

Ana Tereza Reis da Silva
Org.

Vozes do pluriverso

práticas
e epistemologias
decoloniais
e antirracistas
em educação

INSTITUTO DE PESQUISA
EDUCACIONAL, SABERES E
DECOLONIALIDADES

 pimenta
teófilo

Ana Tereza Reis da Silva
Org.

Vozes do pluriverso

práticas
e epistemologias
decoloniais
e antirracistas
em educação



GRUPO DE PESQUISA
EPISTEMOLOGIAS, SABERES E
DECOLONIALIDADES

• São Paulo • 2022 •

pimenta
teujmns

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Pelotas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e Avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Naiara Von Groll
Pinturas da capa	Alunos da Escola Parque 313/314 Sul de Brasília, DF: Alice da Silva Cruz, Ana Beatriz Dias de Lima, Ana Beatriz Pires Fonseca, Ana Júlya Dias da Silva Dutra, Anna Victória Silva Marques, Carlos Eduardo de Sousa Mares, Débora Moraes Barbosa, Diego Felipe Silva Lima, Emilly Pereira de Souza, Eros Almeida Vasconcelos, Fernanda de Medeiros Ribeiro, Francisco Pereira da Silva Bandeira Sousa, Frederico Campos Faria, Gabriel Gebrim Félix, Gabrieli Vieira Dutra Pinto, Gabrielle Emilin Estácio da Silva, Giovanna Cardoso do Nascimento, Giulia Dias Nóbrega, João Miguel de Magalhães Melo, João Pedro Sousa Coelho, Júlia Mariah Guennes de Oliveira, Letícia Soares dos Santos Lima, Maria Eduarda Santos de Albuquerque, Mateus Hideki Hashmoto Miguel Satoru Okawachi, Sabrina Araújo Pires e Zara Ros Leal Vilalva e Santana
Fotos das pinturas	João Pimentel
Tipografias	Acumin Pro , Hustle Bright, Mala
Revisão	André Luiz Cavanha
Organizadora	Ana Tereza Reis da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V977

Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Ana Tereza Reis da Silva (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-493-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937

1. Política cultural. 2. Racismo. 3. Sociologia. 4. Educação. I. Silva, Ana Tereza Reis da (Organizadora). II. Título.

CDD 305.8

Índice para catálogo sistemático:

I. Política cultural: Racismo

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-492-0

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

*Para Alberto Roberto Costa, moço
Dofono d'Oxum. Intelectual
e educador negro, gay,
candomblecista e antirracista.
(in memoriam)*

Os painéis e pinturas que formam a capa deste livro foram criados pelos alunos da Escola Parque 313/314 Sul de Brasília, Distrito Federal, conforme segue abaixo.

Crianças do 3º ano/2019

Alice da Silva Cruz
Ana Beatriz Dias de Lima
Ana Beatriz Pires Fonseca
Diego Felipe Silva Lima
Emilly Pereira de Souza
Eros Almeida Vasconcelos
Fernanda de Medeiros Ribeiro
Francisco Pereira da Silva Bandeira Sousa
Frederico Campos Faria
Gabriel Gebrim Félix
Giulia Dias Nóbrega
João Miguel de Magalhães Melo
Júlia Mariah Guennes de Oliveira
Mateus Hideki Hashmoto
Miguel Satoru Okawachi

Crianças do 5º ano/2019

Ana Júlya Dias da Silva Dutra
Anna Victória Silva Marques
Carlos Eduardo de Sousa Mares
Débora Moraes Barbosa
Gabrieli Vieira Dutra Pinto
Gabrielle Emilin Estácio da Silva
Giovanna Cardoso do Nascimento
João Pedro Sousa Coelho
Letícia Soares dos Santos Lima
Maria Eduarda Santos de Albuquerque
Sabrina Aratijo Pires
Zara Ros Leal Vilalva e Santana

SUMÁRIO

Prefácio

Vozes que precisam ser ouvidas14

Apresentação.....17

PRIMEIRA PARTE

diálogos interepistêmicos e cosmopolíticos

Capítulo 1

Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo.....27

Ana Tereza Reis da Silva

Capítulo 2

O ouro e o outro.....65

Marco Antonio Valentim

Capítulo 3

Tradição oral de matriz africana:

o espiralar do tempo como fundamento

da constituição do ser-saber.....77

Daniela Barros Pontes e Silva

Capítulo 4

Relacionalidade e educação a partir do bem comunal101

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

Capítulo 5

A extensão como um espaço de *grietas*

para a interculturalidade.....117

Carolina Soares Mendes

Capítulo 6

Etnoecologia:

uma ciência decolonial?..... 139

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Maria Rita Avanzi

SEGUNDA PARTE

**práticas educativas
transgressivas**

Capítulo 7

Crianças investigadoras:

perguntas que semeiam outras travessias pedagógicas..... 154

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Capítulo 8

**O protagonismo estético, político
e epistêmico das crianças no espaço escolar:**

relato de uma experiência pedagógica..... 174

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

Capítulo 9

Filosofia e educação quilombola:

construindo uma pedagogia territorializada..... 200

Romero Antonio de Almeida Silva

Capítulo 10

Mulheres, raça e música: da sala de aula à sala de pesquisa 230

Lurian José Reis da Silva Lima

Capítulo 11

Diálogos interepistêmicos e decolonização do conhecimento:

experiências interculturais transgressoras na UnB 254

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Capítulo 12

Práticas pedagógicas em alternância:

os saberes das plantas e suas contribuições ontológicas274

Ramon de Oliveira Santana

Cleonice Silva Azevedo

André dos Santos Santos

Gerson de Souza Mól

TERCEIRA PARTE

**vozes e territórios
da diferença**

Capítulo 13

Conhecimento engajado desde a experiência:

sentipensamentos de uma intelectual pescadora quilombola.....297

Elionice Conceição Sacramento

Capítulo 14

Retratos de mim:

notas preliminares à ideia de *corpos brinCantes* 313

Ricardo Cruccioli Ribeiro

Capítulo 15

Transgredindo na comunidade educadora:

resistências à necropedagogia em caminhos entrecruzados..... 333

Flaésio Pereira da Silva Júnior

Capítulo 16

O corpo que fala, o corpo que cala:

entre violências e *r-existências* no espaço escolar..... 359

Amanda Araujo Neves

Capítulo 17

**A casa do estudante universitário em direção
a um ensino superior público antirracista** 381

Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida

Capítulo 18

Conversatório:

entre-mundos 403

Edel Moraes

Elionice Conceição Sacramento

Lidiane Taverny Sales

Capítulo 19

Araíe:

a travessia dos corpos 433

Lucas Ferreira dos Santos

QUARTA PARTE

**epistolaridades:
pedagogias da intimidade**

Capítulo 20

Epistolaridade:

la producción epistolar y colaborativa de conocimientos 440

Meritxell Simon-Martin

Capítulo 21

**Formas de interculturizar e decolonizar
a educação nas universidades ocidentalizadas:**

intercâmbios epistolares e produção

dialógica/colaborativa de conhecimentos 480

Meritxell Simon-Martin

Ana Tereza Reis da Silva

Gloria Jové-Monclús

Capítulo 22

Diário de classe:

performance autobiográfica

em perspectiva interseccional 522

Juliana Lima Liconti

**alberto roberto costa:
um legado para
a educação antirracista**

Capítulo 23

Carta para uma ancestral..... 551

Alberto Roberto Costa

Capítulo 24

Corporeidades identitárias no Xirê 555

Alberto Roberto Costa

Capítulo 25

Experiências afroestéticas..... 583

Alberto Roberto Costa

Sobre os autores e as autoras 601

Índice remissivo..... 611

PREFÁCIO

VOZES QUE PRECISAM SER OUVIDAS

Um dia eu ouvi um canto. Vinha de longe e vinha de dentro. De dentro de terras vermelhas, corpos negros, indígenas, brancos, de ventos secos, de memórias ancestrais e concretos urbanos.

*“Eu vi o cego lendo a corda da viola
Cego com cego no duelo do sertão
Eu vi o cego dando nó cego na cobra
Vi cego preso na gaiola da visão...
Pássaro preto voando pra muito longe
E a cabra cega enxergando a escuridão
Eu vi a lua na cacunda do cometa
Vi a zabumba e o fole a zabumbá
Eu vi o raio quando o céu todo corisca
E o triângulo engulindo faisca
Vi a galáctea branca na galáctea preta
Eu vi o dia e a noite se encontrá [...]”*

Começo a escrever este texto evocando lembranças que o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gpdes) me traz. A mais marcante delas talvez tenha sido de um vídeo que trazia como trilha sonora essa pulsante música “Xique-xique”, de Tom Zé e José Miguel Wisnik, interpretada por Arnaldo Antunes junto a um coro de vozes femininas. Produzido pelo Grupo ainda no início da pandemia de Covid-19 para um encontro remoto que promovemos entre o Gpdes e o Imagens e(m) Cena (Grupo que coordeno, ligado ao Departamento de Artes Cênicas da UnB), o vídeo mostrava das maneiras mais criativas e divertidas cada membro do Gpdes performando com um livro, que era *jogado* para fora da tela e *recolhido* por alguém em outra tela. Quem impulsionou esse inesquecível encontro foi o

nosso saudoso Alberto Roberto Costa, que participava, contribuía e enriquecia com sua inteligência e sensibilidade nossos dois grupos. Alberto nos uniu e continua presente em nossos debates, nossos corações e neste livro, que nos presenteia, como anuncia o título, com *Vozes do Pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em Educação*. São vozes que ecoam ancestralidades e infâncias, territorialidades e lutas, afetos, aprendizagens e (r)existências. Situadas em um país repleto de feridas abertas, muitas delas agravadas ou promovidas por nossos próprios dirigentes, as vozes que compõem este livro gritam, poetizam, contam, criticam, debatem e refletem sobre e a partir de diferentes saberes, formando um coro unido por um repertório contracolonial, antirracista e não eurocêntrico.

O Gpdes completa um ciclo de sete anos de vida e luta pedagógica, ética e política pela transformação da universidade pública brasileira em um espaço de acolhimento e valorização dos múltiplos saberes. *Vozes do Pluriverso* é a celebração dos profícuos encontros e atividades proporcionados pelo Grupo, marcados por diálogos entre corpos e conhecimentos distintos que se respeitam mutuamente e não temem atravessamentos inusuais e desafiadores entre disciplinas, referenciais teóricos, marcadores identitários, territórios, corporalidades. As/os/es participantes do Gpdes conjugam experiências oriundas dos quatro cantos do país em formações tão múltiplas e complementares como Pedagogia, Antropologia, Biologia, Agroecologia, Artes Cênicas, Música, Educação Física, Química, História, Filosofia, Matemática e Letras. É no pluriverso que suas vozes vão se escutando e se afinando.

Os capítulos que compõem o livro nos convidam não apenas a ouvir essas vozes, mas também a darmos as mãos e nos juntarmos numa ciranda, dançando nossas histórias, nossos saberes e nossas lutas. Os processos de des/de/contracolônização são árduos e envolvem transformações não apenas no conteúdo – O QUE é ensinado e aprendido –, mas também na forma – COMO isso é feito. Pensando nisso, e lidando com as limitações de um texto (comumente composto por letras pretas em um fundo branco), proponho que brinquemos com as palavras e dancemos/cantemos essa ciranda com alguns dos principais conceitos acionados pelas autoras-compositoras desse repertório tão bem harmonizado neste livro.

Gira gira gira

Gira a ciranda

Em giros políticos e epistêmicos

Dançam plantas e corpos brincantes

Etnoecologia ecoooooo ecoooooo

Con-versar, versar-com

Epístolas, experiências

Afroestéticas, afroindígenas, extensionistas, educacionais, decoloniais

Transformam, transmitem, transbordam

Ancestralidades, tradições, narrativas

Humanas, não humanas

Cria cria cria

Criatura e criadora

Criança/arte, criança/pesquisa, criança/mundo

Aquilombamo-nos

*Nessa comunidade afetiva somos todes investigadoras, artistas,
protagonistas*

No território das diferenças nos encontramos

Sentipensamos juntas

Vozes do Pluriverso merece uma leitura-escuta atenta, sensível aos sons e sentidos das palavras, dos rios, das estrelas, do chão, dos seres gente, bicho, planta, pedra, vento. Parabéns ao Gpdes! Que esse coro continue crescendo e fortalecendo a luta por uma universidade mais justa, plural e inclusiva.

Luciana Hartmann

Cerrado brasileiro, abril de 2022.

APRESENTAÇÃO

Vozes do Pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação celebra a caminhada de sete anos do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades da Universidade de Brasília (Gp-des/UnB). Nosso percurso até aqui tem sido marcado pela adoção da *decolonialidade* como horizonte prático e imaginativo desde uma perspectiva expandida. Para nós, isso se traduz em dois movimentos intrinsecamente relacionados: 1) ir além das coletividades de argumentação e das produções academicamente situadas; 2) construir diálogos e colaborações com sujeitos, saberes e territórios contra-coloniais e não eurocêntricos. Esse é o modo pelo qual temos experimentado ser/estar na universidade de uma forma outra, declaradamente comprometida com o enfrentamento do racismo epistêmico e com a promoção de justiça cognitiva.

Ser/estar na universidade transgressivamente é um desafio cotidiano que exige a formulação de outros sentidos de *educação*, *conhecimento* e *culturas-naturezas*, bem como de outros modos de vivenciar o ensino, a extensão e a pesquisa. A aposta que fazemos segue a trilha das nossas ancestralidades afroindígenas que, com seus modos de vida, saberes e ontologias relacionais, nos ensinam que *educar/conhecer* é uma experiência essencialmente colaborativa, indivisivelmente corpórea-afetiva-cognitiva, que abarca todos os gestos e mediações que nos conectam com o mundo, com a vida, com os seres humanos e não humanos (bióticos, abióticos, visíveis e invisíveis) com os quais coabitamos. Educar/conhecer, nesse sentido ancestral afroindígena, é um ato político de acercamento, relacionalidade e afetividade que constitui comunidades mais que humanas.

Coerente com essa perspectiva, o livro reúne uma pluralidade de contribuições que têm em comum o já enunciado *sentido expandido de decolonial* e, ao mesmo tempo, uma postura político-epistêmica que reconhece a experiência e os corpos-territórios como *loci* legítimos de enunciação e produção do conhecimento, valorizando outras formas de conhecer, de formular e produzir sentidos. São, portanto, escritos que evocam modos

possíveis de acionar o decolonial como fundamento e como prática, na academia, na escola e nos territórios de vida – que são também territórios educativos, epistêmicos e pedagógicos.

O que nos guia é o desejo de transitar pelo campo generoso e criativo do *pluriverso*, já que habitar *um mundo onde caibam muitos mundos*, como nos ensinam as *hermanas* e os *hermanos* zapatistas, implica também forjar outros sentidos de mundo e cocriar outros mundos possíveis. Dessa feita, e como propõe o título deste livro, o que compartilhamos são *vozes, práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação* que mobilizam horizontes compreensivos diversos e, ao mesmo tempo, complementares. São como as linhas de um bordado que nas suas diversidades de espessuras, cores e movimentos, trançam/tecem ideias-forças mobilizadoras de vida, formas de ser/estar no mundo, de *sentipensar*.

Essa diversidade não só atravessa as contribuições aqui reunidas, como se revela nos mínimos detalhes, como bem ilustra a grafia que algumas palavras assumem em diferentes capítulos, mesmo designando sentidos convergentes. É o caso de termos como *reexistência/r-existência/re-existência*, *LGBT/LGBTI/LGBTQIA+* e a adoção de distintas formas de flexão de gênero como *o/a, o(a)* ou, ainda, o termo neutro *e*. Outra inovação é a opção por escrever, no corpo do texto, nome e sobrenome das autoras e dos autores referenciadas/os, contribuindo assim para ampliar a visibilidade social, racial e de gênero. A opção por não padronizar e normatizar essas ocorrências de acordo com as regras acadêmicas em vigor, é coerente com a noção de *pluriverso* que constitui eixo unificador das distintas vozes, práticas e saberes evocados pelas/nas reflexões aqui desenvolvidas. Ou seja, ao respeitar a diversidade constitutiva do Gpdes como comunidade afetiva e de aprendizagem, essas inovações também enunciam nossa aposta em um caminho que expande epistemicamente o mundo e as formas de habitá-lo, de conhecer e de produzir sentidos.

A Parte 1 do livro, intitulada ***Diálogos intepistêmicos e cosmopolíticos***, reúne reflexões que conferem visibilidade positiva a diversas formas de

engendrar a existência. No primeiro capítulo, Ana Tereza Reis aborda o decolonial como postura político-epistêmica insurgente, designação que abarca tanto as formulações provenientes de coletividades argumentativas da academia, quanto as práticas e os saberes produzidos por povos subalternizados em seus processos de *r-existência*. O texto consubstancia esse debate abordando a experiência do Gpdes, a luta da Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas e o legado de Educação Antirracista do educador e intelectual negro Alberto Roberto Costa. O capítulo *O ouro e o outro*, de Marco Antonio Valentim, interpela as perspectivas e limitações da tradição filosófica do Ocidente moderno, colocando-as em diálogo crítico com as formas de experienciar e elaborar sentidos de mundo dos povos indígenas. Ao argumentar que as cosmopercepções indígenas demonstram aquilo que a filosofia racionalista nega, o autor identifica a ancestralidade extra-humana e a Natureza como potências para a edificação de modos de viver atentos às relações não destrutivas e não fragmentadas com o mundo.

Em *Tradição oral de matriz africana: o espiralar do tempo como fundamento da constituição do ser-saber*, Daniela Barros aborda a tradição oral como processo educativo e como modo de constituição da pessoa. A autora sustenta que fundamentos da oralidade – como a ancestralidade, o tempo e a palavra – são alicerces da educação e tecem *reexistências* em contextos tradicionais de matriz africana. Já a contribuição de Saulo Pequeno, *Relacionalidade e educação a partir do bem comunal*, focaliza criticamente a forma como o eurocentrismo objetifica, pré-estabelece e limita as relações entre coisas e entre pessoas. O autor analisa como essa visão individualista e utilitarista é contrastada e inquirida pelas cosmopercepções de povos tradicionais, cujas relações comunitárias são baseadas em reciprocidade.

Em *A extensão como um espaço de grietas para a interculturalidade*, Carolina Mendes analisa os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) como territórios de democratização da educação e, ao mesmo tempo, como espaços reprodutores de colonialidades. Olhando para essa contradição intrínseca, a autora reflete sobre *las grietas decoloniais* (Catherine WALSH, 2014a; 2014b) que emergem nesses territórios em disputa,

as formas de enfrentar e tensionar as amarras moderno-coloniais. No capítulo *Etnoecologia: uma ciência decolonial?*, Jáder de Castro e Maria Rita Avanzi analisam criticamente a Etnoecologia desde uma perspectiva decolonial, problematizando as relações que esse campo científico tem estabelecido com as epistêmes e as cosmologias de povos e comunidades tradicionais. Os autores concluem que a Etnoecologia ainda é fortemente atrelada à perspectiva eurocêntrica do conhecimento e sugerem uma renovação de seus aportes teóricos e metodológicos por meio de um diálogo intercultural com esses outros regimes de conhecimento.

A Parte 2 do livro reúne reflexões sobre ***Práticas educativas transgressivas***. Essas contribuições têm em comum a radicalidade de um olhar decolonial próprio e um fazer transformador, comprometidos com a politização das infâncias, das artes e dos distintos territórios do conhecimento (comunidade, escola, universidade). No capítulo *Crianças investigadoras: perguntas que semeiam outras travessias possíveis*, Fátima Rodrigues nos provoca a pensar a pedagogia da pergunta a partir de uma ação extensionista que aproxima docentes, crianças e estudantes universitários, que vivenciam práticas interculturais na construção de suas próprias trilhas investigativas. O capítulo *O protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escolar: relato de uma experiência pedagógica*, de Hugo Freitas, nos brinda com um texto escrito para e em diálogo com crianças protagonistas de uma prática docente em artes. De muitas formas, o capítulo consubstancia uma inversão epistêmica radical – decolonial – à medida que se desloca da linguagem adultocêntrica e acadêmica para formular uma narrativa voltada para as infâncias de modo a conferir visibilidade positiva à agencialidade das crianças enquanto artistas, pensadoras e produtoras de mundo.

Em *Mulheres, raça e música: da sala de aula à sala de pesquisa*, Lurian Lima parte de suas próprias experiências como professor e pesquisador para analisar o caráter estrutural e estruturante do sexismo e do racismo na sociedade brasileira que exclui mulheres, indivíduos e comunidades negras das pesquisas e aulas de história da música. O autor aponta para a urgência de um giro político-epistêmico que visibilize positivamente o legado

estético-musical coletivo da população afrobrasileira. O capítulo *Filosofia e educação quilombola: construindo uma pedagogia territorializada*, de Romero Silva, constitui um exemplo potente desse giro político-epistêmico que Lurian Lima nos convoca a pensar. Trata-se de uma narrativa autobiográfica da qual se depreende um sentido próprio de educar e filosofar que é entretido na vida comunitária, no *massapê* que forja os mundos quilombolas, nos processos históricos de *r-existência* e luta por direitos. Como educador e intelectual quilombola, o autor enfrenta as estruturas racistas difundindo o legado pedagógico e filosófico de seu povo.

No fechamento da Parte 2, temos o capítulo *Diálogos intepistêmicos e decolonização do conhecimento: experiências interculturais transgressoras na UnB*, de Paula Neves. A autora analisa as políticas afirmativas implementadas no ensino superior do Brasil e, focalizando a experiência da Universidade de Brasília, problematiza os desafios e as oportunidades que a presença indígena representa para a interculturalização da universidade desde a valorização do pluralismo cultural e epistêmico. Por fim, no capítulo *Práticas pedagógicas em alternância: os saberes das plantas e suas contribuições ontológicas*, de Ramon Santana, Cleonice Azevedo, André dos Santos e Gerson Mól, encontramos o relato de uma prática educativa baseada no diálogo intercultural entre professoras/es e estudantes da academia e de uma escola rural e mestras tradicionais da Amazônia. As autoras e autores aportam exemplos potentes de colaboração entre distintos regimes de conhecimento a partir de uma pedagogia territorializada e conectada com outras culturas-naturezas.

Na Parte 3 do livro, intitulada ***Vozes e territórios da diferença***, encontramos *escrevivências*: histórias de coletividades que autoinscrevem identidades, saberes, ancestralidades e pertencimentos no interior do mundo. No capítulo *Conhecimento engajado desde a experiência: sentipensamentos de uma intelectual pescadora quilombola*, colocando em diálogo saberes ancestrais e aportes teóricos da academia, Elionice Sacramento analisa a rede de troca e reciprocidade entre mulheres de sua comunidade como forma de sobrevivência e *r-existência* à colonialidade e ao patriarcado. Em *Retratos de mim: notas preliminares à ideia de corpos brinCantes*, Ricardo Cruccioli compartilha

retratos de sua infância e adolescência para conceituar *corpos brinCantes*. O termo designa pessoas com gênero e/ou sexualidade dissidentes, cujos corpos-políticos desobedecem às performances de gênero impostas pelo sistema patriarcal cisheteronormativo. Segundo o autor, *corpos brinCantes* contam/cantam suas próprias histórias como tática de *r-existência*.

No capítulo *Transgredindo na comunidade educadora*, Flaésio Júnior parte de suas próprias raízes híbridas – candomblecistas, afrodiaspóricas, indígenas – para apresentar o projeto Semeando Ubuntu, uma prática autoeducativa, colaborativa e transgressiva inspirada na filosofia centro-africana. Um projeto coletivo de estudantes do curso de Pedagogia da UnB para combater os epistemicídios e a *necropedagogia* das universidades eurocentradas. Em *O corpo que fala*, Amanda Neves analisa as dimensões de gênero/sexualidade em instituições escolares. A autora evidencia o controle que as escolas procuram exercer sobre corpos e mentes, inculcando papéis e comportamentos *adequados* e difundindo estereótipos que legitimam o racismo e as violências de gênero e sexualidade. A *r-existência* emerge por meio das vozes de alunes LGBTI+ que falam sobre as violências das quais são vítimas e as estratégias que mobilizam para enfrentá-las.

Bárbara Ribeiro de Almeida, em *A casa do estudante universitário em direção a um ensino superior público antirracista*, recorre a uma narrativa autobiográfica para refletir sobre as barreiras sociais à concretização do direito à educação na vida de jovens pobres e racializados. Partindo de sua experiência como moradora da Casa do Estudante Universitário da UnB (CEU), a autora conecta, com notável sensibilidade, a sua dura caminhada de trabalhadora precoce e estudante a seu engajamento em defesa do direito à moradia e política de permanência na universidade. O capítulo *Conversatório: entre-mundos* reúne as vozes de três mulheres de águas: forças ancestrais femininas, militantes e intelectualidades em diáspora. Edel Moraes, Elionice Conceição Sacramento e Lidiane Taverny Sales compartilham *sentipensamentos* sobre a luta em defesa do território, as formas como seus povos decolonizam o mundo e o papel da universidade no fortalecimento de seus processos de *r-existência*. O *Conversatório* é uma lição de vida *co-movente*. Encerrando a Parte 3,

Lucas dos Santos nos agracia com sua voz poética. *Araiye: a travessia dos corpos* compõe imagens do pluriverso, uma poesia engajada, territorializada e antirracista, que sintetiza vivências intensas do cruzo afrodiaspórico e rondante entre terra, terreiro e forças ancestrais invisíveis.

A Parte 4 do livro, intitulada ***Epistolaridades: pedagogias da intimidade***, reúne reflexões e diálogos epistolares inspirados em um fenômeno educacional da Inglaterra do século XIX: as trocas epistolares entre mulheres burguesas. Os textos reunidos focalizam as adaptações e implementações da epistolaridade como ferramenta pedagógica em processos educativos contemporâneos, aqui interpretados como *Pedagogias da intimidade*. O primeiro capítulo, *Epistolaridade: a produção epistolar e colaborativa de conhecimento*, reproduz na íntegra: cartas trocadas entre membros do Gpdes; cartas transatlânticas trocadas entre estudantes da UnB e da Universidade de Lleida, Espanha (UDL); reflexões pessoais de estudantes do Brasil e da Espanha, sobre os aprendizados e os atravessamentos que a troca de cartas lhes proporcionou. No segundo capítulo, *Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas*, Meritxell Simon-Martin, Ana Tereza Reis e Glória Jové descrevem e analisam a incorporação da epistolaridade em suas práticas docentes desenvolvidas na UnB e na UDL na formação de professoras/es. As autoras refletem sobre a epistolaridade como ferramenta colaborativa de aprendizagem e produção do conhecimento que favorece a interculturalização e a decolonização da educação. Em *Diário de aula: atuação autobiográfica em perspectiva interseccional*, Juliana Liconti desenvolve uma autorreflexão que tem como mote a sua prática docente em Artes Cênicas na UnB. Por meio de seu diário de classe e em perspectiva interseccional de classe, gênero e raça, a autora incorpora outras formas de aprendizagem afetiva e registros autobiográficas (orais, performativos) que nos permitem explorar outras *Pedagogias da intimidade*.

*Gbà yíí l' àṣe. Olóomi ayé ṣé àwa orò. Olóomi ó.*¹ Pedimos licença às águas que consagram. Pedimos licença à terra que tudo nutre. Pedimos licença aos

1 *Ela recebeu este Axé. De ser a senhora das águas da vida e nós vamos cultuá-la dentro das tradições e costumes. Senhora das águas da vida.* Tradução nossa.

que vieram antes de nós. *Àgò Oore yèyé oó*.² A Parte 5 deste livro é uma homenagem póstuma a Alberto Roberto Costa em forma de agradecimento pelo seu testemunho, ensinamentos e legado de Educação Antirracista. *Carta para uma ancestral*, o texto que abre o festejo, é uma saudação e uma reverência à sua mensageira ancestral, Dona Maria: *Ser* de encanto, de sabedoria, que como o vento pode estar lá e cá, mas sempre presente na vida de seu filho do axé. Após o *pawó*³ com Dona Maria, o autor inicia a *Avamunha*⁴ com o capítulo *Corporeidades identitárias no Xirê*. Alberto Roberto traz para a roda reflexões que as práticas ritualísticas do candomblé proporcionam frente ao racismo e que refletem em suas práticas como professor e pesquisador no campo das Artes Cênicas. Para *despertar (ou invocar)* nossa ancestralidade, esse filho das águas utiliza os atabaques da Etnocologia para interpretar os rituais de terreiro como formas de *r-existência* ao apagamento identitário. Essas vivências corporais são procedimentos educativos decoloniais de corpos que dançam, cantam e ensinam. Nessa dança epistemológica da circularidade do *xirê*, em que os encantados aterraram em festa nossos processos de *sentipensar* com a vida, todo corpo dançante é um corpo pensante.

No cortejo dessa celebração, Alberto Roberto Costa nos brinda com o capítulo *Experiências Afroestéticas*, no qual mobiliza seus conhecimentos e vivências no Candomblé de Nação Kétu. É no *rum*⁵ dessas escrevivências e a partir desses conhecimentos que o autor aciona as ancestralidades, a organicidade e as agências que reproduzem e ressignificam a memória e as representações simbólicas dos sentidos afrobrasileiros. O autor nos ensina que é no sagrado, nos fios de conta, nas roupas, com os pés descalços no terreiro e no axé que, de geração em geração, a memória ancestral vive. É essa força vital que nutre a educação de esperança, que fomenta a luta antirracista e as práticas educativas desvinculadas das amarras coloniais.

2 *Salve a mãezinha bondosa*. Tradução nossa.

3 Bater palmas. Sequência de palmas ritmadas que acontecem antes e depois dos ritos existentes nos terreiros de candomblés.

4 Toque sagrado, geralmente, marca a entrada dos filhos e filhas de santo no *xirê*.

5 Nome dado ao maior atabaque da tríade de tambores que compõe os instrumentos musicais sagrados dos terreiros de candomblés. Aqui utilizamos como nos terreiros, “dar *rum* aos orixás”, ou seja, colocá-los para dançar.

E é com o Asé das nossas ancestralidades africanas e indígenas que encerramos este texto-abertura. Com as bênçãos dos Orixás, de Todos os Santos, dos Encantados e da Encantaria, de todas as forças invisíveis das espiritualidades indígenas e das religiões de matriz africana: *Mo Jùbá!*⁶ Oxalá essas vozes do pluriverso *corazonem* mentes. Encontrem eco e acolhida. Cultivem vida, beleza e amorosidade. Sejam sementes epistêmicas a inspirar giros decoloniais.

Brasília, outono de 2022.

Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades

6 *Meus respeitos, minhas reverências, minhas saudações.* Tradução nossa.

primeira parte



DIÁLOGOS
INTEREPÍSTÊMICOS
E COSMOPOLÍTICOS

CAPÍTULO 1

**decolonialidade
como postura
insurgente
perante
o mundo**

Ana Tereza Reis da Silva

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.01

E quando eu percebo ao longo dos anos, vários empreendimentos chegarem nos nossos territórios [...] quebrarem e falirem, e a pesca artesanal que é uma profissão, mas também é uma identidade, se manter viável e sustentável há gerações, isso é transgressor, isso é decolonial, é uma possibilidade concreta de decolonizar o mundo. Porque o nosso modo de vida está na contramão desse modelo do capital (Elionice Sacramento).

Os povos e comunidades tradicionais estão (estamos) no território tentando sobreviver a essa investida desrespeitosa do capital, do neoliberalismo sobre os nossos territórios. [...]. Eu acredito que as nossas formas de viver o território, de buscar a cura dentro do território, a cura espiritual, física e mental também é uma forma de decolonizar o mundo (Lidiane Taverny Sales).

A gente decoloniza o mundo quando a gente resiste para garantir as nossas vidas e as vidas das nossas comunidades, quando nós reafirmamos a nossa pluriversidade, quando dizemos que nós não somos iguais mesmo estando dentro de uma única comunidade. [...]. Então quando a gente reconhece que não é todo mundo igual, que não cabe todo mundo numa caixinha, a gente decoloniza o mundo (Edel Moraes).

PRIMEIRAS PALAVRAS

As epígrafes que abrem este capítulo informam um giro epistêmico até pouco tempo improvável no contexto brasileiro e latino-americano: vozes femininas, afroindígenas, diaspóricas e periféricas ocupando as universidades, interpelando os espaços hegemônicos de legitimação do conhecimento, formulando suas próprias interpretações sobre os conceitos que a academia produz para traduzir, de fora para dentro, suas experiências. Um efeito extraordinário dessas insurgências é o fato de visibilizarem gentes e lugares historicamente racializados e subalternizados como *sujeitos*, como corpos-territórios produtores de cultura, saberes e sentidos de mundo. Essas insurgências inauguram, com efeito, um debate urgente sobre a necessidade de a academia e a ciência se abrirem ao diálogo com outros regimes de conhecimento, visando a escuta e a mútua colaboração com os saberes periféricos, afrodiaspóricos, indígenas e quilombolas.

Elionice Conceição Sacramento, Lidiane Taverny Sales e Edel Moraes⁷ forjam seus *sentipensamentos*⁸ desde a floresta, do quilombo e das águas, nas fronteiras do sistema mundo moderno/colonial capitalista. É por meio da afirmação de seus lugares de fala que essas intelectuais de fronteira transitam entre-mundos (os seus e os da sociedade hegemônica), desafiando os privilégios epistêmicos, sociais e políticos que historicamente desqualificaram suas experiências e cosmopercepções. Quando ousam ampliar suas vozes, assumindo seus corpos-territórios como *loci* legítimos de enunciação, localizando, encarnando e generificando o conhecimento na contramão do que apregoa o cientificismo abstrato, elas desafiam as estruturas de poder/ser/saber, a ordem normatizadora eurocêntrica que classifica e hierarquiza povos, histórias, saberes e culturas; borram as fronteiras do *ser/não ser*, do *saber/não saber*.

Abro este capítulo com essas vozes disruptivas porque elas informam de modo inequívoco o sentido expandido de decolonialidade que aqui procuro formular. Meu intento segue a trilha de importantes trabalhos que interpretam o decolonial não apenas como inflexão teórica academicamente situada, mas, também, como “momentos, ações, eventos, de resistência política e epistêmica, que nomeamos, ao lado de muitos outros, como decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial” (Joaze BERNARDINO-COSTA; Nelson MALDONADO-TORRES; Ramón GROSFÓGUEL, 2020, p. 9). Concordando com esses autores, parto do pressuposto de que *nas grietas* da ferida colonial (Catherine WALSH, 2009), nas margens e fissuras do sistema mundo moderno/colonial capitalista, os povos dominados têm produzido utopias, saberes e projetos de vida que conformam a “heterogeneidade histórico-estrutural da existência social” latino-americana (Rita SEGATO, 2021, p. 53). Tomo essas elaborações como “desobediências epistêmicas” (Walter MIGNOLO, 2008) e “conhecimentos de outro modo” (Arturo ESCOBAR, 2003) que permitiram a esses povos reinventarem-se e sobreviverem ao eclipse

7 Essas narrativas, são excertos da entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades, em outubro de 2021, publicada nesta obra na seção Conversatório.

8 *Sentipensar* é um neologismo formulado pelo filósofo Saturnino de la Torre (2005). O termo designa a reunião de elementos constitutivos da experiência do conhecimento (pensamento/sentimento, coração/mente) que foram separados pelo dualismo moderno. Em consonância com o autor, adotamos esse termo para evocar a inseparabilidade entre afeto e pensamento nos processos educativos e, mais especificamente, na formação de professoras/es.

colonial. São elaborações que informam e orientam a *r-existência*⁹ histórica de longa duração e ampliam epistemicamente o mundo.

Não por acaso, resistir às colonialidades de poder/ser/saber na atualidade passa necessariamente pelo campo epistêmico. Envolve, por um lado, ocupar os espaços formativos incorporando outros saberes e outras formas de produção do conhecimento; por outro, envolve a mobilização de estratégias para legitimar, fortalecer e conferir visibilidade positiva a sujeitos, práticas e conhecimentos *contracoloniais*. Nesse sentido, Conceição Evaristo (2007) nos ensina que escrever a vivência (*escrevivência*) é um ato de insubordinação. Quando mulheres negras, indígenas e periféricas escrevem, elas não só desafiam o lugar de subalternidade ao qual foram confinadas, mas, também, transformam a escrita – esse instituto colonizador – em ferramenta de “autoinscrição no interior do mundo” (Conceição EVARISTO, 2007, p. 20); subvertem o *ego cogito* colocando em primeiro plano os seus corpos-territórios por meio dos quais *sentipensam*, vivem, aprendem, leem e transformam o mundo. bell hooks (2017) igualmente nos ensina que quando lutamos contra as injustiças estamos teorizando sobre o mundo desde a dor: “Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas” (bell hooks, 2017, p. 97). Do mesmo modo, compreendendo a insurgência radical que o gesto de pensar/escrever representa na vida de mulheres indígenas, pretas, mestiças, Glória Anzaldúa (2000, p. 235) nos conclama: *hermanas*, “Ponham suas tripas no papel”, desaprendam a abstração e as “tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas” que apagam em nós os vestígios de quem somos. Escrevam como quem coloca uma “alça no mundo para melhor carregá-lo”.

Ao adotar uma acepção ampla de decolonial recuso, como consequência, o confinamento dessa abordagem crítica nas caixas disciplinares, nos formalismos acadêmicos e nas lógicas escritocêntricas e cientificistas das universidades eurocentradas. Na perspectiva aqui adotada, o decolonial não

9 Neste capítulo, mobilizo o termo *r-existência* em concordância com análise proposta por Carlos Walter Porto-Gonçalves (2008). Para este autor, a luta dos povos dominados não pode ser pensada como simples reação à violência colonial, mas sim, como a defesa histórica de algo que é constitutivo de suas identidades e ancestralidades. Defende-se “algo que pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo” (p. 51).

se presta à manutenção de privilégios, prestígios e hierarquias acadêmicas, assim como não nasce como teoria, mas como *r-existência* histórica. Uma *r-existência* que se processou em diálogo conflitivo com a ordem hegemônica, por vezes negando, recusando, por vezes disputando e incorporando, de forma ressignificada, cultura, valores e instituições dos colonizadores (escrita, escola, universidade, ciência, democracia, cidadania, etc). Dessa fricção entre-mundos, resultou a continuidade reinventada de tradições, práticas, saberes e expressões estéticas (oralituras, afrografias, cosmopercepções) produzidas desde matrizes indígenas e africanas nas quais o corpo, a oralidade e a memória – e não a abstração e a escrita – ocupam um lugar de centralidade na formulação, no registro e na transmissão de conhecimentos que são imprescindíveis à produção da vida material e simbólica (Leda Maria MARTINS, 2021). É a partir desses pressupostos que busco, a seguir, formular um sentido amplo de decolonial, no qual as elaborações dos povos subalternizados (do passado e do presente) e as teorizações acadêmicas sobre elas se retroalimentam. Dito de outro modo, quando olhamos para essas experiências com chaves analíticas decoloniais, ampliamos nossos horizontes compreensivos e a capacidade de imaginar outros mundos, caminhos e projetos de futuro. Em contrapartida, as práticas e os projetos insurgentes podem se renovar à luz desses aportes teóricos, informando por sua vez novas teorizações e inovações epistêmicas e metodológicas.

Esse exercício será realizado em dois momentos. No primeiro, perpasso a análise que a antropóloga Rita Segato (2021) desenvolveu acerca da obra de Aníbal Quijano, principal formulador da categoria colonialidade do poder. Sumarizo alguns dos elementos que a autora define como *eixos argumentativos da perspectiva da colonialidade* que têm contribuído para a renovação do pensamento crítico. Essa opção se deve ao fato de que, a meu ver, Segato realiza um exame cuidadoso do que podemos identificar como o nascimento do projeto teórico da decolonialidade nas ideias de Quijano, avançando, ao mesmo tempo, na formulação de seus próprios termos interpretativos para elucidar a originalidade dessa abordagem crítica. Aciono a interpretação *segateana* de Quijano, mobilizando meus próprios *insights* sobre as ideias desse autor e sobre a decolonialidade como experiência histórica e campo de atuação político-epistêmica. Nesse percurso, dialogo com outros intelectuais, de dentro e de fora da academia, visando ampliar as vozes do pluriverso.

No segundo momento, apresento o que chamarei de três experiências/testemunhos que expressam, a partir da perspectiva aqui adotada, a decolonialidade como *postura insurgente perante o mundo*. São elas: a experiência político-epistêmica do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades, da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, uma comunidade afetiva e de aprendizagem que tem buscado transformar a forma de ser/estar e produzir conhecimento na universidade; a luta e a *r-existência* de Conceição de Salinas, uma comunidade negra, pesqueira e quilombola do Recôncavo Baiano, que historicamente resiste às *necropolíticas* do Estado e do capital (Achile MBEMBE, 2016), agencializando seus saberes coletivos e ancestrais em defesa de seus direitos, identidade, território e vida; o legado de Alberto Roberto Costa para o campo da Educação Antirracista, um intelectual negro, gay, candomblecista e educador que teve sua vida interrompida pela política de morte que o atual governo (2019-2022) adotou no enfrentamento da pandemia de Covid-19.

A partir da perspectiva da colonialidade (ou do pensamento decolonial), busco refletir sobre como esses sujeitos-coletivos, situados em seus corpos-territórios e contextos de vida (comunidade, escola, universidade), colocam em movimento práticas de desobediência epistêmica, processos educativos antirracistas, como formas de resistir às colonialidades de poder/ser/saber. Com isso, corroboro a ideia de Aníbal Quijano segundo a qual na experiência histórica dos povos subalternizados há um *protagonismo constitutivo* que, apesar da violência colonial, segue vivo em suas lutas cotidianas como potência criadora de *re-originação do mundo*. Está presente, por exemplo, na ideia de *améfrica* que a intelectual negra Lélia Gonzalez (2020) formulou para reivindicar o direito a uma automeação própria das populações afrorreferenciadas e indígenas, pois, “Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretção e criação de novas formas) que é afrocentrada” (Lélia GONZALEZ, 2020, p. 122). Está igualmente presente no termo “povos pindorâmicos” que o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos (2019, p. 20) reivindica para “contestar a denominação forjada pelos colonizadores” e denunciar o apagamento identitário imposto aos povos africanos e indígenas. Está presente, ainda, nas experiências/testemunhos que serão analisadas a seguir.

PERSPECTIVA DA COLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE ANÍBAL QUIJANO PARA A FORMULAÇÃO DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Em seu ensaio *Aníbal Quijano e a perspectiva da colonialidade do poder*, Rita Segato (2021) desenvolve uma interpretação vigorosa acerca da originalidade do pensamento decolonial. Ao passo que analisa os eixos argumentativos dessa abordagem, a autora também identifica os elementos que Quijano, principal formulador da categoria colonialidade do poder, mobiliza para marcar a distinção entre a fratura teórica decolonial e os estudos pós-coloniais asiáticos e africanos. Marcar essa distinção é fundamental, como veremos, para evitar uma leitura do pensamento decolonial como mero desdobramento dos estudos pós-coloniais e, conseqüentemente, para uma compreensão da decolonialidade não apenas como projeto teórico-acadêmico, mas, e sobretudo, como experiência histórica e prática político-epistêmica insurgentes.

A *perspectiva da colonialidade*, conforme nomeação adotada por Rita Segato (2021, p. 44), representa uma “ruptura de grande impacto no pensamento crítico nos campos da História, Filosofia e Ciências Sociais na América Latina” e constitui uma renovada fonte de inspiração para as lutas políticas e sociais da região. Em sentido amplo, trata-se de uma emergência teórica que produz o que a autora chama de “torção no nosso olhar” que imprime um reordenamento da história e “um novo rumo à leitura histórica mundial” (*idem*, p. 45). Em outras palavras, embora localizada e concebida desde a experiência histórica latino-americana, a perspectiva da colonialidade conforma uma chave explicativa que “não se refere somente à América Latina, mas ao conjunto de poder globalmente hegemônico” (*idem*, p. 45). O ponto de partida de Quijano, afirma Segato (2021, p. 53), “é sempre situado em uma história densa da heterogeneidade histórico-estrutural da existência social [...]. É por isso que essa análise abre um debate que é, como insiste o autor, ao mesmo tempo indissociavelmente epistêmico/teórico/ético/estético/político”.

Buscando mapear a genealogia dessa *torção no olhar* no percurso da produção intelectual de Aníbal Quijano entre o final dos anos de 1980 e início dos

anos de 1990, Rita Segato (2021) examina uma das primeiras formulações do que viria depois a se consolidar como o substrato constitutivo da noção de colonialidade do poder. Trata-se da ideia de que a modernidade, o capital e a América Latina nasceram no mesmo dia (Quijano, 1991) e, conseqüentemente, do posicionamento da experiência latino-americana como ponto de partida necessário à formulação de uma análise reposicionada da história mundial.

Por meio dessa formulação, Quijano (1985) busca se desprender do que ele nomeia *cárcere das palavras*, escapando, assim, dos reducionismos das categorias marxistas (classes, luta de classes, proletariado, burguesia) e das categorias liberais (nação, identidade nacional, estado-nação) no exame da experiência histórica dos povos submetidos à dominação colonial. Das primeiras porque não alcançam abarcar a diversidade complexa das experiências latino-americanas; das segundas porque, sendo tributárias de uma visão norte-eurocentrada de democracia, não consentem “que nela se expressem os interesses e projetos da multiplicidade de modos de existência presentes no continente” (Rita SEGATO, 2021, p. 48).

Encontro em Silvia Rivera Cusicanqui (2018) um paralelismo com essa preocupação político-epistêmica enunciada por Quijano. Ainda que a crítica de Cusicanqui seja dirigida, também, ao pensamento decolonial e suas/seus formuladoras/es da academia, a análise que ela desenvolve sobre os limites analíticos das Ciências Sociais tem pontos de convergência com a ideia de *cárcere das palavras* em Quijano. Refletindo a partir do contexto boliviano, a autora afirma que o arcabouço teórico-conceitual a partir do qual se analisa a América Latina está impregnado de “palavras mágicas”, isto é, de categorias/termos que encobrem o que deveriam revelar: “A crise põe em causa as palavras, [...] põe em causa o fato de que acreditamos compreender o que significam palavras como mercado, cidadania, desenvolvimento [...]. Eu as chamei de ‘palavras mágicas’ porque têm a magia de silenciar nossas preocupações e ignorar nossas perguntas” (Silvia Riviera CUSICANQUI, 2018, p. 40-41, tradução nossa). Esse desejo de desprendimento das categorias formuladas no Norte hegemônico, revela, em ambos, uma aguda compreensão das conseqüências da colonialidade no campo do saber (epistemologia) e do ser (subjetividade).

Correlatamente, Rita Segato (2021) nos lembra que é em Quijano que encontramos uma genuína preocupação em distinguir o pensamento decolonial dos estudos pós-coloniais asiáticos e africanos. Embora identifique convergências entre essas abordagens críticas originadas no Sul-global, Quijano objetou as interpretações que posicionam a perspectiva da colonialidade como uma espécie de abordagem pós-colonial latino-americana, pois, para ele, o padrão de poder fundado com o colonialismo europeu nunca foi descontinuado, mas sim, convertido no que Pablo González Casanova (2007) chama *colonialismo interno*. Isso se distingue da tônica pós-colonial segundo a qual o colonialismo teria findado com os processos de independência, deixando *heranças coloniais* que precisam ser compreendidas e superadas. Em consequência, para a perspectiva da colonialidade não há que se falar em *descolonizar* (com S), no sentido de romper com as heranças coloniais que persistem; trata-se antes de *decolonizar* (sem S), isto é, de manter viva a pulsão de descontentamento, “a energia que não se deixa manipular pela colonialidade” (Walter MIGNOLO, 2007, p. 27), que segue buscando forjar um caminho emancipatório próprio apesar da estrutura de poder moderno-colonial jamais ter sido interrompida. Algo que o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos (2019, p. 35) formulou como “contra-colonização” para designar “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”.

Outra distinção com os estudos pós-coloniais que Quijano destaca diz respeito ao lugar que a América Latina ocupa na análise das estruturas de poder fundadas com o colonialismo. Enquanto para os estudos pós-coloniais a América desempenha um papel de suporte material na construção de um novo centro do mundo (a Europa), para a perspectiva da colonialidade a América é o centro de onde emana o mundo. A essa imagem eu acrescentaria que os povos eclipsados de Abya Yala e os povos sequestrados de África foram e são o útero desse novo mundo. Com efeito, nos termos de Rita Segato (2012, p. 55):

[...] aqui reside a grande diferença, sempre apontada por Quijano, entre a sua perspectiva e a dos Estudos Pós-Coloniais asiáticos e africanos, pois a emergência da América como realidade material e como categoria não é periférica, mas central, e em torno dela gravita todo o sistema que ali se origina. A América é o Novo Mundo no sentido estrito de que ela refunda o mundo, o “re-origina”.

Como afirma Segato, ao compreender a América como centro do mundo, Quijano rechaça as interpretações que a colocam em um lugar de subalternidade, ao tempo que reivindica o seu protagonismo no que ele nomeia *re-originação do mundo*. Apesar da violência moderno-colonial que a fustiga de forma incessante, a *améfrica* ressurge constantemente como protagonista por meio dos processos de *r-existência* e de reinvenção de si que os povos africanos, indígenas e periféricos movimentam. Nisso consistem as suas “outras formas de felicidade” (bem viver), “dramaticamente divergentes” e “disfuncionais ao mercado global”, a partir das quais esses povos põem em marcha “caminhos ancestrais, comunais e cosmocêntricos próprios” (Rita SEGATO, 2021, p. 50-56). É o que evocam, também, as narrativas insurgentes que abrem este capítulo ao afirmarem que quando os povos resistem para garantir as suas vidas (Edel Moraes), quando buscam no próprio território a cura espiritual, física e mental (Lidiane Taverny Sales), eles produzem um modo de vida que vai na contramão do modelo do capital (Elionice Sacramento).

COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE

É precisamente na recusa do lugar de subalternidade – do *não-ser* tão bem formulado por Frantz Fanon (2020) – e na reivindicação de um lugar de protagonismo no processo de *re-originação do mundo* (o ser político-epistêmico), que emerge o sentido de decolonial enquanto *postura insurgente de r-existência* histórica ao padrão de poder moderno-colonial. A perspectiva da colonialidade como “torção do olhar” cumpre um papel decisivo nesse exercício de produção de sentidos outros, pois é a partir dela que podemos entrever o mito salvacionista (a modernidade) e seu lado encoberto/obscuro (colonialidade) (Walter MIGNOLO, 2007); assim como, as insurgências (decolonialidades) que *r-existem* à violência constitutiva (colonização, escravidão, racialização) do projeto civilizatório da modernidade. A “torção do olhar” revela um outro plano histórico em que a colonialidade e suas estratégias de dominação (despojo, censura, clausura, genocídio, epistemicídio¹⁰, apagamento) são friccionadas constantemente pelas decolonialidades e suas

10 Segundo Sueli Carneiro (2005), o **epistemicídio** se realiza tanto através da negação do acesso e permanência de pessoas racializadas e subalternizadas no sistema educacional, como por meio do rebaixamento de suas capacidades cognitivas.

potencialidades transgressivas (*re-originação do mundo*, autoinscrição positiva no interior do mundo, protagonismo, *r-existência*).

Enquanto matriz analítica, o pensamento decolonial oferece chaves explicativas que nos permitem examinar de uma perspectiva outra os desdobramentos e rebatimentos desse processo histórico ao longo do tempo e no contexto contemporâneo. De um lado, permite-nos reinterpretar a violência moderno-colonial não apenas como heranças coloniais que persistem mesmo após os processos de independência, mas como continuidade, permanência e atualização do padrão hegemônico de poder. De outro, permite-nos reconhecer as experiências históricas dos povos marcados pela ferida colonial não mais sob o signo da rendição, assimilação, internalização naturalizada da subalternidade, mas, sobretudo, como transgressão epistêmica, política, estética, a despeito da persistência da violência material e simbólica. Disso resulta que, dado o projeto de extermínio de longa duração, estar vivo já é, por isso só, um ato transgressivo, como nos ensina Lidiane Taverny Sales (2021): “Eu acredito que, primeiramente, antes de pensar se a gente decoloniza o mundo ou não, a gente está tentando sobreviver”¹¹.

O deslocamento histórico da América que a perspectiva da colonialidade propõe demanda, também, compreender as tramas do eurocentrismo, o eixo estruturante do padrão de poder moderno-colonial. Para Quijano, o nó górdio desse padrão de poder é a invenção da raça e a racialização dos povos. Primeiramente dos povos conquistados e em seguida de todos os povos considerados não-brancos. Foi essa hierarquia fundacional baseada na branquitude que outorgou aos europeus uma autoridade supostamente natural, no sentido biológico do termo, para definir os critérios de distribuição social do trabalho e o lugar dos povos não europeus nessa estrutura: “O fato é que desde o começo da América, os futuros europeus associaram o trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 230).

A valoração do trabalho em razão da cor de quem o desempenha, e vice-versa, é o eurocentrismo em seus primeiros contornos. Essa escala de valores

11 Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades, em outubro de 2021, e publicada nesta obra na seção Conversatório.

que inicialmente posiciona os povos nas relações laborais logo será estendida a todas as dimensões da experiência humana como “critério de distribuição de valor a sujeitos e produtos” (Rita SEGATO, 2021, p. 59). Como analisa Segato (2021), esse critério resulta de um esquema mental que produz sentidos de mundo sempre acionando pares antitéticos (dualismo para Quijano, binarismo para Segato) em que um representa o polo da superioridade e o outro o polo da inferioridade: cultura/natureza, primitivo/civilizado, irracional/racional, tradicional/moderno, científico/não científico, sujeito/objeto.

Aos poucos, esse esquema classificatório baseado inicialmente na relação cor-fenótipo/trabalho vai também definir o lugar dos povos na história, na produção do conhecimento, da cultura, dos modos de vida, dos símbolos e dos sentidos que são valorizados e considerados legítimos. Raça e racialização assumem, assim, um papel instrumental que serve tanto para negar a agência histórica e a capacidade intelectual e cognitiva dos povos africanos e indígenas, como para afirmar o seu (suposto) atraso natural (biológico) e subdesenvolvimento. Essa imagem racializada que a perspectiva eurocêntrica produziu e difundiu acerca desses povos justificou, e justifica ainda hoje, a exploração dos seus corpos-territórios visando, supostamente, civilizá-los, inseri-los no desenvolvimento e no progresso. Nos termos de Rita Segato, em diálogo com Aníbal Quijano:

Eurocentrismo e racismo são apenas dois aspectos do mesmo fenômeno, e esta é uma importante contribuição que a perspectiva da colonialidade introduz, alertando-nos para o fato de que o racismo não fala apenas da discriminação negativa que pesa sobre o fenótipo da pessoa humana que vincula, como signo, à posição dos grupos vencidos na história colonial; o racismo é epistêmico, no sentido de que as epistêmes dos povos conquistados e colonizados são discriminadas negativamente. Racismo é eurocentrismo porque discrimina saberes e produções, reduz civilizações, valores, capacidades, criações e crenças (Rita SEGATO, 2021, p. 66).

A colonialidade do saber e a colonialidade do ser, categorias que se desdobram da colonialidade do poder, são chaves explicativas que elucidam como a organização eurocêntrica do mundo moderno-colonial-capitalista incide na produção do conhecimento e da subjetividade. São lentes que nos permitem compreender as múltiplas estratégias que colocam a experiência histórica e a produção europeia (branca) no mais alto lugar de prestígio,

ao tempo que confinam os povos colonizados e suas produções em um lugar de subalternidade. Despojados de suas identidades próprias, confinados nas identidades genéricas de índios e *negros*, esses povos foram submetidos a um processo incessante de interceptação, alienação, obstrução e tentativa de cancelamento de suas memórias históricas. Ademais, esse imaginário racista/eurocêntrico não diz respeito a um período histórico anterior aos processos de independência, ele encarna a colonialidade do ser e do saber em todas as dimensões da vida na atualidade, “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Nelson MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

GIRO DECOLONIAL: A DECOLONIALIDADE COMO POTÊNCIA CRIADORA DE *RE-ORIGINAÇÃO DO MUNDO*

Voltemos ao ponto em que Aníbal Quijano rechaça o lugar de subalternidade conferido à América, ao tempo que reivindica o protagonismo da região no que ele nomeia *re-originação do mundo*. Segato (2021, p. 60-61) entende que esse posicionamento evoca “O contraponto necessário ao eurocentrismo” que nada mais é que a “possibilidade de constituição de uma identidade continental livre de seu fardo”. Aqui a autora analisa de que forma Quijano, desde a ancestralidade indígena peruana, pensa a emergência de “um sujeito adaptado à modernidade, mas andino-cêntrico” (*idem*):

Ao elaborar a esperança representada por esse novo sujeito, não branco e não eurocêntrico, o “cholo”, Quijano distancia-se significativamente da glorificação da miscigenação como branqueamento e do projeto culturalista que atribui à miscigenação – antropófaga, caldeirão, tripé das três raças, no Brasil de forma paradigmática – a capacidade de resgatar a sociedade republicana de sua não brancura e do subdesenvolvimento associado, bem como a seus produtos do primitivismo próprio da condição não branca (Rita SEGATO, 2021, p. 61).

Quijano reconhece que a potência criadora de *re-originação do mundo*, intrínseca à América segundo sua perspectiva, foi solapada pela contínua

violência moderno-colonial, bloqueada no processo de construção do Estado-nação e capturada pelo imaginário emancipatório do marxismo eurocentrado. Segundo ele, na América Latina nunca houve a fundação de uma república com a participação dos dominados porque a identificação das elites mestiças com os interesses dos brancos (europeus e estadunidenses) impossibilitava um projeto próprio de Nação que incluísse os povos indígenas e africanos. A construção da nação e do Estado-nação representou a continuidade da colonialidade do poder sob novas bases institucionais, descambiando em uma situação paradoxal na América Latina que combina Estados independentes com sociedades coloniais (Aníbal QUIJANO, 2014).

Não obstante, como vimos acima, a colonialidade não escapa ao seu duplo: a decolonialidade. A torção no olhar que reposiciona a América na história, também revela o colonial do moderno e restitui a agência epistêmica, histórica e política dos sujeitos subalternizados. É por meio dessa agência – potência criadora de *re-originação do mundo* – que os povos afroindígenas têm resistido à captura, ao solapamento e ao bloqueio impetrados pelo projeto hegemônico de poder e pela sociedade e identidade imaginadas do Estado-nação. A isso se refere o *Giro decolonial* que, de acordo com Segato (2021, p. 73), não deve ser entendido como um movimento restaurador de uma suposta tradição perdida, mas como:

[...] uma recuperação das pistas abandonadas rumo a uma história diferente, um trabalho nas brechas e fraturas da realidade social existente, dos restos de um naufrágio geral de povos que mal sobreviveram ao massacre material e simbólico contínuo ao longo de quinhentos anos de colonialidade, de esquerda e de direita. [...] O giro decolonial fala dessa esperança e desse caminho nas fendas do que sobreviveu sob o domínio injusto de colonizadores ultramarinos e governos republicanos.

Para consubstanciar esse entendimento, Segato (2021) recupera, também em Quijano, a noção de *retorno do futuro*, uma ideia que posiciona a percepção do autor acerca do protagonismo re-originador dos povos amérficos num presente histórico realmente existente. O retorno do futuro que eles representam não se refere a uma nostalgia pelo que se perdeu, nem diz respeito à restauração do passado, tampouco é somente utopismo idealista de um futuro que está por vir. Eles expressam um giro decolonial que já está em movimento:

[...] emerge outro horizonte de sentido histórico que já está aqui, que já está começando; porque não é só o discurso, não são só assembleias, estão organizando suas comunidades, [...] estão organizando outra forma de autoridade política no mundo que terá de competir e entrar em conflito com o Estado (Aníbal QUIJANO, 2009, p. 2).

Algo que, segundo Segato, equivale ao ressurgimento contemporâneo dos sujeitos obliterados (indígenas, quilombolas, povos e comunidades tradicionais) em que se conjugam “formas de vida arcaicas, que se revitalizam, e projetos históricos do presente, que nelas se enraízam e que delas bebem. Linhas históricas e memórias seccionadas são restauradas, revividas e ganham continuidade” (Rita SEGATO, 2021, p. 75).

É justamente nas fendas do que sobreviveu ao domínio injusto que emergem as intelectualidades e epistêmes de fronteira, modos de *sentipensar* não eurocêntricos que friccionam, tensionam e dialogam com a razão Ocidental hegemônica. Ainda que a modernidade/colonialidade tenha operado como uma “pedagogia da exterioridade” para impedir “que as consciências se situem em sua paisagem e se expressem a partir dela” (Rita SEGATO, 2021, p. 64), esse bloqueio jamais resultou em uma alienação plena das cosmopercepções, dos saberes próprios e da memória histórica dos povos dominados. Pelo contrário, a partir de suas agências históricas, estratégias de *r-existên-cia*, potências criativas e formas de reinvenção de si mesmos, eles souberam colocar em diálogo seus costumes e tradições com as aspirações e os valores ocidentais de emancipação, formulando com isso um pensamento próprio, liminar, nas zonas de contato desses mundos (Walter MIGNOLO, 2020). Tratam-se, segundo Ramón Grosfoguel (2008, p. 136), de “formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira”.

Com efeito, “O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica” (Ramón GROSGOQUEL, 2008, p. 138). É uma utopia realmente existente que já está em curso nas ressignificações que os povos marcados pela ferida colonial fazem dos valores modernos (democracia, cidadania, direitos humanos) a partir de seus saberes próprios

e de suas aspirações. É, nesse sentido, uma prática político-epistêmica *trans-moderna* porque representa uma aposta na pluriversalidade do mundo como alternativa ao projeto civilizatório monocultural (Enrique DUSSEL, 2016).

Um exemplo potente dessa noção de transmodernidade é o pensamento crítico formulado, desde *las grietas*, por intelectuais que aprenderam a pensar criticamente o mundo e suas realidades a partir da experiência, da luta e da *r-existência*. Que chegaram à teoria por meio da dor. É o caso de bell hooks, Conceição Evaristo, Glória Anzaldúa, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Antonio Bispo, Edel Moraes, Lidiane Taverny Sales, Elionice Conceição Sacramento, dentre tantas outras/os. Embora se observe um interesse inédito da academia e do mercado editorial por essas intelectualidades – isso graças a um movimento crescente por justiça epistêmica e cognitiva –, para a grande maioria, e sobretudo para aquelas que têm a oralidade como principal matriz de conhecimento e enunciação, o lugar ainda é de descrédito e subalternidade epistêmica. Por isso são tão urgentes e necessários os esforços que, dentro e fora dos espaços institucionais de formação (escola e academia), buscam conferir visibilidade a esses sujeitos, aos seus *loci* de enunciação (seus corpos-territórios), as suas cosmopercepções e a seus *sentipensamentos* críticos.

E aqui voltamos ao nosso ponto de partida. O decolonial enquanto projeto teórico e prática histórica é, antes de tudo, uma questão político-epistêmica. Implica em assumirmos um compromisso ético-político com o reconhecimento, a valorização e a visibilização positiva dos sujeitos historicamente racializados, bem como de suas elaborações. Esse compromisso pode ser empreendido por meio do que Walter Mignolo (2020) denomina *corpo-geopolítica do conhecimento*, que envolve o exame, a denúncia e o enfrentamento das formas pelas quais a modernidade/colonialidade e suas instituições (escola, universidade, ciência, Estado) seguem, na atualidade, produzindo os povos e os saberes não eurocêntricos como *ausências*, *não-ser* e *não-saber*. Nessa tarefa, o pensamento liminar (de fronteira) tem um papel preponderante porque enuncia o corpo-território – preto, indígena, periférico, LGBTQIA+ – a partir do qual o conhecimento é produzido, assim como restaura a agência histórica e epistêmica desses sujeitos.

DECOLONIALIDADE NA PRÁTICA: POSTURAS INSURGENTES PERANTE O MUNDO

CORAZONAR A UNIVERSIDADE E O CONHECIMENTO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO SABERES E DECOLONIALIDADES

O Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES) nasceu em 2015, no sentido mesmo de ter sido gestado, desejado e chegado ao mundo por mãos, corações e mentes parteiras de amorosidade. Nasceu como resposta a um anseio que compartilhávamos, eu e o grupo de estudantes matriculados na primeira edição da disciplina Perspectivas Interculturais e Decoloniais em Educação, formado por pós-graduandos da Faculdade de Educação e por alunos especiais que eram também professores da rede pública de educação do Distrito Federal. A partir de leituras decoloniais e pós-coloniais, a disciplina focalizava o eurocentrismo hegemônico nas escolas e nas universidades, a persistência naturalizada do racismo na sociedade brasileira e as formas de resistir e enfrentar essas relações de poder/ser/saber.

Refletíamos freireanamente, por meio das nossas experiências e testemunhos, sobre as formas pelas quais os conhecimentos escolares se tornam estéreis, descolados da realidade e dos saberes que crianças, jovens e adultos trazem de suas vivências, territórios e trajetórias de vida. Para estudantes negras/os, periféricas/os, indígenas e LGBTQIA+ a negação dos saberes próprios passa sempre pela racialização/desumanização de seus corpos, tradições e ancestralidades. Nas universidades, as relações de poder/ser/saber se manifestam na própria prevalência da brancura dos corpos que ainda são maioria nesses espaços – e isso é particularmente alarmante entre as/os professoras/es, apesar da Lei 12.990/2014 que garante cotas para pessoas negras em concursos públicos –; nos currículos eurocentrados; nas estruturas disciplinares e hierárquicas dos departamentos; na lógica produtivista que gera disputas, vaidades e um ambiente desumanizador, tóxico.

Todas/os nós tínhamos uma *história boa de pensar*. Nossas trajetórias escolares e acadêmicas foram/são atravessadas por violência epistêmica,

racismo, LGBTfobia e sentimentos de inadequação. Por isso, também, compartilhávamos um profundo incômodo com o academicismo, com o ensino baseado na abstração, com a teorização pela teorização. Não se tratava de negar a importância da teoria e dos métodos científicos, mas, sim, de problematizar a perspectiva monocultural da academia e os valores de objetividade e neutralidade da ciência que negam a experiência como lugar legítimo de produção do conhecimento. Vislumbrávamos, ao contrário, um espaço educativo humanizador que favorecesse trocas afetivas, o diálogo de saberes na prática, o exercício de formas colaborativas de ensinar/aprender, estudar, escrever, pesquisar, produzir conhecimento encarnado na vida e comprometido com ela.

De certo modo, essa vontade comum evocava um reconhecimento da tremenda importância social e política que a escola e o ensino superior tinham/têm em nossas vidas, na construção de uma sociedade democrática, justa e plural. Nesse sentido, reconhecíamos os avanços que as políticas afirmativas, particularmente a adoção de cotas nas universidades públicas para a população negra, indígena, periférica, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência, representavam/representam na promoção de justiça social, racial e cognitiva. Reconhecíamos que nossas próprias vidas foram transformadas por essas políticas, assim como testemunhávamos a universidade se tornando mais plural – negra, indígena, periférica. Por outro lado, tínhamos plena consciência de que essas transformações por si só não tornavam a universidade menos racista e eurocêntrica; que a luta antirracista é uma tarefa aberta e, ao mesmo tempo, uma dimensão epistêmica fundamental da luta por direito à educação.

A ideia de gerar/parir um grupo de pesquisa onde nossas utopias éticas, estéticas, pedagógicas, políticas e epistêmicas pudessem habitar com liberdade foi, então, tomando forma à medida que amadurecíamos nossas reflexões, mas, sobretudo, à medida que *pegávamos amor* uns pelos outros. Amor no sentido *freireano* de que só se aprende com o outro, de que educar é um ato político que exige engajamento com a defesa da dignidade humana e com a compreensão e transformação do mundo: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Paulo FREIRE, 1967, p. 97).

O pensamento decolonial era o horizonte imaginativo que nos inspirava na gestação coletiva desse projeto comum. Já nesse momento, compreendíamos que o decolonial transcendia, e muito, as produções teóricas dos autores vinculados à rede modernidade/colonialidade, e, em razão disso, buscávamos priorizar a leitura e a análise das práticas e epistêmes dos povos e sujeitos subalternizados. Esse sentido expandido do decolonial e o nosso compromisso com uma concepção pluriversal da academia e do conhecimento ganhou mais robustez com a realização de duas edições do evento Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação. O Narrativas é um evento que reúne intelectualidades de dentro e de fora da academia, no qual colocamos em prática uma perspectiva radical de diálogo de saberes. Para tanto, subvertemos a lógica acadêmica dos eventos científicos colocando em destaque e dando centralidade às vozes de intelectuais negras/os, indígenas, quilombolas, camponeses tradicionais, LGBTQIA+. Além disso, buscamos conferir visibilidade às experiências que, de algum modo, subvertem as relações de poder/ser/saber nos espaços acadêmicos e escolares, que colocam em movimento formas de interculturalizar e decolonizar a educação, o conhecimento, a política, a arte, a estética.

Assim tem sido nossa caminhada colaborativa nesses sete anos de história. Hoje, o nosso pluriverso se expressa na diversidade dos sujeitos que constroem essa iniciativa, dentre os quais estão docentes do ensino superior, pós-graduandas/os de diferentes áreas do conhecimento, professoras/es da educação básica, lideranças e intelectuais originárias de povos e comunidades tradicionais. Se expressa também na diversidade de temas e interesses que esses sujeitos trazem para o coletivo e que atravessam, de muitas formas, suas pesquisas de mestrado e doutorado, seus itinerários formativos, suas práticas docentes e seus engajamentos políticos dentro e fora da universidade.

Nessa comunidade afetiva e de aprendizagem lemos e estudamos amorosamente sem perder a rigorosidade acadêmica. Colocamos em perspectiva nossas práticas, disposições e preferências teórico-metodológicas, buscando identificar como e onde operam as colonialidades do ser e do saber em nós; como temos afastado de nossas experiências de pesquisa, ensino e escrita, o afeto, a experiência sensorial, a ancestralidade e a espiritualidade; de que forma também reproduzimos e somos coniventes com o racismo epistêmico.

Buscamos, conseqüentemente, colocar em prática os ensinamentos de Paulo Freire, Conceição Evaristo, Glória Anzaldúa e bell hooks: ensinar/aprender/estudar/pesquisar como ato político e por isso mesmo amoroso; escrever nossas vivências (*escrivivências*) como ato de insubordinação e de autoinscrição no interior do mundo; engajar a teoria com a vida porque é legítimo teorizar a partir da luta e da dor; desaprender as tolices esotéricas que a academia nos ensinou e colocar nossas tripas no papel localizando, corporificando e generificando o conhecimento que produzimos. Buscamos decolonizar as estruturas coloniais/modernas em nós, decolonizar nosso pensamento e o nosso imaginário. Não é uma tarefa fácil, afinal o eurocentrismo nos formatou. Ainda assim continuamos porque entendemos, a partir de Freire (1996), que o inacabamento é constitutivo de toda experiência humana.

As intelectualidades indígenas, quilombolas e originárias de povos e comunidades tradicionais com as quais dialogamos – Elionice Sacramento, Lidiane Taverny Sales, Edel Moraes, John Kleber Sarmiento, Romero Silva, Flaésio Júnior, Célia Xakriabá, Davi Kopenawa, Givânia Silva, Cida Mendes, dentre tantas outras – nos ensinam que a *desobediência epistêmica* deve ser um exercício permanente. Encontramos nessas intelectualidades, em suas práticas, pensamentos e escritos transgressivos, uma reserva de inspiração para desaprendermos os padrões eurocêtricos dos currículos monoculturais e dos modos convencionais de produzir conhecimento (formalismos acadêmicos, metodologias descontextualizadas, extrativismo epistêmico).

Tenho ousado pensar o Gpdes como uma comunidade de afeto e de aprendizagem que experimenta formas de *corazonar* a universidade e o conhecimento. No sentido proposto por Patrício Guerrero Arias (2010), *corazonar* é um modo de *sentipensar* que reaproxima o coração e a razão, que reconecta a cognição e o afeto, que reconcilia os duplos da experiência que foram separados pela razão moderna: corpo/mente, cultura/natureza, espírito/matéria etc. Algo em que os povos e as comunidades tradicionais têm *expertise* e muito a ensinar.

Corazonar é aqui entendido como um caminho alternativo para compreender e renovar os sentidos das epistemologias dominantes à luz das sabedorias insurgentes; é, nesse sentido, a própria experimentação

de novas práticas acadêmicas e epistêmicas, de formas de colaboração entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, de uma inteligência coletiva que se põe a imaginar outros projetos de felicidade e sentidos de bem viver (Patrício Guerrero ARIAS, 2010). *Corazonar* é uma forma diferente de conhecer e produzir conhecimento porque exige engajamento efetivo/afetivo com a construção de alternativas frente às práticas convencionais academicamente orientadas, desprendimento das perspectivas eurocêntricas e abertura para outras epistemes.

Não quero com isso sugerir que estamos transformando radicalmente a universidade. Tenho consciência do alcance modesto do que fazemos. O que fazemos são pequenas transgressões do diminuto que ressignificam a nossa forma de ser/estar na universidade. Embora não alcancem perturbar as estruturas de poder/ser/saber, nos tiram do lugar-comum, da acomodação, nos sacodem e, conseqüentemente, nos encorajam a interpelar a universidade que aí está. Mas, de novo, é sempre um *que fazer* em construção e, portanto, temos muito que caminhar, que imaginar, que avançar. Tenho consciência também de que o que narro é a minha perspectiva parcial da experiência. Meu companheiro de vida, Roberto Goulart, o principal e mais cuidadoso leitor de tudo que escrevo, sempre me diz que por vezes eu tenho uma *visão impressionista das coisas*. Talvez esse seja um jeito delicado que ele encontrou para dizer que minha escrita é romântica. Sim, eu sou uma idealista. E, nesses tempos de ódio e desamor, tenho buscado cultivar cotidianamente a esperança. Intenciono transgressão nos gestos e nas palavras mais simples e gosto de pensar que isso transforma o mundo de alguma forma.

Como tenho consciência da minha *parcialidade romântica*, enquanto escrevia este relato/memória entendi que era preciso considerar as perspectivas das companheiras e dos companheiros com as/os quais compartilho a construção desse caminho. Pedi, então, que escrevessem, sem que tivessem lido o meu relato, algumas poucas palavras sobre como nossa experiência comum as/os atravessa e transforma. Encerro esta seção com um mosaico das ideias que brotaram desse convite/chamamento e deixo a critério de cada leitora e de cada leitor a tradução/interpretação desses *sentipensamentos*.

Conheci o Gpdes em um momento de luto e dores, bem como de desafios plurais que o contexto da pandemia impôs a todas nós. Ainda nesse contexto, o grupo foi extremamente acolhedor com a chegada minha e da Carol, logo tive a oportunidade de perceber a universidade com outra percepção, pela primeira vez o afeto no contexto acadêmico esteve presente em minha vida de forma verdadeira e orgânica. Minhas experiências foram marcadas por desobediências epistêmicas e por desobediências às dores, por meio do grupo aprendi a pensar e sentir com o coração e a mergulhar no que sou. De modo geral, o grupo sempre me atravessou no acolhimento e crescimento não só intelectual como de espírito também (Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida, 2021).

O afeto recíproco é a força motriz que alimenta, estrutura e fortalece o nosso sentipensar (Ramon de Oliveira Santana, 2021).

Bom, falar do Gpdes, não é falar de um simples grupo que se encontra para discutir textos acadêmicos, mas sim, de pessoas que pensam o mundo com mais justiça e equidade, e nele incluísse pensar os indígenas, os quilombolas, as mulheres e todos os sujeitos que a colonialidade insiste em jogar para o esquecimento e para o apagamento epistêmico. É nesse grupo que sinto o afeto traduzido em pensamentos, que surgem de diferentes seres e se encontram nas linhas dos escritos e nas falas dos seus membros. Com isso, me sinto sujeito promovido a falar e não a simples reprodutor do que os outros autores/as escrevem/dizem, mas sujeito de poder e de liberdade de pensar o mundo a partir de minhas experiências, das minhas dores, das dores e vivências do povo que pertence, os quilombolas. Viva o Gpdes, viva todas as transgressões que o grupo promove (Romero Antonio de Almeida Silva, 2021).

Para mim, André Luiz, aqui representando as vozes coletivas da comunidade pesqueira e quilombola de Conceição de Salinas, o que nos atravessa são os laços forjados com o Gpdes como um importante aliado da resistência e luta em defesa de nossos direitos, território e identidade (Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas, 2021).

A coletividade do Gpdes me atravessa na possibilidade de não precisar romper com meu povo e não me trair com a academia. Me encontro encantado por abundância de pluriversas águas. Encruza de possibilidades para aprender e semear em comunhão com a vida, a saúde e o amor. Luta pela autonomia do saber ligado a mim e pela multidão que anda comigo de mãos dadas. Benzimento e acolhimento. Maternagem de batuques. Macumba de terreiro (Flaésio Pereira da Silva Júnior, 2021).

O Gpdes é uma ciranda que se brinca intensa, divertida, prazerosa, inteligente e significativamente. Terreiro que acolhe, visibiliza,

potencializa e propaga bela, justa e horizontalmente culturas, saberes, territórios e corpos plurais, inacabadas e inacabados. Espaço de nossos encontros e de encontros com nossas ancestralidades, nossos encantos, nossas lutas, desejos e militâncias. Lugar de giros, r-existências e decolonialidades. Local em que sempre cabe mais um corpo, uma voz, um saber, uma pesquisa, uma forma de ser, estar e viver os mundos que não apenas a que histórica e socialmente tentaram nos vender. O Gpdes é uma ciranda que ao girar transforma e se transforma. E como gira! Ali se dança o tempo todo (Ricardo Cruccioli Ribeiro, 2021).

Fazer a travessia na universidade com um grupo tão amoroso, afetuoso e solidário, me faz sentir acolhida e valorizada. Podemos criar uma universidade mais humana e com menos objetos de estudo (Lidiane Taverny Sales, 2021).

Nestes 6 anos de Gpdes, tenho aprendido com profundidade o sentido de coletivo, de construir caminhos e insurgências, conhecimentos e redes em irmandade. Ser irmanada dentro do universo acadêmico é uma das grandes transgressões que o Gpdes promove: ciência com afeto contra o conhecimento segregador e racista moderno-colonial (Daniela Barros Pontes e Silva, 2021).

Talvez a primeira transgressão que eu tenha vivido neste grupo foi ter sido recebida desde o primeiro momento como se dele eu sempre tivesse feito parte. Desde o primeiro encontro fui acolhida como alguém que já era naturalmente pedacinho deste todo. Algumas tantas transgressões seguem me tocando e me fazendo repensar a mim mesma: o cuidado com cada um em sua inteireza, o respeito aos tempos da vida em detrimento de opressões do cronos contemporâneo, a leveza na condução de nossos processos, a coerência epistêmica, o compartilhamento constante de ideias e escritas, o fazer realmente coletivo, o engajamento que se estende para fora dos limites da universidade. Entretanto, é no encontro com as vozes, os escritos e os saberes de pessoas como Lidiane, Elionice, Edel, Romero e Flaésio que sinto que sou, sem volta e em tantos sentidos, tirada de meu lugar. E porque nos reunimos neste espaço, ainda que eu seja retirada de meu eixo, não me faltam chão ou caminhos, pois este grupo também é um lugar de querer, de encantamentos e de possibilidades - especialmente daqueles que são sonhados e buscados juntos (Carolina Soares Mendes, 2021).

Diferente de outros grupos de estudos convencionais que eu já participei, o Gpdes é para mim um espaço acadêmico diferenciado, que busca colocar em prática outras formas de fazer ciência: considera outros saberes, outras intelectualidades, reconhece as ciências de outros povos, aciona outras dimensões na formação em pesquisa e na produção do conhecimento: os afetos, a experiência, o lugar de fala

etc. Dessa maneira, tem sido um espaço essencial para o desenvolvimento de reflexões acerca da minha pesquisa, com importantes contribuições epistemológicas, teórico-metodológicas e aprendizados para a vida. É um grupo que reúne afeto, carinho e aprendizagem (Paula Fernandes de Assis Crivello Neves, 2021).

Para mim, tem sido um virtu-território que ultrapassa qualquer linha imaginária e consegue ser encontro afeto que transgride e chega ao coração. É territorialidades de afeto de estudo de luta e r-existência (Edel Moraes, 2021).

O Gpdes é um espaço de construção de saberes pensados coletivamente por meio de partilha, acolhimento e confiança. É um lugar de reciprocidade transgressora que nos permite enxergar por um olhar coletivo, o que há de melhor em cada um de nós (Hugo de Freitas, 2021).

O Gpdes possibilita partilhar esperanças e compromissos afetivos, políticos e epistêmicos, que configuram todos os espaços e momentos. Em uma configuração social e intelectual hegemônica que procura fragmentar e homogeneizar, a opção pelo reconhecimento da potência que emana da diversificação presente em cada trajetória de vida, de cada contexto cultural, de cada território, de cada ancestralidade, são um ato insurgente e amoroso, para edificar relações plurais e equânimes (Saulo Pequeno Nogueira Florencio, 2021).

Gpdes/UnB significa para mi uno de los únicos centros de pesquisa que conozco se haya preocupado de crear una comunidad de afecto académica. En un contexto profesional competitivo, tenso, e insano que es la universidad, las personas que lo forman tienen la sensibilidad de crear alternativas que incluyan relaciones afectivas y de apoyo como base sólida e indispensable para una producción de conocimiento ético. Mas allá de la propuesta discursiva de cada uno de los miembros (cada uno especializado en un área de conocimiento), el acto en si de esta forma de trabajar en el mundo universitario es una práctica de desobediencia epistémica que rompe con la lógica académica. Para mí, esta comunidad de afecto, de sensibilidad ética, de compromiso social, dada la toxicidad profesional en la que ejercemos, me parece un pilar sanísimo para producir conocimiento ético en armonía (y no en contradicción) con los discursos que acabamos publicando en nuestros artículos y libros (Meritxell Simon-Martin, 2021).

O Gpdes é um espaço de detenção, amizade, cuidado e aprendizagem que se alarga na compreensão do mundo, ao tempo que acolhe. É travessia que permite viver outras epistemes, caminho que autoriza deixar para trás o que já não explica e levar conosco, para frente, a esperança da transformação (Fátima Lucília Vidal Rodrigues, 2021).

CONCEIÇÃO DE SALINAS: O PROTAGONISMO HISTÓRICO E INTELECTUAL DE UMA COMUNIDADE NEGRA, PESQUEIRA E QUILOMBOLA

O sol brilhava alto naquele 23 de setembro de 2018 quando a barca atracou em Bom Despacho, na Ilha de Itaparica. Dali, pegaria uma condução até Conceição de Salinas, uma comunidade pesqueira e quilombola do Recôncavo Baiano. O propósito de minha viagem era colaborar, junto a outras pesquisadoras, lideranças e coletivos, nas atividades do *Setembro da Resistência*. O evento, além de ser um espaço de formação política, era também uma estratégia de *r-existência* às violações sistematicamente perpetradas pelas forças econômicas e políticas locais contra Conceição. Naquela ocasião, em uma notável demonstração de capacidade de mobilização interna e de articulação externa, a comunidade reuniu diversos aliados das universidades e movimentos sociais da região para fortalecer a luta em defesa do seu território e de sua identidade quilombola.

Era meu primeiro encontro com Conceição e a continuidade de meu encontro com Elionice Sacramento, uma jovem liderança da comunidade. Conheci Elionice durante o processo seletivo da quarta turma do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB). Foi a primeira vez que a ouvi falar sobre as ameaças que incidem sobre seus corpos-territórios, do orgulho de ser uma mulher preta e pescadora, das lutas do passado e do presente em defesa da identidade quilombola, da fartura e da soberania alimentar que coloca Conceição de Salinas entre os costeiros mais produtivos da Bahia e do Brasil. Devo dizer que esse encontro com Elionice foi o início de uma parceria que envolve a atuação dela no Gpdes, e o apoio político, acadêmico e pedagógico do grupo à comunidade.

Conceição, como tantas outras comunidades tradicionais (negras, pesqueiras, extrativistas, quilombolas, indígenas), é marcada pela alienação histórica moderno/colonial de longa duração. Aqui se observa a continuidade e a atualização permanente do padrão de poder racista/eurocêntrico (colonialidade do poder/ser/saber) operando em todas as dimensões da vida, inclusive por meio das estruturas do Estado brasileiro que deveria, como prevê a

Constituição Federal de 1988, proteger e garantir os direitos dos povos e comunidades tradicionais. Conforme Elionice Sacramento (2019) documenta e analisa em sua dissertação *Da diáspora negra ao território das águas: Ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA*, a comunidade resiste desde sua origem ao despojo, grilagem, pilhagem do território e exploração da população, e a tantas outras formas de privação de acesso às áreas de uso comum necessárias à produção da vida material e simbólica. Na atualidade, além das velhas práticas de racismo, as forças econômicas e políticas locais impõem à comunidade um processo incessante de negação de direitos com ataques à sua identidade quilombola, cooptações e campanhas difamatórias que visam desestabilizar suas estratégias de auto-organização.

Em uma análise mais ampla, as violências que atingem Conceição de Salinas na atualidade são parte da necropolítica em curso que tem desmantelado os dispositivos de proteção ambiental do Brasil e as garantias constitucionais e jurídicas conquistadas pelos povos e comunidades tradicionais. Enquanto colonialidade da natureza, essa necropolítica se materializa no modelo econômico desenvolvimentista/neoextrativista por meio do qual o capital avança com seus projetos de modernização e infraestrutura sobre os territórios ancestrais (Arturo ESCOBAR, 2014). A demonstração mais recente de que há um projeto de morte para as populações negras, indígenas, quilombolas, periféricas, foi a atuação criminosa do atual governo brasileiro no combate à pandemia de Covid-19, que deixou diversas comunidades desassistidas, agravando ainda mais o estado de vulnerabilidade em que se encontram. O caso de Conceição é emblemático, já que o prefeito de Salinas da Margarida – município do qual Conceição faz parte – atuou pessoalmente para impedir que a comunidade tivesse acesso à vacina, mesmo após o Supremo Tribunal Federal (STF) ter definido as populações quilombolas como grupo prioritário. O que está em jogo aqui é a negação do direito da comunidade a se autodeclarar quilombola, ou seja, a negação do seu direito à memória, ao modo próprio de vida e à autodeterminação. Inerentes à constituição cultural e subjetiva, essas dimensões foram solapadas ao longo de mais de 500 anos de violência moderno/colonial.

Não obstante, em resposta à colonização sempre houve a *contra-colonização* (Antonio BISPO, 2019) que forjou uma história tecida e narrada a contrapelo. A história de Conceição, no passado e no presente, é um exemplo

(*bom de pensar*) da pulsão de descontentamento, da “energia que não se deixa manipular pela colonialidade” (Walter MIGNOLO, 2007, p. 27) e que segue buscando forjar um caminho emancipatório próprio. A começar pela história de sua fundação, tudo nessa comunidade nos remete ao *protagonismo* e à potência criadora de *re-originação do mundo* que Aníbal Quijano reconhece como elemento constitutivo da trajetória histórica dos povos eclipsados pela modernidade/colonialidade.

A história da mulher negra, livre e de posses que, por volta de 1700, fundou a comunidade ao construir uma igreja em homenagem à Nossa Senhora de Conceição, é a história da própria agencialidade negra confrontando as interpretações que colocam os escravizados em um lugar de aniquilação e total desumanização. A *outra história* de Conceição que nos chega por meio das memórias das mais velhas – cuidadosamente mapeadas e costuradas por Elionice Sacramento em sua pesquisa de mestrado – é também a outra história da *r-existência* e da rebeldia da população negra escravizada que jamais se contentou em ser “um mero objeto nas malhas do sistema” (João José REIS; Eduardo SILVA, 1989, p. 7).

Nessa costura dos retalhos da memória coletiva, Elionice Sacramento identifica conexões entre a mulher negra, livre e de posses que fundou a comunidade – e tantas outras mulheres negras da época que construíram suas independências econômicas e negociaram suas liberdades – com as mulheres pescadoras e ganhadeiras da Conceição de Salinas de hoje:

O protagonismo das mulheres negras, das pescadoras ganhadeiras, reverbera fortemente na comunidade até os dias de hoje. Em Conceição, nós, as mulheres pescadoras, fazemos questão de dizer que não somos miseráveis, temos orgulho de afirmar que as conquistas que tivemos foram fruto de um processo de luta no manguê, na maré, na mata, no extrativismo e na venda dos diversos frutos da terra e das águas (Elionice SACRAMENTO, 2019, p. 122).

Esse protagonismo das mulheres e essa potência criadora de *re-originação do mundo*, herdados da primeira Conceição, atravessam gerações. Podem ser compreendidos como a tradição e a ancestralidade que conferem sentido à experiência histórica e coletiva da comunidade, como a memória encarnada nos corpos-territórios que cuidam, curam e produzem a vida.

É também a força que emana das falas, corpos e gestos das mulheres de Conceição que se movimentam na atualidade, negociando e construindo seus projetos de comunalidade e de felicidade. Como tempo-espaço governado pelas águas, pelos ventos e pelas marés, tudo em Conceição comunica e ensina uma outra forma de *sentipensar*, de ser/estar no mundo. Seu modo de vida, notadamente sustentável, exhibe vínculos ancestrais profundos com o território, relações de reciprocidade com a natureza e uma fina sintonia com o movimento das águas (doces e salgadas) que asseguram a produção material e simbólica da vida. Conceição é o que Antonio Bispo dos Santos (2019) define como *comunidade biodinâmica*, termo que designa, segundo sua análise, os valores e as práticas históricas de produção da existência dos povos quilombolas, suas ontologias, cosmopercepções, ecologias e economias locais próprias.

Na atualidade, esse protagonismo também alcança outras dimensões da experiência como o enfrentamento do racismo/eurocentrismo no campo cognitivo. Manifesta-se como desobediência epistêmica nas estratégias que a comunidade mobiliza para que sua juventude ocupe os espaços do privilégio branco (a escola, a universidade, a escrita). Dentre essas estratégias, destaca-se a Escola das Águas, um projeto de educação própria orientado pelos saberes ancestrais e pelas dinâmicas da vida nos territórios de pesca (Taise ALVES, 2021). Essa *ousadia*, uma palavra muito comum nas falas das mulheres de Conceição quando contam de suas lutas e transgressões, foi o que tornou possível a comunidade reescrever sua história em seus próprios termos, confrontando o apagamento das narrativas oficiais e tomando para si o protagonismo intelectual na produção dos relatos e informações que fundamentam o processo de reconhecimento da comunidade como território quilombola.

Exemplo emblemático desse protagonismo intelectual é, como já mencionei, a pesquisa engajada e ancestralmente orientada desenvolvida por Elionice (2019), cuja metodologia ela intitula “Com os pés na lama e o corpo imerso nas águas”. Aí a desobediência epistêmica não está somente no corpo-território negro e feminino de Elionice ocupando a universidade, o que já é por si só uma insurgência notável. Está também nas *ousadias* e inovações metodológicas que ela mobiliza quando produz conhecimento: quando realiza uma pesquisa que não se descola da vida porque nela está a sua motivação e o seu sentido último; quando alça a comunidade ao lugar de *sujeito epistêmico*

que lhe é devido e confere visibilidade positiva aos seus saberes e modos de vida; quando desafia a historiografia oficial e seus apagamentos para (re) contar a história da comunidade em voz própria, acionando como referência fundamental a memória coletiva e as narrativas das mais velhas.

A trajetória de Elionice Sacramento, e conseqüentemente de sua comunidade, colocam-nos diante da noção de pensamento de fronteira que evoca a agência histórica dos povos subalternizados que souberam, contra os desígnios da colonialidade, apropriar-se e manejar a educação e a escrita, transgredindo essas instituições profundamente coloniais – brancas, norte-eurocêntricas e historicamente propagadoras de epistemicídios – em favor da *r-existência* e da luta por direitos.

Aí encontramos, também, os sentidos da *escrevivência* como insubordinação e da escrita como forma de autoinscrição no interior do mundo (Conceição EVARISTO, 2007); o engajamento da teoria com a vida e a defesa de que é legítimo teorizar a partir da luta e da dor (bell hooks, 2017); Elionice também nos ensina, como Gloria Anzaldúa (2000), que é possível e necessário desaprender as tolices esotéricas que a academia nos ensinou e escrever colocando as tripas no papel para localizar, corporificar e generificar o conhecimento que produzimos. Enfim, aqui encontramos um testemunho dos gestos de desobediência político-epistêmica por meio dos quais os povos tradicionais, indígenas, quilombolas e periféricos afirmam sua agencialidade e seu modo próprio de produzir sentidos contra a racialização e a alienação histórica. E, por ser testemunho vivo de todas essas transgressões, Conceição de Salinas encarna o giro decolonial radical enquanto *postura insurgente perante o mundo*.

O LEGADO DE ALBERTO ROBERTO COSTA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Oriki de Oxum

Oxum, mãe da clareza

Graça clara

Mãe da clareza

Enfeita filho com bronze

Fabrica fortuna na água

Cria crianças no rio

*Brinca com seus braceletes
Colhe e acolhe segredos
Cava e encova cobres de areia
Fêmea força que não se afronta
Fêmea de quem macho foge
Na água funda se assenta profunda
Na fundura da água que corre
Oxum do seio cheio
Ora Ieiê, me proteja
És o que tenho –
Me receba
(SÁLÁMI, 1990).*

Este relato-memória não é capaz e nem tem a pretensão de traduzir a grandeza e o alcance do pensamento e da prática educativa que Alberto Roberto Costa inscreve no mundo. Não adentro em sua obra, nem desenvolvo uma análise acurada do seu legado intelectual. Essa é uma tarefa que merece e certamente será feita pelo Gpdes, o nosso *ninho de amor decolonial* – como Alberto Roberto gosta de dizer. Mas em momento oportuno e com o zelo e o cuidado devidos. É verdade que meu relato reporta elementos de sua obra, mas se vale sobretudo das minhas lembranças; memórias de alguém que esteve em um lugar privilegiado como amiga-irmã, leitora de primeira mão, interlocutora e ouvinte atenta de suas ideias. É também um relato de quem escarafunha o coração como que querendo embaralhar, arrumar, desarrumar os sentimentos para posicionar a saudade no melhor lugar que ela merece estar. Alberto foi uma das vítimas da política de morte que o atual governo brasileiro adotou durante a gestão da pandemia de Covid-19. Agora ele é nosso mais velho, nosso ancestral, como creem aqueles que vivem as tradições e filosofias de matriz africana. Por isso não falo dele no passado, mas sempre no presente. Como deve ser.

Àgò òrisà! Essas são palavras Yorùbá. Palavras de agradecimento com as quais Alberto Roberto Costa abre seu livro *A escolarização do corpus negro* (2018), como um pedido de licença “às forças que moveram o universo para favorecer” o encontro dele com “pessoas primordiais” na sua caminhada. Seguindo seu exemplo, peço licença às forças do universo que fizeram cruzar nossos caminhos e que me permitem neste breve texto honrar sua vida e seu

testemunho, conferindo visibilidade positiva aos seus ensinamentos. Agradeço aos encantados por Alberto Roberto estar presente em nós: presente-dádiva, presente-presença. Em retribuição a essa dádiva-presença ofereço o Oriki que abre este relato-memória às suas duas mães: à Oxum, sua mãe no plano espiritual, e à Maria José (Dona Mazé), sua mãe no plano terreno.

Ele, Alberto, era um dos *estudantes especiais* naquele semestre de 2015 em que sonhávamos e gestávamos um espaço educativo humanizador que favorecesse trocas afetivas, o diálogo de saberes na prática, o exercício de formas colaborativas de ensinar/aprender, estudar, escrever, pesquisar, produzir conhecimento desde a vida mesma e comprometido com ela. Para a UnB, estudante especial é só um termo formal para designar a situação de quem cursa disciplinas na pós-graduação sem ter vínculo com a universidade, mas, no caso do Alberto, bem que poderia ser um termo para reconhecer a sua generosidade, sabedoria e excepcional humanidade. Para mim, ele encarna o sentido mais radical das lições que Paulo Freire nos deixou (1996): amorosidade, corporeificação das palavras pelo exemplo, disponibilidade para o diálogo, consciência do inacabamento.

Dentre todas/os nós, Alberto era o mais entusiasmado com a universidade que imaginávamos juntas/os e isso tinha muito a ver com as suas próprias histórias *boas de pensar*. Desde muito cedo, e não apenas nas experiências escolares e acadêmicas, ele teve que lidar com múltiplas violências: o racismo de cor que, de tão naturalizado que era, ele demorou a compreender como uma violência; a homofobia; o racismo epistêmico e religioso. O seu corpo-território negro e gay sempre teve que lidar com os sentimentos de inadequação que invariavelmente perpassam a experiência material e subjetiva daquelas/es que desafiam os padrões de normatividade e normalidade de uma sociedade racista e homofóbica como a nossa.

Suas histórias *boas de pensar* eram a fonte do incômodo profundo que ele nutria pela abstração, pelo academicismo, pelo conhecimento desinteressado e desencarnado da vida. Desde o mestrado, vinha buscando formas de se libertar das tolices esotéricas que a academia nos ensina, de exercitar uma teoria engajada pondo as tripas no papel, como Gloria Anzaldúa (2000) nos conclama a fazer. Reconhecendo a tremenda importância social e política

que a educação e o ensino superior têm em nossas vidas e na construção de uma sociedade democrática, justa e plural, ele encontrava no grupo um espaço de fortalecimento das ideias que já vinha formulando, a partir da experiência, acerca da educação antirracista e da necessidade de disputarmos a escola e a universidade por dentro.

Lembro de uma história linda que Alberto nos contou. Quando ainda estava no ensino fundamental (ou médio – a memória de trai), sua mãe, Dona Mazé, costumava passar de ônibus pela UnB e sonhar acordada, em voz alta: “um dia, meu filho vai estudar aqui”. E assim foi. Um pouco graças às “forças que movem o universo”, um pouco pela agência histórica dos sujeitos que não aceitam ser só um mero *objeto nas malhas do sistema* (REIS; SILVA, 1989, p. 7). Quando um jovem negro, pobre e periférico entra na universidade, todo seu povo e toda a sua família entra com ele. É uma conquista que não se alcança sozinho. Nela há muito da luta e da *r-existência* dos povos subalternizados contra o racismo/eurocentrismo e a alienação histórica, e pelo direito a uma cidadania plena. Há muito da coragem de Dona Mazé, uma mulher negra que, em meio a tantas dificuldades, foi capaz de seguir em frente para sustentar sozinha seus seis filhos pequenos; apesar de pouco estudo, ela compreendia que a educação poderia transformar a vida de seus filhos e lutou para assegurar esse direito que abre portas para outros tantos direitos. Além disso, nessa conquista há, também, muito do protagonismo e da força ancestral que guia Alberto, que coloca seu corpo-pensamento-consciência afrodiaspórico em movimento.

O caminho que trouxe Alberto àquela disciplina começou bem antes, quando ele ainda era muito pequeno e não entendia o que era o racismo; quando nem mesmo se reconhecia como uma pessoa negra. A consciência sobre o racismo e a negritude emergiu à medida que sua leitura de mundo se expandiu e ele foi capaz de identificar as conexões entre as suas dores (e as dores de sua mãe), a sua cor de pele e o lugar social que os identifica. Ou seja, a sua *torção no olhar* emergiu quando ele pôde, por meio da educação, e ao colocar a própria experiência em perspectiva, entender as múltiplas formas de manifestação do racismo e a violência que ele engendra. Isso passava, igualmente, por compreender de que forma a escola (re)produz essas violências e apagamentos. Na sua obra *A escolarização do corpus negro* (2018) vemos essa *consciência em perspectiva* tomando a forma de uma *consciência de si*:

Apesar de ouvir os relatos de minha mãe sobre o racismo dos meus tios, não havia feito nenhuma associação com minha própria cor (Alberto COSTA, 2018, p. 40).

Lembro das aulas em que os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. Libertar-se do escravagismo através da fuga era apresentado como ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo foi mostrado como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento da escravatura (idem, p. 41).

Em minha infância e adolescência, eu não queria me vincular às histórias de dor e sofrimento que me foram apresentadas na escola. Acredito que por esse motivo, durante muitos anos, mantinha distanciamento de minha identidade negra e me definia como moreno (idem, p. 42).

É no encontro com sua ancestralidade, por meio de suas inserções na umbanda e iniciação no candomblé, que ele experimenta o giro decolonial radical que lhe permite compreender, como intelectual e educador, o racismo/epistemicídio incrustado na perspectiva eurocêntrica de conhecimento que lhe/nos formatou. É a partir daí que ele assume o enfrentamento e a transgressão da alienação histórica moderno/colonial como parte constitutiva de sua forma de ser/estar no mundo: do seu ser político/intelectual/educador. Giro em Alberto Roberto tem um duplo sentido que remete, sempre, ao seu lugar enunciativo, ao seu corpo-território negro, gay, periférico, candomblecista em diáspora. Evoca, ao mesmo tempo, o giro físico e espiritual dos corpos nas rodas ritualísticas do xirê, isto é, a sua prática rodante no Candomblé como *ser em encruzilhada* (Luiz RUFINO, 2019) e em constantes travessias e rodopios; e o giro epistêmico que ele opera ao acionar os saberes ancestrais de matriz africana como principal fundamento de suas práticas *sentipensantes* e educativas.

Não por acaso, Alberto se tornou professor, e foi como professor da rede pública do Distrito Federal que ele se engajou na luta em defesa do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Como alguém que sente o racismo na própria pele, ele entendeu que a luta antirracista é intrínseca à luta pelo direito à educação porque constitui a sua dimensão epistêmica. Em Alberto, esse engajamento e essa consciência transcendem o discurso e se corporificam em uma docência antirracista que, cotidianamente, age em favor

da decolonização do currículo e da construção da escola como um tempo-lugar de humanização, amorosidade e educação na diferença.

As práticas educativas que ele relata e analisa em seu livro nos dão a dimensão do comprometimento de sua docência e da transgressão que ele coloca em movimento ao trazer para a sala de aula, em primeiro plano, saberes subalternizados: referências afrodiaspóricas, negras, africanas, indígenas, afroindígenas. Ler seus escritos é passear pelo seu pensamento, percebendo como ele vai cuidadosamente costurando, a partir da experiência, uma compreensão profunda da modernidade/colonialidade e de seus efeitos sobre as experiências educativas de corpos e mentes de jovens e crianças em processo de escolarização. Ao mesmo tempo, vamos entrevendo uma pedagogia antirracista da amorosidade que ele formula a partir de estratégias dialógicas, colaborativas e interculturais que permitem aos próprios estudantes se perceberem racistas e/ou racializados e reconhecerem como essa violência é engendrada e reproduzida através de palavras e gestos naturalizados.

Mais do que uma docência antirracista, Alberto assegura a seus estudantes o contato com a pluralidade epistêmica e cosmológica do mundo. Sua prática docente expande o horizonte imaginativo das/os estudantes e o próprio sentido da luta antirracista, oferecendo importantes contribuições epistêmicas e pedagógicas. Alberto Roberto encarna, como pessoa preta, periférica, gay e candomblecista, uma desobediência político-epistêmica que ele transforma em prática educativa antirracista e decolonial. Por tudo isso, ele nos oferece um testemunho vigoroso do decolonial enquanto *postura insurgente perante o mundo*.

FECHAMENTO-ABERTURA

Esses três testemunhos que nos servem aqui de inspiração e exemplo guardam entre si pontos de convergências: Gpdes, Conceição de Salinas e Alberto Roberto conformam uma história compartilhada de *r-existência* e luta por justiça social, territorial, ecológica, epistêmica, cognitiva. Mas não é só isso! São experiências que se cruzam, que se atravessam e que se retroalimentam mutuamente. São histórias individuais e coletivas que compartilham,

no mesmo espaço-tempo, perspectivas de mundo, valores e aspirações que apontam para o mesmo lugar: para o pluriverso, para um *mundo onde caibam muitos mundos*, como nos ensinam os zapatistas. O pluriverso assume no bojo dessas experiências a tripla dimensão de conteúdo, forma e meio. É, ao mesmo tempo, o repertório político, epistêmico, ético e estético que fundamenta essas práticas transgressivas; as ferramentas e equipagens que são mobilizadas nessas empreitadas; e é, também, a feição do mundo plural, diverso, que imaginamos, sonhamos e nos empenhamos em construir coletivamente.

Essas experiências expressam concretamente o sentido expandido de decolonial que procurei formular ao longo deste capítulo: a decolonialidade *enquanto experiência histórica e prática político-epistêmica* que demanda e gera uma *postura insurgente perante o mundo*. Aqui se inserem as leituras e sentidos de mundo formulados por sujeitos subalternizados e *loci* de enunciação inconcebíveis ao padrão colonial de poder/ser/saber; as desobediências epistêmicas que desafiam o racismo/eurocentrismo prevalecente nas instituições do sistema mundo moderno/colonial/capitalista; os saberes e as práticas que evocam o *protagonismo* e a *potência criadora de re-originação do mundo*, intrínseca aos povos amérficos e pindorâmicos.

Além disso, essas experiências expressam, cada uma a seu modo, o *retorno do futuro* enquanto *presente histórico realmente existente*: as transformações que já estão acontecendo hoje e que desafiam os sentidos hegemônicos da política, da ética, da estética, da ciência, do conhecimento, do desenvolvimento, da democracia, da cidadania. Nessas experiências, encontramos pontos de convergência com o que Rita Segato (2021) chama de “ressurgimento contemporâneo” dos sujeitos obliterados e que diz respeito a essa capacidade histórica que os povos periféricos, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais têm de reinventar a si mesmos como forma de *r-existência*; que, sabiamente, colocam suas tradições (referências culturais e linguísticas, matrizes de conhecimento) em diálogo com perspectivas ocidentais, assimilando e incorporando às suas experiências valores (democracia, cidadania, direitos humanos) que ajudam a forjar uma forma própria de ser moderno, uma *transmodernidade*.

O giro decolonial que tem sido produzido pelos grupos subalternizados ao redor do mundo, é, também, fonte de inspiração para as práticas

que buscam denunciar e combater o racismo/eurocentrismo, prevalente nas escolas e universidades. Mais que denunciar e combater o racismo/eurocentrismo, essas práticas encarnam uma *corpo-geopolítica do conhecimento* (Walter MIGNOLO, 2020) à medida que mobilizam estratégias para conferir visibilidade positiva aos intelectuais de fronteira, ao pensamento crítico que eles formulam desde seus corpo-territórios – preto, indígena, periférico, LGBTQIA+ – e de seus *loci* de enunciação, como forma de restaurar suas agências histórica, política e epistêmica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Taise dos Santos. **Escola das Águas** - Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP-BA): demarcando experiências geo-gráficas e formativas sobre os territórios pesqueiros da baía de todos os santos (BTS) - Bahia - Brasil. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2021.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Ensaio**, v. 8, 1. semestre 2000.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de existencia. **Calle 14**, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul.-dic. 2010.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. **Tese** (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CASANOVA, Pablo Gonzalez. **Colonialismo interno**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro**: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas. Jundiá: Paco, 2018

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es possible**: ensayos desde un presente em crisis. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. Dossiê: Decolonialidade e Perspectiva Negra, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, enero-diciembre, p. 51-86, 2003.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flávia Rios; LIMA, Márcia. **Lélia Gonzalez: por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GROSGOQUEL, 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.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: Reinado do Rosário de Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 2021.
- MBEMBE, Achille. Biopoder soberania: estado de exceção política da morte. **Necropolítica**. Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dez. 2016.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, 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.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. (Serie Encuentros). p. 25-46.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. **GEOgraphia**, 8(16), p. 41-55, 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Las ideas son cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esas cárceles. **David y Goliath**. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), v. 16, n. 49, jul. 1985.
- QUIJANO, Aníbal. La modernidad, el capital y América Latina nacem el mismo día, entrevista dada a Nora Velarde. **ILLA - Revista del Centro de Educación y Cultura**, n. 10, p. 42-45, jan 1991.
- QUIJANO, Aníbal. “Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariategui: cuestiones abiertas. In: QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Outro horizonte de sentido histórico. **América Latina em Movimento**, n. 441, 2009.
- REIS, João José, SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editorial Mórula, 2019.
- SACRAMENTO, Elionice. **Da diáspora negra ao território das águas: Ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.
- SÀLAMI, Sikirú. **A mitologia dos orixás africanos**. São Paulo: Editora Oduduwa, 1990.
- SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Editora AYÔ, 2019
- SEGATO, Rita. Aníbal Quijano e a perspectiva da colonialidade do poder. *172*: SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- TORRE, Saturnino de la, MORAES, María Cándida. **Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación**. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe, 2005.
- WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales: práctica insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 2

o ouro e o outro

Marco Antonio Valentim

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.02

Gostaria de dar um testemunho sobre a experiência de *diálogos entre mundos* – entre *conhecimentos ocidentais e saberes de povos tradicionais* – falando a respeito da situação da filosofia ocidental, tomada particularmente em sua tradição moderna, no plano desse (im)possível diálogo. Se digo (im)possível é porque, parece-me, toda consideração a respeito deve partir do pleno reconhecimento de que, da parte da filosofia, esse diálogo sempre foi recusado, por julgar-se que, do outro lado, não havia nada equiparável a si. Montesquieu, em um discurso de 1725 sobre “Os motivos que devem nos encorajar às ciências”, proclama:

Se um Descartes tivesse vindo ao México ou ao Peru cem anos antes de Cortez e Pizarro, e tivesse ensinado a esses povos que os homens, segundo sua composição, não podem ser imortais; que as molas de sua máquina se desgastam, como as de todas as máquinas; que os efeitos da natureza não são senão uma consequência das leis do movimento, Cortez, com um punhado de gente, jamais teria destruído o império do México, nem Pizarro, o do Peru. Quem diria que tal destruição, a maior que a história jamais registrou, fora apenas o simples efeito da ignorância de um princípio de filosofia? [...] Por que razão eles foram tão facilmente destruídos, senão porque tudo o que lhes parecia novo, um homem barbudo, um cavalo, uma arma de fogo, era para eles o efeito de uma potência invisível a que se julgavam incapazes de resistir? (MONTESQUIEU, 1854, p. 578-579).

Trata-se, sem dúvida, de um dos testemunhos filosóficos mais perversos sobre o “mau encontro” dos europeus com os povos ameríndios (Pierre CLASTRES, 2011, p. 147-162), precisamente por pretender justificar o extermínio dos povos nativos a partir de sua suposta ignorância a respeito de certos princípios. Eles teriam sucumbido em virtude de haver interpretado esses outros *humanos*, estrangeiros, como espíritos indestrutíveis e não como máquinas sem alma, *bestas-máquinas* (em acepção cartesiana). Quase trezentos anos depois, é obrigatório questionar esse juízo, não só para contestar-lhe de uma vez por todas que, do outro lado, sempre houve e continua a haver uma potência espiritual que o pensamento ocidental não é capaz de medir, mas para reconhecer a filosofia ameríndia como sendo,

sob um aspecto crucial, incomparavelmente mais verdadeira que a filosofia que, desde então, colonizou mundos sem fim.

Que melhor critério filosófico de verdade poderíamos eleger para tanto que a *antropia na ética*, ou seja, o modo pelo qual o espírito humano, através da filosofia, impacta sobre o ambiente, feito de seres e povos, ao qual deve suas condições mais fundamentais de vida e existência? Se for esse o critério, só restaria concluir que a filosofia professada por Montesquieu – por ter permitido, graças à interpretação da vida como máquina e da natureza como recurso, a conquista da Terra à custa de deflagrar a catástrofe socioambiental planetária – é absolutamente falsa, quer dizer, eminentemente destrutiva. Se ainda há mundo e tempo para a vida na Terra, é porque a filosofia de outros povos resiste, fazendo obstáculo ao *gênio maligno* do Ocidente e criando saídas à sua obra colonial de destruição.

Ainda assim, Montesquieu teve o raro mérito de implicar a sua filosofia no acontecimento que reconheceu como o maior genocídio registrado até então pela história. A guerra dos mundos sempre foi também filosófica.

Em um discurso proferido no final da década de 1970, o grande pensador e líder Oglala Lakota Russell Means oferecia um testemunho diametralmente oposto, lendo o conjunto da história da filosofia ocidental moderna como animada pelo propósito, sustentado pelas correntes de pensamento mais divergentes entre si, de desespirtualização da Terra e desumanização dos povos:

Newton revolucionou a física e as chamadas ciências naturais ao reduzir o universo físico a uma equação matemática linear. Descartes fez o mesmo com a cultura. John Locke o fez com a política e Adam Smith com a economia. Cada um desses “pensadores” tomou um pedaço da espiritualidade da existência humana e a converteu em um código, em uma abstração. E, ao fazê-lo, tornaram a Europa mais apta e pronta a agir como cultura expansionista. Cada uma dessas revoluções intelectuais abstraiu ainda mais a mentalidade europeia, retirou a maravilhosa complexidade e espiritualidade do universo, substituindo-a por uma “sequência lógica”. [...] Hegel e Marx são os herdeiros do pensamento de Newton, Descartes, Locke e Smith. Hegel terminou o processo de secularizar o pensamento religioso através do qual a

Europa compreenderia o universo. Depois, Marx colocou a filosofia de Hegel em termos “materialistas”, o que quer dizer que ele desespiritualizou a obra de Hegel completamente. E é isso que se vê como o potencial revolucionário da Europa (Russell MEANS, 1981, p. 49-50).

Segundo Means (1981), o resultado dessa história pretensamente revolucionária, em que, para o benefício da humanidade moderna, projeta-se cada vez mais abstratamente a desintegração do cosmos terrestre, com consequências concretas cada vez mais sensíveis, só pode ser um:

Toda a tradição europeia, incluindo o marxismo, conspira para desafiar a ordem natural das coisas. Abusaram da Mãe Terra, abusaram de poderes acima de tudo que a mente europeia já concebeu, e isto não pode continuar assim. Nenhuma teoria pode alterar esse simples fato. A Mãe Terra retaliará, todo o ambiente retaliará. E os que deles abusaram serão eliminados. O círculo dará toda a volta, ao ponto em que começou. Isto é revolução. E esta é a profecia do meu povo, do povo hopi e de outros povos corretos. Os índios americanos vêm tentando explicar isso aos europeus há séculos. Mas eles se mostraram incapazes de ouvir. A ordem natural vencerá e os ofensores morrerão do mesmo modo que os cervos morrem quando ferem a harmonia, superpovoando uma dada região. É apenas uma questão de tempo até que o que os europeus denominam “uma catástrofe de proporções globais” ocorra (Russell MEANS, 1981, p. 52).

Da constatação desse *simples fato*, Means extrai uma *regra de ouro* (*rule of thumb*) – a *regra do outro* – a ser observada em toda tentativa de estabelecer um diálogo entre mundos, quando se busca colocar, seja com qual objetivo for, a filosofia ocidental em contato com a filosofia dos outros:

Não se pode julgar a natureza real de uma doutrina revolucionária europeia em vista das mudanças que ela propõe realizar dentro da estrutura de poder e da sociedade europeias. Somente é possível julgá-la pelos efeitos que ela tem sobre povos não-europeus. Isso porque toda revolução na história europeia tem servido para reforçar as tendências e habilidades da Europa para exportar destruição a outros povos, a outras culturas e ao próprio ambiente. Desafio qualquer um a indicar um exemplo em que isso não seja verdadeiro (Russell MEANS, 1983, p. 24).

Considero a regra de Means (1983), com sua profunda fundamentação espiritual, histórica e ambiental incontornável. A essa altura dos acontecimentos, com o mundo ocidental em vias de inflamar-se em uma

conflagração *global*, cósmica, não é possível mais dar sentido a qualquer empresa filosófica no Ocidente sem considerar, em primeiro lugar, seus efeitos sobre outros povos, outros mundos e à própria Terra. Todo e qualquer ato ocidental de criação deve, antes de tudo, haver-se com a tendência destrutiva que, de saída, o impulsiona por força de uma inapagável tradição. Afinal, nunca foi mais importante e urgente colocar-se radicalmente em perspectiva, pois o que está em jogo, como resultado da louca obsessão do homem ocidental por si mesmo, é a vida de inumeráveis povos humanos e extra-humanos, sua sobrevivência no planeta.

Um dos raros pensadores ocidentais cuja obra exemplifica tal colocação em perspectiva diante do pensamento ameríndio é Claude Lévi-Strauss (1993), que comentou assim o alerta xamânico de Davi Kopenawa Yanomami sobre a iminência da catástrofe planetária:

Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é condição de sobrevivência de cada um. Lutando desesperadamente para preservar suas crenças e ritos, o xamã yanomami pensa trabalhar para o bem de todos, inclusive seus mais cruéis inimigos. Formulada nos termos de uma metafísica que não é a nossa, essa concepção da solidariedade e da diversidade humanas, e de sua implicação mútua, impressiona pela grandeza. É emblemático que caiba a um dos últimos porta-vozes de uma sociedade em vias de extinção, como tantas outras, por nossa causa, enunciar os princípios de uma sabedoria da qual também depende – e somos ainda muito poucos a compreendê-lo – nossa própria sobrevivência (Claude LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 7; apud Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 5).

No núcleo desse comentário, encontra-se uma ideia que corrobora e leva ao limite a regra proposta por Russell Means (1983): a de que “nossa própria sobrevivência” está condicionada à tarefa de compreender “os princípios de uma [outra] sabedoria”, “uma metafísica que não é a nossa [ocidental]”. Para o que de mais importante essa outra metafísica, *segundo sua própria consideração*, nos alerta?

Em uma conferência ministrada em 2013, no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinar da UFMG, Davi Kopenawa afirmou:

Vocês já viram as notícias que passam na televisão sobre o Japão? O Japão fica na beira da Hutukara, lá venta muito, muito forte balançando, aí cai. Aí, vocês mandam mensagem pela televisão. Aqui, vocês estão vendo. Nós estamos no centro do corpo da Hutukara. Aqui eu estou no centro: coração, pulmão. Vocês têm que pensar, vocês são antropólogos, vocês são cientistas que vão fazer pesquisa. Eu preciso ajudar vocês a encontrarem onde está o coração da terra porque nós, pajé, sabemos onde está o coração da terra. Essa não pode mexer, ali é “lugar sagrado”, como o branco fala, não pode destruir, não pode derrubar, não pode sujar água. A água é autonomia da nossa Hutukara que manda água para os rios, para o mar, para os igarapés, os igarapés pequenos. É como um motor que sobe a água, que Omama deixou no corpo da Hutukara. A Hutukara, ela sustenta a nossa fome, ela sustenta todos os povos da terra. Então, nós homens indígenas, o homem da cidade, temos que ter muito cuidado, pensar bem, pensar bem antes de destruir, antes de acabar a Hutukara, antes de destruir. Vocês estão entendendo? Então, é por isso que nós existimos. Se não tiver a Hutukara, não tem gente. Dentro da Hutukara, nós existimos. O homem existe na cidade, fazendo filho, fazendo filha e criando as crianças para poderem viver. Mas homem branco não está deixando a gente viver não, ele está nos maltratando. O homem da cidade que fica escondido em prédio, na montanha, na pedra, ele está sentado lá em cima no ar-condicionado. Só fica conversando sobre progresso, desenvolvimento. Esse homem só fala disso, ele não fala outra coisa para nós. Só progresso e desenvolvimento. Só para estragar a Hutukara. Aqui também é Hutukara, nós estamos sentados na Hutukara, não é só na terra yanomami não. Tudo aqui, o Brasil, o geral. [...] Então, isso é o que eu queria colocar nas suas cabeças. As minhas palavras vão ficar na filosofia de vocês. É por isso que eu estou aqui sentado (Davi KOPENAWA, 2015, p. 148-149).

“Se não tiver a Hutukara, não tem gente”: essas são as palavras com que Davi deseja nada menos que transformar a “nossa” filosofia, a filosofia do “povo da mercadoria”, mais precisamente, nossa atitude espiritual perante a Terra viva.. Poderíamos questionar, não sem razão, se ainda é possível, mediante um concerto extraordinário entre os povos, conter a catástrofe universal em curso... Mas talvez essa dúvida seja por demais filosófica e pouquíssimo xamânica. Se pensássemos – se pudéssemos pensar – mais como xamãs que como filósofos, talvez a dúvida sequer fizesse sentido. Pois, “se não tiver a Hutukara, não tem gente”, é por uma razão outra, mais profunda, segundo a qual a “terra-floresta” é ela mesma *feita de gente*: “A floresta

é inteligente, ela tem um pensamento igual ao nosso” (Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 497). Para pensar outra mente nossa relação com a Terra é preciso, inicialmente, pensar *com* ela.

Ademais, é certo que, quando fala em “filosofia de vocês”, Kopenawa (2015) tem em vista a grande tradição de Platão e Aristóteles, oriunda problematicamente dos deuses olímpicos. Conta-nos outro grande pensador indígena, Ailton Krenak:

Eu fui com o Davi Yanomami a Atenas. E o Consulado do Brasil em Atenas pôs uma pessoa para nos acompanhar em visita à Acrópole, ao Arco de Adriano, ao Templo de Zeus. Fomos visitar esses lugares. Quando chegamos lá perto do mar Egeu, numa ruína, com aquelas colunas quebradas, com pedra caída para todo lado, restos de antigos templos tombados no chão e um mar lindo à nossa vista, em um dia de luz bonita e sol, paramos ali e a nossa acompanhante do consulado brasileiro ficou junto com a gente contemplando a paisagem. Então ela perguntou para mim e para o Davi: “O que vocês acharam deste lugar? Vocês gostaram do passeio?”. Eu fiquei num vazio, assim, pensando no que eu ia responder. O Davi me antecipou um pouquinho e disse: “Eu gostei de vir aqui, porque agora eu sei de onde saíram os garimpeiros que vão destruir a minha floresta, fuçar a minha floresta como se ela fosse pó. O pensamento deles está aqui. Eles fizeram isso aqui, e foram fazer o mesmo lá onde eu vivo. Eles reviram a terra, eles quebram tudo” (Ailton KRENAK, 2019, p. 72-73).

Filósofos como garimpeiros? Interpretando palavras semelhantes de Davi Kopenawa (2019) registradas em *A queda do céu*, Jean-Christophe Goddard (2016) reconhece na atitude transcendental dos brancos “um mesmo interesse por si” a irmanar segmentos extremos do seu mundo, filosofia e garimpo:

O que é que os grandes criadores de filosofias, Platão, Descartes, Kant e o Cristo dos filósofos, Spinoza (e seus apóstolos), têm que ver com os garimpeiros que assassinam os índios na floresta amazônica? [...] Uma questão de apropriação e acumulação de objetos, palavras, traços, brilhantes e subsistentes, de capitalização de tudo o que os fará pensar neles. Uma introspecção, um inventário feroz, absorvente, de tudo o que é para si. Revolvendo, escavando, contaminando a terra como fazem com seu próprio nada, para extrair um brilho de ser. Um transcendentalismo grosseiro, mas tão eficaz quanto o dos homens

de letras, ou seja, parcialmente ilusório: um mesmo interesse por si (Jean-Christophe GODDARD, 2016, p. 79).

Em *A queda do céu*, é central a cumplicidade entre transcendentalismo – “sonhar apenas consigo mesmo” (Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 390) – e capitalismo, como se a apercepção transcendental, convertendo o mundo em objeto, fosse fundamentalmente condicionada pelo desejo de propriedade, e todo objeto de apropriação, inclusive, o do conhecimento, constituísse uma modalidade da forma-mercadoria:

Por quererem possuir todas as mercadorias, [os brancos] foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. Foi com essas palavras da mercadoria que os brancos se puseram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios (Davi KOPE-NAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 407).

Assim, considerado de um ponto de vista “ecomental” (BATESON, 1987, p. 491), a filosofia transcendental, enquanto elaboração mais profunda da desconexão catastrófica entre pensamento e ambiente, *materializa-se* ao mesmo tempo como a “fumaça do metal” e os “seres maléficos *xawarari*”, que fazem adoecer as gentes, floresta, cidade e, no limite, o próprio céu:

Hoje, os seres maléficos xawarari não param de aumentar. Por isso, a fumaça de epidemia está tão alta no peito do céu. Mas as orelhas dos brancos não escutam as palavras dos espíritos! Eles só prestam atenção no seu próprio discurso e nunca se dão conta de que é a mesma fumaça de epidemia que envenena e devora suas próprias crianças. Seus grandes homens continuam mandando os genros e os filhos arrancarem da escuridão da terra as coisas maléficas que alastram as doenças de que sofremos todos. Assim, o sopro da fumaça dos minérios queimados se espalha por toda parte. O que os brancos chamam de o mundo inteiro fica corrompido pelas fábricas que produzem todas as suas mercadorias, suas máquinas e seus motores. Por mais vastos que sejam a terra e o céu, suas fumaças acabam por se dispersar em todas as direções e todos são atingidos por elas: os humanos, os animais, a floresta. É verdade. Até as árvores ficam doentes. Tornadas fantasmas, perdem as folhas, ficam ressecadas e se quebram sozinhas. Os peixes também morrem pela mesma causa, na água suja dos rios. Com a fumaça dos minérios,

do petróleo, das bombas e das coisas atômicas, os brancos vão fazer adoecer a terra e o céu. Então, os ventos e tempestades acabarão entrando também em estado de fantasma. No final, inclusive os xapiri e a imagem de Omama serão atingidos! É por isso que nós, xamãs, estamos tão atormentados. Quando a epidemia xawara nos ataca ela cozinha nossa imagem em gasolina e petróleo, dentro de suas painéis de ferro. Isso nos faz virar outros e sonhar o tempo todo. Então vemos as imagens de todos os brancos que estão em busca do metal que tanto cobiçam. Vemos as fumaças das inúmeras tropas de seres maléficos xawarari que os acompanham por toda parte, e os enfrentamos com firmeza com nossos xapiri. Somos habitantes da floresta e não queremos que os nossos morram. Os brancos por acaso pensam que Teosi conseguirá fazer a fumaça de suas fábricas desaparecer do céu? Estão equivocados. Levada pelo vento bem alto, até o seu peito, já está começando a sujá-lo e queimá-lo. É verdade, o céu não é tão baixo quanto parece a nossos olhos de fantasma e fica tão doente quanto nós! Se tudo isso continuar, sua imagem vai ser esburacada pelo calor das fumaças de minério. Então derreterá aos poucos, como um saco de plástico jogado na fogueira, e os trovões enfurecidos não pararão mais de vociferar. Isso ainda não está acontecendo porque seus espíritos hutukarari não param de jogar água nele para esfriá-lo. Mas essa doença do céu é o que nós, xamãs, mais tememos. Os xapiri e todos os outros habitantes da floresta também estão muito aflitos, pois, se o céu acabar pegando fogo, desabará mais uma vez. Então, seremos todos queimados e, como nossos ancestrais do primeiro tempo, arremessados no mundo debaixo da terra (Davi KOPE-NAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 370-371).

A epidemia *xawara* tem sua origem na autorreferencialidade do pensamento dos brancos (“só prestam atenção ao seu próprio discurso”) decorrente da sua indiferença às “palavras dos espíritos”... *Espontaneidade ígnea, piromania transcendental?* Com efeito, trata-se daquela mesma realização que o historiador pós-colonial Dipesh Chakrabarty (2013, p. 11) consignou, nos termos da ontologia dos brancos, ao reconhecer que “a mansão das liberdades modernas repousa sobre uma base de uso de combustíveis fósseis em permanente expansão”. Se a autonomia do sujeito moderno tem por condição a “desespirtualização do universo”, ela tem por consequência a queimada da Terra e, com isso, a “queda do céu” (*idem*).

Logo antes de relatar a viagem com Davi a Atenas, Ailton Krenak (2015) faz recuar à “grave herança segregacionista” da filosofia grega o diagnóstico das causas espirituais da catástrofe socioambiental. Com a passagem do mito à história por força de uma radical e irreversível ruptura ecológica, o Olimpo, interpretado por Krenak como uma imagem da Terra, fora convertido de morada dos deuses em paisagem antrópica:

O Olimpo, por exemplo, aquele monte Olimpo que fica ali em torno de Atenas, que sobe e encosta lá no mar Egeu e sai se espalhando por ali, aquele monte que hoje é ocupado por oliveiras, que é uma colina cheia de pedras, deixou de ser o lugar de deuses, deixou o seu lugar de trânsito de divindades e foi simplificado como uma paisagem que pode ser alterada. Ele deixa de ser um lugar sagrado, um lugar com essa potência criadora e transformadora que foi percebida antes como o Olimpo, o lugar onde os seres de poder transitavam entre humanos, a ponto de estabelecer relações com os humanos, de ter filhos, de ter consanguinidade com os humanos. Acaba essa possibilidade e aquela gente empobrece a sua visão. Eu vou usar uma expressão que pode não ser a melhor agora, mas eles perdem a sua visão, a sua cosmovisão, eles abandonam uma cosmovisão e passam a perseguir agora uma ideia. Uma ideia de pólis, de cidade, de sociedade, uma ideia de civilização que começa a viver a angústia de ter certeza de alguma coisa. De ter certeza de que vão poder controlar aquele lugar onde estão vivendo, aquela paisagem, que vão conseguir através do conhecimento, da ciência, da experimentação, controlar a passagem do tempo, as mudanças dos ciclos do plantio e da colheita, até chegar a esse extremo que nós experimentamos hoje, no qual não dependemos mais do humor da Terra para a nossa produção, tanto da nossa produção material quanto da nossa produção de ideias. Os humanos seguem produzindo em algum sentido independentemente do humor desse imenso Olimpo que é o planeta onde vivemos. Nós compartilhamos uma grande canoa – eu insisto nessa imagem –, na qual a qualidade do ambiente não é mais uma preocupação da maioria da tripulação, porque os artifícios que foram acessados, as técnicas, a ciência, os recursos, a tecnologia, isso que nós chamamos de tecnologia, que foi acessada pelos humanos, rompe aquela relação de lugar sagrado da Terra, que o Olimpo teve um dia e que outros lugares continuaram a ter mais tarde. Seus habitantes romperam com a ideia de que aqueles lugares eram sagrados e passaram também a tratar aqueles lugares como recurso. Recurso disponível para o humano moldar, manipular. E essa compreensão crescente de

que o mito é uma categoria de conhecimento de povos que não têm história, que não têm pólis, que não têm política, que não pensam a complexidade das relações no mundo que nós compartilhamos, é uma grave herança segregacionista daquele pensamento que teve origem lá nos gregos (Ailton KRENAK, 2019, p. 71-72).

Apesar de sua convergência fundamental, há uma notável discrepância do diagnóstico de Krenak para com o de Russell Means: ambos implicam a filosofia dos brancos diretamente na catástrofe, porém segundo escopos distintos. Onde Means situa a *abstração* europeia (moderna), Krenak coloca a *ideia* grega (antiga). De fato, será que, desde uma perspectiva mítica, constituída por ancestralidade extra-humana e potência anantrópica, o abismo histórico entre antiguidade e modernidade poderia ser mais que um breve lapso de consciência? Todavia, importa menos a divergência entre Russell Means e Ailton Krenak quanto ao escopo de consideração acerca da história do pensamento ocidental – e muito mais o que sua consideração em conjunto acarreta para a filosofia, seja moderna ou antiga, enquanto *antimito*. Afinal de contas, se desespirtualização cósmica e segregação ecomental forem mesmo inseparáveis de toda filosofia possível no Ocidente, não resta dúvida de que, em favor da sobrevivência dos povos e da continuidade da vida na Terra, seus princípios devem ser urgente e definitivamente abjurados. Pois essa filosofia não só pensou e transformou o mundo: ela também o destruiu.

Entre o ouro e o outro, não há meio-termo.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind**. Northvale, London: Jason Aronson, 1987.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O recado da mata. *In*: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.
- CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. Tradução de Idelber Avelar (coord.). **Sopro**, v. 91, p. 2-22, 2013.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

- GODDARD, Jean-Christophe. Notas sobre *A queda do céu* de Davi Kopenawa y Bruce Albert por un lector blanco. **ClimaCom**, v. 5, p. 75-83, 2016.
- KOPENAWA, Davi. O cosmo segundo os Yanomami: Hutukara e Urihi. **Revista UFGM**, v. 22, n. 1/2, p. 142-159, 2015.
- KRENAK, Ailton. Alianças vivas: entrevista concedida a Pedro Cesarino em 21 de agosto de 2016, na Bienal de São Paulo. In: WERÁ, Kaká (org). **Ailton Krenak**. Lisboa: Oca, 2019. (Coleção Tembete). p. 59-82.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Présentation. **Ethnies**, v. 14, n. 5-7, 1993.
- MEANS, Russell. O marxismo e as tradições indígenas. Tradução de Alba Zaluar. **Religião e Sociedade**, v. 7, p. 48-52, 1981.
- MEANS, Russell. The Same Old Song. In: CHURCHILL, Ward (ed.). **Marxism and Native Americans**. Boston: South End Press, 1983. p. 19-34.
- MONTESQUIEU (Charles-Louis de Secondat). Discours sur les motifs qui doivent nous encourager aux sciences. In: MONTESQUIEU. **Œuvres complètes**. Paris: Firmin Didot Frères, 1854. p. 578-580.

CAPÍTULO 3

**tradição oral
de matriz africana:
o espiralar do tempo
como fundamento
da constituição do ser-saber**

Daniela Barros Pontes e Silva

*Cada palavra proferida é única.
A expressão oral renasce constantemente
(Edimilson de Almeida Pereira).*

Ao falar em oralidade, o pensamento imediato nos remete à fala, ao ato de contar histórias, à referência do contrário de escrito, ou ainda, sinônimo da ausência da escrita. Esse entendimento, entretanto, não é sinônimo da Tradição Oral¹².

Nomeamos como Tradição Oral o imenso território intangível que se constitui a partir das várias formas de reexistência¹³ dos povos africanos na América Latina, desde o início da ocupação europeia. A oralidade é um sistema de pensamento, um lócus epistêmico, um cosmos de fundamentos e valores que indicam, enunciam e organizam as diversas comunidades, territórios e grupos, por ela constituídos num processo contínuo e espiralar coletivo-indivíduo-coletivo, que acompanha o próprio Tempo.

Tradição Oral faz referência a um modo de *ser/estar/sentipensar* específico e diverso. Específico porque inscreve nas vidas e territórios as particularidades de cada história em movimento, de cada pessoa que na sua própria existência expande e aprofunda o movimento da oralidade no Tempo. Diverso porque, nas suas especificidades, mantém-se assentada nos seus fundamentos próprios em toda comunidade, povos, territórios ou expressões culturais autorreconhecidas como tradicionais de matriz africana em todo o mundo: Povos de Terreiros, Comunidades Quilombolas, Congadas, Reinados, Cheganças, Embaixadas, Marujadas, Cavalos Marinhos, Ternos de Moçambique, Levadas de Caboclas, Sambas de Roda, Rendas de Bilros, Sambas de Coco, Capoeiras, Umbigadas etc.

12 Utilizo Tradição Oral e/ou Tradição Oral de Matriz Africana com letras maiúsculas, em primeiro lugar por compreendê-la no seu aspecto Sagrado. Dessa forma, as letras maiúsculas aparecem como escrita de reverência e reconhecimento das suas múltiplas dimensões. Tradição Oral de Matriz Africana é nome. Ao longo do texto faço referência também a outras palavras iniciadas por vezes com letra maiúscula. A ocorrência dessa forma de escrita se dá como reconhecimento de respeito, pois estamos falando sobre elementos e dimensões que fazem referência ao Sagrado no universo da Tradição Oral de Matriz Africana ou ocupam lugar de fundamento. Sendo assim, Tempo, Ancestralidade, Natureza, Cosmos, Universo, Ser, Existência, Águas, apesar de não consideradas pela modernidade ocidental como palavras-força, aqui serão evocadas com o devido destaque.

13 Reexistência, escrita dessa forma, destaca o processo de existir novamente, sem abandonar o passado, num movimento que acompanha o espiralar do Tempo. Esse é o próprio movimento da Tradição Oral, que retorna-cria-retorna continuamente. Por isso, no pluriverso das vozes do conjunto desta obra, pronuncio o conceito a partir do verbo existir, incorporando na escrita o movimento Sagrado e Ancestral de reexistir. O resistir é intrínseco ao reexistir na modernidade/colonialidade, mas a reexistência compõe a metodologia das Tradições Oraís em África, desde muito antes, no movimento vivo do conhecimento oral entre gerações, sendo o mesmo, mas recriado em cada corpo, cada voz, promovendo o contínuo da oralidade, na refazenda da Existência.

Por ser inscrição, no corpo e na cultura, a Tradição Oral é processo que constitui tanto a comunidade quanto a pessoa e, assim, é então também força educativa, que orienta os pilares sociais e o comportamento em comunalidade. Fundada e orientada pela Ancestralidade, do antes e de agora – a pessoa vivente é um ancestral que está sendo – a Ancestralidade torna-se também o fio condutor da educação pela oralidade, num *corpus* espiritual epistêmico, uma espiritualidade científica.

A Tradição Oral não é um conjunto de crenças, como a fé ocidental, mas um complexo corpo de conhecimentos sobre o Universo, sobre o Cosmos, a Terra, a Vida na sua matéria e imatéria, sobre os ciclos, as Águas, o Uno da Natureza e desse *corpus* epistêmico em que se originam as muitas formas de sistematizar e organizar o próprio conhecimento e a Vida, em equilíbrio comunal com e na Natureza.

Nesse sentido, a palavra tradição tem três significados específicos: a) de fundamento existencial, sendo pilar organizador, guardador e semeador dos valores civilizatórios das milhares de sociedades do continente africano que antecedem a ocupação árabe e europeia; b) de processo contra-colonial na construção da resistência ao período da história hegemônica que corresponde à colonização, onde a oralidade reterritorializa os povos marcados pelo Atlântico Negro nas Américas, (re)criando um elo-território oral, desde dentro, que não se podia ver com os olhos do colonizador, mas que se podia *sentipensar*, ser; e c) de insurgência decolonizadora, ao tempo em que grupos, comunidades e territórios tradicionais de matriz africana permanecem em reexistência à colonialidade.

Sintetizo Tradição Oral de Matriz Africana neste capítulo como sendo o conjunto de experiências diaspóricas compartilhadas ao longo dos séculos que, criadas e recriadas, constituem territórios, destituindo as zonas de não-ser – assim nomeadas por Frantz Fanon (2020) – e (re)constituem lugares de ser, do Ser, a partir do resgate e da manutenção do fio ancestral, vivido no corpo, guardado na memória e transmitido/emitido pela linguagem, pela palavra, pela emanção da energia vital na pronúncia do eu-comunal.

A Tradição Oral é assim, *poiésis* da vida no espiralar da existência. Promotora de sentidos, propulsora da energia vital. Mantém a ligação permanente com

a história ancestral sem perder o movimento do Tempo, guia as práticas sociais, aconselha o presente, constitui o antes-agora-depois, concebe e explica o mundo. Tradição no contexto da oralidade são as pessoas em si, é o viver-sendo.

No pluriverso da oralidade, os sentidos dos elementos, fundamentos e ritos que compõem a prática da Tradição Oral também são pluriversais. Ao pensar educação como processo de constituição, como *poiésis*, esse é um importante aspecto para se pensar também o sentido de oralidade.

Sendo a educação uma relação por princípio, a oralidade também deve ser compreendida como uma relação por fundamento, seja pelo pensamento, pela fala ou pela linguagem. Pensar a oralidade, nessa direção, é necessário para compreender esses elementos para além do que nos permite a visão cartesiana e binária do mundo moderno-colonial e a forma como se relacionam as dimensões da Ancestralidade, da Palavra, do Tempo e da coerência consciência-comportamento como unidade ética.

TRADIÇÃO ORAL DE MATRIZ AFRICANA COMO EDUCAÇÃO E A ÉTICA DA ORALIDADE

Nas milhares de sociedades de Tradição Oral, todos os conhecimentos e saberes são transmitidos oralmente, ou seja, têm na oralidade a base dos processos educativos que as compõem. As culturas de lógica oral são mais antigas que as culturas de lógica escrita. Embora isso seja uma percepção que pareça óbvia – afinal a escrita só pode ocorrer após a linguagem e a fala – há sempre a necessidade se evidenciar que o sistema de pensamento pautado na oralidade não pode ser compreendido como ausência de escrita, como se ocupasse lugar inferior na falsa hierarquia do conhecimento imposta pela modernidade/colonialidade. O cosmos epistêmico da oralidade é complexo e sistematizado, e a Tradição Oral tem uma metodologia que entrelaça cada e toda pessoa com os tempos de sua história, de maneira a proporcionar consciência-comportamento de Si organizado a partir e para os fundamentos da Ancestralidade, como compromisso voluntário, como dever ético.

É um processo educativo profundo, que constitui o Ser no ser-sendo, em seu sentido freireano. Em algumas sociedades, como nas culturas Yorùbás do que hoje é instituído como Benin e Nigéria, o processo de comprometimento com a Ancestralidade começa antes mesmo do nascimento, no etéreo da criação (Bàbá Márcio de JAGUN, 2015).

A Tradição Oral é um testemunho, como afirma Jan Vansina (2010), mas um testemunho vivido, sentido, em que falar é sinônimo de fazer. Na perspectiva do fulani malinês Amadou Hampatê Bâ (2010, p. 169), a definição de Tradição Oral tem o sentido da Totalidade, e este é também um fundamento:

Se formulássemos a seguinte pergunta a um verdadeiro tradicionalista africano: O que é a Tradição Oral? por certo ele se sentiria muito embaraçado. Talvez respondesse simplesmente, após um longo silêncio: “É o conhecimento total”. [...] Fundada na iniciação e na experiência a Tradição Oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. Uma vez que se liga ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade, a “cultura” africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. Ela envolve uma visão particular do mundo, ou melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde as coisas estão ligadas e interagem.

A Oralidade, portanto, é uma ontologia, que imprime no mundo intencionalmente, um ser humano particular, pertencente à sua história coletiva e específica. É processo educativo que ensina no e pelo cotidiano, mas, como segue Hampatê Bâ (2010), isso não pode ser entendido como algo “solto na vida”, pelo contrário, intencionalmente como caminhos plurais que, organizados pela lógica da oralidade, promovem processos educativos e constituem o Ser inclusive nas suas imprevisibilidades. Nada é solto na Tradição Oral, mas impregnado na vida vivida.

Por outro lado, o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança. Ao fazer uma caminhada pela mata, encontrar um formigueiro dará ao velho mestre a oportunidade de ministrar conhecimentos diversos, de acordo com a natureza dos ouvintes. [...] Assim, qualquer incidente da vida, qualquer acontecimento trivial pode sempre dar ocasião a múltiplos desenvolvimentos, pode induzir

à narração de um dito, de uma história ou de uma lenda. Qualquer fenômeno observado permite remontar às forças de onde se originou e evocar os mistérios da unidade da Vida, que é inteiramente animada pela Se, a Força sagrada primordial, ela mesma um aspecto do Deus Criador. [...] Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a Tradição Oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da Tradição Oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto (Hampaté BÂ, 2010, p. 183-189).

A Totalidade enquanto fundamento organizador e enunciador do Universo torna a educação pela oralidade indissociada da experiência cotidiana porque não há o que lhe seja alheio, tudo é importante, deve ser respeitado, considerado. Essa é a dicotomia que Hampaté Bâ nos apresenta entre o saber oral e o saber ocidental, institucionalizado, racializado, que subalterniza e esvazia o que não atende ao mito da modernidade. Ou seja, de encontro à *poiésis* da Tradição Oral, a lógica moderno-colonial interdita o movimento criador, gerador da Vida.

A prática da transmissão de saberes pela oralidade e, portanto, todos os seus processos educativos, estão sujeitos às mesmas circunstâncias e variáveis, não são estáticos como na educação institucionalizada. O fato de que o pensamento Oral ocorre imerso na vida cotidiana não significa que tudo possa ser percebido, notado, de ordem pública ou mesmo compreendido por todas e todos o tempo todo e quando ocorre.

Ainda, há aspectos e conhecimentos que são exclusivos de cada grupo ou comunidade, sendo uma parte do conhecimento destinada àqueles e àqueles que acessaram ritos de permissão para acessar tais saberes. Essa questão, que diz respeito ao Segredo, onde mesmo o silêncio fala e ensina, constitui fundamento na reexistência à colonização/colonialidade. A linguagem na Oralidade, fala além da boca, flui pelo corpo, é corp-oralidade¹⁴ (Tatiana HENRIQUE, 2013) e diz dizendo e sem dizer, fala uma coisa dizendo outra,

14 Tatiana Henrique (2013) apresenta o conceito de corp-oral. Desse modo, daqui em diante, quando reescrevo corp-oralidade, invoco a ideia-expressão da autora de corp-oral. Para Tatiana Henrique (2013, p. 21), a Tradição Oral “se desloca como tradição corp-oral. O transladar, o animar, o soprar movimento, fazem parte das sociedades de tradição corp-oral: o corpo ordena o discurso da tradição através de suas gestualidades, das mínimas às grandiosas, pelos cantos e ruídos e silêncios, pelo posicionamento e deslocamento de objetos em lugares e espaços.” Assim também como é o corp-oral que pronuncia e expressa a palavra, e emana a energia vital.

diz além do que foi falado, com a boca, com os olhos, com os poros, com e sem movimento corp-oral.

Um elemento central da tradição africana narrativa é sua cosmologia, que conta a origem das migrações primordiais e explica os problemas ideológicos básicos de qualquer cultura, como a origem da morte, na natureza da sociedade e das relações entre os vivos e os mortos. Os valores sociais se expressam na linguagem de mitos, contos enigmas, símbolos. Os contos populares, a poesia, a música, por meio da expressão oral dão ênfase a essas injunções morais. Até mesmo os tambores falantes são utilizados para recitar poesias ou transmitir mensagens por enormes distâncias. Frequentemente, o significado aparente das afirmações orais disfarça o seu verdadeiro significado sociológico e/ou histórico, obscuro aos forasteiros, em particular os europeus (Michael HAMENOO, 2008, p. 114-115).

Na Diáspora, o fundamento do Segredo se reconfigura num rito constante de reexistência, na recriação do mundo, na (re)territorialização de si, pelo território da Oralidade. Pela perspectiva da educação enquanto processo de (re)constituição humana a linguagem como meio de compreender a si e (re)conhecer o Outro também subalternizado, a Oralidade ressignifica o Segredo como força que insurge dentro do próprio sistema colonial, reorganizando e fortalecendo as resistências desde o *sentipensar*, mantendo inquebrável, apesar de ferido, o elo ancestral, a consciência-comportamento eticamente comprometida.

No Brasil Diaspórico, é dessa força que insurgem as Expressões Culturais Tradicionais, as Casas de Terreiros, as Comunidades Quilombolas. Assim ressurgem, recriam-se e se mantêm em movimento as artes, os ritos, os territórios, resgatando o fundamento da Estética, como uma ética de Ser. Sobre essa insurgência criadora, que emerge como Tradição Oral de Matriz Africana na Diáspora, Clóvis Moura aponta:

Durante a escravidão, o negro transformou não apenas a sua religião, mas todos os padrões das suas culturas em uma cultura de resistência social. Essa cultura de resistência, que parece se amalgamar no seio da cultura dominante, no entanto desempenhou durante a escravidão (como desempenha até hoje) um papel de resistência social que muitas vezes escapa aos seus próprios agentes, uma função de resguardo contra a cultura de dominação social dos opressores. Toda uma literatura, por essas razões, foi arquitetada, e continua funcionando no sentido de mostrar que as religiões africanas, e posteriormente as afro-brasileiras,

são inferiores, no máximo consentidas por munificência dos senhores, durante a escravidão, e dos aparelhos de poder das classes dominantes após a Abolição. A mesma coisa aconteceu com seus instrumentos rituais, que passaram a ser instrumentos típicos, como as suas manifestações musicais, sua música, indumentária africana, a cozinha sagrada dos candomblés. Tudo isso passou a ser simplesmente folclore. E com isto subalternizou-se o mundo cultural dos africanos e dos seus descendentes. A dominação cultural acompanhou a dominação social e econômica. O sistema de controle social passou a dominar todas as manifestações culturais negras, que tiveram, em contrapartida, de criar mecanismos de defesa contra a cultura dominadora (Clóvis MOURA, 1989, p. 35).

Na partilha imposta da experiência histórica do/desde o encontro colonial, Expressões Culturais, Povos, Comunidades e Territórios autoidentificados como de Matriz Africana Tradicional encontram diálogo nos elementos que giram em torno do sentido de “tradicional”. A Ancestralidade, fundamento e fio condutor dos processos que constituem a corp-oralidade, é um deles.

Muniz Sodré (2002), utiliza o termo *arkhé* para se referir às comunidades orientadas a partir da vivência e do reconhecimento da Ancestralidade. A respeito das “culturas *arkhé*”, às quais me refiro como Tradicionais no contexto latino-americano, Sandra Petit e Norval Cruz (2008) esclarecem:

As culturas de arkhé cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o “eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A arkhé está no passado e no futuro, é tanto origem como destino” (SODRÉ, 1988). A arkhé admite conviver com várias temporalidades, mas não promove “a mudança acelerada de estado” como quer a Modernidade. Essa visão da Ancestralidade estabelece uma continuidade entre deuses, ancestrais e descendentes, continuidade essa que se manifesta através dos ritos e dos mitos, sempre reiterados, mas com lugar para variações. A Ancestralidade assenta-se na terra-mãe: (SODRÉ, 1988) “o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios” (Sandra PETIT; Norval CRUZ, 2008, p. 1).

A Ancestralidade – na sua pluriversalidade – pode ser compreendida como um conjunto de princípios contidos no sentido de que “tudo aquilo que me antecede, me constitui”, possibilitando uma compreensão de si como ser histórico e constituído desde as forças mais remotas da Natureza. Uma ligação cósmica com o Sagrado.

O sagrado está caracterizado pela categoria do axé. O axé é composto por determinadas substâncias que manifestam a relação do Orun com o Aiyê, este mundo. [...] O que chamamos de tradição, além da linguagem que envolve e expressa o sagrado, valores éticos, estética e acervo de conhecimentos, é uma corrente histórica de transmissão de axé por gerações. Comunidades são constituídas por vinculações societárias em torno da preservação e expansão de axé. A tradição afro-brasileira se caracteriza pelo culto aos ancestrais e às forças cósmicas que governam o universo. Nós seres humanos somos compostos por todos os princípios naturais (Marco Aurélio LUZ, 2011, p. 86).

Nessa ontologia da Tradição Oral, todo e qualquer ser é dotado da força do Axé. Entretanto, “o conceito de força está ligado ao conceito de ser, mesmo no sentido mais abstrato sobre a noção de ser” (Muniz SODRÉ, 2002, p. 93) – referindo aos seres que compõem o Universo, desde o animal, o vegetal, o mineral e o humano.

Ramose (2002), trazendo o entendimento de Ubuntu como fundamento da oralidade dos povos Bantus, apresenta a compreensão do Ser como um ser-sendo, uma totalidade que se movimenta e movimenta o todo coletivo:

De acordo com esse entendimento (do Ser como “ser-sendo”), a condição do ser-sendo com respeito a toda entidade significa que ser é ser na condição de dade. Tudo que é percebido como um todo é sempre uma totalidade no sentido de que existe e persiste em direção ao que ainda está para ser. Porque esta é uma característica de toda entidade existente, ser-sendo deve ser entendido como uma totalidade. O nosso argumento afirma que ubu-ntu sublinha e é consistente com esse entendimento filosófico do ser-sendo (Mogobe RAMOSE, 2002, p. 2).

A Tradição Oral de Matriz Africana, então, afirma-se como processo educativo e organizador do ambiente social, uma vez que os elementos que constituem a Tradição Oral organizam a vida, as experiências, as vivências e os processos que constituem as pessoas que são herdadas e heranças desse cosmos epistêmico oral. Ubuntu, na perspectiva dos povos Bantus, é fundamento filosófico e princípio organizador da vida coletiva, da compreensão de mundo, um valor civilizatório da oralidade no pluriverso Bantu que informa o caráter coletivo indissociável de todo Ser, pois, porque coletivo é sempre em relação ao mundo e dessa forma, o existir é uma práxis, visto o ser, em relação, é em si o movimento educativo com o mundo. A Totalidade, fundamento já apresentado, é sempre na e desde a Natureza.

As palavras natureza, cultura, vida e educação confluem para reafirmar que a constituição de Si ocorre ao longo de toda a vida, em unidade dialética natureza-cultura, divergindo mais uma vez do pensamento moderno-colonial que dissocia o ser humano hegemônico branco da Totalidade da Natureza, criando a ilusão de ser superior a ela.

A Ancestralidade orienta a organização do meio social como fundamento epistêmico, filosófico, político, ético e de alteridade, posto que, em primeiro lugar, a consciência ancestral como fator de orientação do comportamento ético se referencia no local de relação com o Todo.

A Ancestralidade pode ser lida como uma categoria de alteridade. Mais que isso, uma categoria de trans-alteridade, posto que se referencia no local de relação, ou seja, do encontro da diferença. A Ancestralidade é a categoria que permite entender os territórios desterritorializados que, ao se reconstruir, a exemplo da experiência negra no Brasil, constroem outros territórios capazes de suspender a temporalidade e a linearidade de uma história de cunho progressista e unívoca; ou como a história indígena, cuja própria existência e resistência determinam o local de rasura de uma nação que se pretende homogênea (Sérgio SÃO BERNARDO, 2018, p. 231).

Pelo fundamento da Ancestralidade a Oralidade evoca processos educativos que garantem, pelo movimento dialético entre resistência e transformação – reexistência –, a perenidade dos valores ancestrais através dos e nos tempos. São processos de criação, de reelaboração que possibilitam a continuação da própria existência. Não passam à margem das pessoas, pelo contrário, são experiências vividas que constituem e são constituídas ininterruptamente. Não é uma simples repetição de história, mas uma elaboração, uma *poiésis* que sintetiza uma criação em unidade entre aquilo que antecede e as experiências singulares de cada pessoa (vivências) durante o seu desenvolvimento e constituição em comunalidade.

Constituir-se faz referência ao processo de significação, “produção sígnica, inerente e imbricada na materialidade das relações sociais” (Renato Hilário dos REIS, 2011), pela e na cultura. E, na cosmopercepção africana e de matriz africana – bem como na maior parte das cosmopercepções Tradicionais (ou seja, não ocidentalizadas) a Espiritualidade e o Sagrado compõem as relações no e com o mundo, têm agência no cotidiano. Esse entendimento, no pluriverso de culturas

reexistentes à colonialidade, é um ponto convergente e pode ser entendido também como fundamento: a Ancestralidade, enquanto exercício espiritual, é uma consciência sobre o mundo que age e é exercida. Exercer a espiritualidade ancestral é posicionar-se politicamente. A Espiritualidade, de acordo com Patrício Guerrero Arias (2011, p. 21), “*es la forma más alta de la conciencia política*”. Assim, a espiritualidade é componente elementar da constituição humana.

A Tradição Oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica – aqueles que não lhe descortinam o segredo – e pode desconectar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da Tradição Oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a Tradição Oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (Amadou HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169).

Sentipensar nos fundamentos da Tradição Oral, na Ancestralidade de Matriz Africana, significa orientar-se pelos fundamentos e valores civilizatórios em todas as relações e camadas sociais. Assim, o sentido ontológico de trabalho é intrinsecamente ligado ao valor tradicional do ofício, em que a identidade e o pertencimento se compõem em unidade com a constituição de si e a formação laboral.

[...] O artesão tradicional, é o exemplo perfeito de como o conhecimento pode se incorporar não somente aos gestos e ações, mas à totalidade da vida, uma vez que deve respeitar um conjunto de proibições e obrigações ligadas à sua atividade, que constitui um verdadeiro código de comportamento em relação à natureza e aos semelhantes (Amadou HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 190).

Trazendo brevemente um olhar histórico-cultural, o trabalho em seu sentido histórico e sua essência psicológica é o ponto de encontro, o entrelaçamento do ser humano nas suas dimensões biológicas e culturais. Na Tradição Oral, o trabalho educa para a consciência ancestral, para o comportamento ancestral ético, no e pelo processo de constituição humana. Na colonialidade, a lógica ocidental racializa o trabalho, subtraindo o sentido filosófico-comunitário-espiritual do ofício, fazendo desta uma atividade exploratória humana e de toda a Natureza. Na perspectiva dos mundos outros

à colonialidade, a destruição da Natureza é inconcebível. Os ofícios tradicionais trazidos e insurgidos na Diáspora, são sementes da reexistência das formas ancestrais de *sentipensar*, ser e estar, mas são também forças que “adiam o fim do mundo” e impedem a “queda do céu”, como enunciam as lideranças indígenas Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa Yanomami (2015).

PALAVRA E TEMPO:

POIÉSIS ESPIRALAR

Localizando fala, palavra e tempo no processo educativo da constituição da pessoa, a comunicação e a linguagem têm destaque no contexto da Tradição Oral, sendo base da elaboração, difusão, preservação e transformação dos saberes no tempo. Ao pensarmos em oralidade, devemos pensar em um sujeito que, a partir da história de sua comunidade, emprega os recursos do corpo, da voz e do espaço para entoar cantos, narrar eventos, transmitir técnicas de produção e cultivo, valores, tanto do passado quanto do presente (Edimilson de A. PEREIRA, 2010).

Na composição do nosso pensamento, da constituição da consciência, a palavra é uma generalização, ou seja, expõe não somente um termo, mas um ato do pensamento. Na palavra há mais do que um conjunto convencionado de letras ou sons. Ao tempo em que é a base da fala e proporciona comunicação, é também base do pensamento.

Num enfoque histórico-cultural, o pensamento se organiza por generalizações e relações que se entrecruzam e se interpenetram em outras relações lineares e não lineares. A base dessa generalização é dada pela palavra, quando organiza o pensamento discursivo. A palavra, nessa perspectiva, é um microcosmos da consciência (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017), não sendo possível, portanto, falar em relações causais de anterioridade do pensamento à palavra nem da palavra ao pensamento.

Na organização do pensamento discursivo, palavra e pensamento coincidem. A palavra, então, é a unidade do pensamento discursivo. É ao mesmo tempo fala e pensamento. Como microcosmos da consciência, diz respeito não a uma pessoa isolada, mas à forma como toda a concepção de mundo, cultural e contextualmente identificada, se organiza.

A palavra localiza o Ser na própria história, na própria cultura como força de humanização, ou seja, está ligada à consciência e à cosmopercepção. E, por isso, como microcosmo da consciência, nos oferece indícios da ocorrência de um movimento práxico da constituição. A palavra, desde o pensamento, engendra a constituição do ser epistemológico, de saber e de poder.

Esse falar leva ao domínio da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. [...] De silenciado e em silenciamento, ele pode desenvolver um seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor. É a possível constituição de um ser de poder, porque se descobre com o poder de falar, dizer, expressar-se, Ser (Renato Hilário dos REIS, 2011, p. 71).

A palavra é uma força de enraizamento. A linguagem pela palavra nos liga ao específico cultural enquanto nos constituímos. No universo da Tradição Oral, a palavra, pela fala, transmite o Nós intrínseco ao Eu que existe em toda palavra pronunciada. Esse também é um fundamento, o da anterioridade. Tudo tem um antes.

A pronúncia da palavra é a pronúncia do mundo, e enuncia a percepção e a relação estabelecida com o mundo, ou seja, nossos modos de ser, estar, saber, *sentipensar*. Desse modo, o exercício da fala, a palavra dita pela boca, pelo corpo ou pelo pensamento, corp-oralmente, é uma das formas fundamentais de organização e articulação da cultura, de reconhecimento de Si e do Outro, como Um, como Nós. Por isso, a Tradição Oral – Africana ou de Matriz Africana – é um cosmos, uma cosmopercepção, episteme, território de saber e criação, ontologia.

A possibilidade de falar a partir das próprias referências e visões de mundo é o que caracteriza a fala como poder. Pronunciar o mundo é lutar, na medida em que representa um posicionamento na disputa de significados, de visões de mundo e de relações sociais. Uma força sutil e profunda, combativa do epistemicídio colonial.

Na Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil, a oralidade é o lugar onde se vive a Tradição e a Tradição é possibilitada pela fala. O enraizamento da educação, das relações sociais e da cultura na fala revela a prática da Tradição Oral como processo de organização do mundo, de posicionamento

epistemológico e político (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017). A fala da Tradição Oral de Matriz Africana no Brasil constitui ontologia, culturas, manifestas nas pluriformas das Expressões Culturais, Povos e Comunidades Tradicionais.

A oralidade na Tradição Oral constitui-se da fala e da linguagem. A linguagem diferencia-se da palavra como microcosmo da consciência, porque contempla uma série de expressões como entonações, gestos, posturas faciais e corporais, organização dinâmica entre pessoas e do ambiente social. Essas expressões da linguagem não comunicam o mundo em unidade pensamento discursivo-palavra como a fala, mas compõem o encontro, fazem parte do diálogo inscrito na performance da corp-oralidade e do Tempo. A oralidade é o meio social vivo, ou a Tradição Viva, segundo Hampaté Bâ (2010).

Mergulhando um pouco mais no vasto universo das Expressões Culturais Tradicionais, para acionar a palavra imbuída de Ancestralidade, que pronuncia história e criação, que emana e retroalimenta a grande Força Vital, em movimento espiralar, o diálogo é criação. Criador da antecipação para a pronúncia do mundo futuro que, por sua vez, baseia-se na pronúncia ancestral do mundo, constituidora do presente no fluxo da historicidade. A palavra, pela fala, permite que os saberes sejam transmitidos entre gerações, mantém essa transmissão fincada na experiência, reafirmando o fundamento de que é preciso viver a Tradição, posto que o diálogo acontece na presença. Orientados pela Ancestralidade e mediados pela palavra, mais velhos e mais novos experienciam a Tradição, vivendo-a na consciência, no pensamento e no território corp-oral.

Sentipensando na pronúncia da palavra-força, nos ritos, nos ofícios, nas festas dos Reinados, Congadas, Cheganças de Marujos (Daniela Barros Pontes e SILVA, 2017), a palavra pronunciada contém em si a totalidade sacra do Tempo e da Ancestralidade.

Vale destacar que o sentido da festa e da celebração nas Expressões Culturais Tradicionais também se faz fundamento da Tradição Viva. Na reexistência da Diáspora, a festa e o ato de celebrar são ritos de luta, formas de reorganização representativa dos núcleos familiares desfeitos, recriados e gerados após a travessia do Atlântico. Os Congados e Reinados, por exemplo, assim como as Casas de Terreiros e as Comunidades Quilombolas, têm secularmente desenvolvido a expansão do sentido de família: a de sangue,

a comunal e a do sagrado, organizadas na distribuição dos cargos e postos em cada manifestação cultural e/ou território.

Festejar, celebrar, é um ato de respeito e reverência aos antepassados e toda Ancestralidade que conduz uma história até o agora, o que nos remete a outro fundamento: a estética como ética ontológica ancestral. “A relação entre a ética e a estética, na cosmovisão africana, faz pensar um conjunto de valores sobre os quais fazemos escolhas e decidimos comportamentos, também imbricados nas diversas produções estéticas” (Naiara Paula EUGENIO, 2019).

Nesse sentido, a Oralidade é também uma performance (Leda M. MARTINS, 1997; 2021; Edimilson de A. PEREIRA, 2017). Na corp-oralidade da Tradição vivida, pronunciar a palavra evoca os modos de falar, no cotidiano e nos momentos específicos da Festa, ao tempo em que se realiza a palavra proferida (Leda M. MARTINS, 1997; 2021).

A palavra oral realiza-se como linguagem, conhecimento e fruição porque alia, em sua dicção e veridicção, a música, o gesto, a dança, o canto, e porque exige propriedade e adequação em sua execução, pois para “que a palavra adquira a sua função dinâmica, deve ser dita de maneira e em contextos determinados”. Assim, nos Congados, cada situação e momento rituais exigem propriedade da linguagem, expressa nos cantares[...]. A performance é quem engendra as possibilidades de significância e a eficácia da linguagem ritual. Esse processo de semiose é imanente nas culturas bantos assim como nas de ascendência nagô (Leda M. MARTINS, 1977, p. 147).

O movimento espiralar da performance do Tempo, a pronúncia da palavra e a palavra proferida, coincidem. Entretanto, nessa organização escrita das ideias, será necessário que as vejamos respectivamente.

Retomando a palavra-força pronunciada como contenedora da totalidade sacra do Tempo e da Ancestralidade, a transmissão da bagagem histórica de uma determinada expressão cultural não diz respeito apenas à fala, mas à pronúncia da palavra, no sentido da performance, da entonação, do bailado da pronúncia. O exercício da fala, ou seja, a maneira de pronunciar as palavras, é também a pronúncia da identidade e da história de quem fala. Os acentos nas frases, costumes de linguagem e sotaques, as heranças de dicção, são formas de reconhecimento de uma pessoa em sua coletividade, do percurso histórico comum.

O exercício da fala une-se às experiências, orientando-se mutuamente, em união de existência e consciência. Com o acúmulo de experiências proporcionado no cotidiano, uma mesma palavra passa a se relacionar com diferentes fatos, histórias, casos, compreensões e situações vividas diretamente na experiência, ou indiretamente pela transmissão dos saberes. Ou seja, a palavra não é um conceito pronto e imutável, explicado por outrem, característica própria da educação convencional, organizada para preencher pessoas vazias de conhecimento e experiências (Daniela Barros Pontes e SILVA; Saulo Pequeno N. FLORENCIO, *et al.*, 2019). Pelo contrário, vem para a pessoa como meio de se comunicar com o mundo, e é a própria pessoa que vai elaborar e reelaborar o seu significado.

Fazendo um exercício de síntese de como a força, a energia vital contida na pronúncia da palavra se expande no Tempo e se inscreve no *sentipensar* corp-oral. Pode-se dizer que a materialidade do mundo presente nos objetos e nas relações sociais são levados à consciência por meio dos acréscimos ao significado das palavras pronunciadas ao longo do Tempo. Na constituição da pessoa está presente o todo vivido.

É importante perceber ainda que a autoidentificação da matriz africana implica no constante diálogo entre o cotidiano e a Tradição. Isso quer dizer que o não-físico e o passado estão vivos no presente e dele indissociados, fazendo com que os aspectos externos e internos do significado da palavra pronunciada – o ato de falar, e a consciência – tenham como fio condutor a Ancestralidade de matriz africana, desde África até os dias de hoje, não em repetição, em encenação, mas vividas, recriadas e ressignificadas. Nesse sentido, a fala na Tradição Oral de Matriz Africana é a força que proporciona a unidade entre as pessoas e a sua Ancestralidade, organizando a continuidade das tradições, num processo secular de reexistência (Daniela Barros Pontes e SILVA; Saulo Pequeno N. FLORENCIO *et al.*, 2019).

Na perspectiva da performance, trazida por Leda Maria Martins (1997; 2021), a autora circunscreve o universo dos Reinados e Congados mineiros para a compreensão da palavra proferida, no Sagrado do rito-festa-celebração:

O corpo nessas tradições não é tão somente a extensão ilustrativa do conhecimento dinamicamente instaurado pelas convenções e pelos paradigmas seculares. Esse corpo não apenas repete um hábito, mas também institui, interpreta e revisa a ação, evento ou acontecimento.

Daí a importância de ressaltarmos nessas tradições sua natureza metaconstitutiva, nas quais o fazer, a memória grafa-se no corpo, que a registra, transmite e modifica perenemente. Essa peculiar forma de expressão, que encontra no corpo seu veículo exponencial, ainda que não exclusivo, de linguagem, apoiada numa intrínseca e não dissociável relação entre o som, o gesto e os movimentos corporais, reveste o corpo de muitos saberes, entre eles suas rítmicas e vocalidades, bordando visualmente no ar a palavra, a música e os vocalises, imprimindo assim uma qualidade pictural às sonoridades, nelas desenhando e gravando as espirais do tempo (Leda M. MARTINS, 2021, p. 89).

Nos Reinados, mas também na Tradição Oral de Matriz Africana como totalidade, o corpo é lugar de inscrição da memória, de modo que toda palavra proferida invoca movimento, é ação e acontecimento. Na corp-oralidade, cada palavra proferida é singular, porque, cada vez que é acionada enquanto ato, incorpora-se no espiralar de todas as vezes que foi proferida, reverberando-se no Tempo e sendo nova, criação do agora. Em cada rito, festa, celebração, a cada retomada automanifesta, onde, repetindo, retorna para gerar o novo e o mesmo.

O espiralar da vida são esses encontros intocáveis da palavra no Tempo, pois é o mesmo Tempo, em continuidade, mas é outro. O movimento circular traz de volta, mas o espiralar é esse retorno ao mesmo, que é outro. Esse é o perfeito movimento do Tempo, que, além de fundamento, é também Entidade, que (en)canta e renasce palavras e tudo o que existe. É fundamento porque desenha, imprime o movimento profundo do caráter educativo da Tradição Oral de Matriz Africana, ao repetir, complexifica-se, aprofunda e expande – aprofunda por refazer as marcas do caminho, expande porque é outro Tempo, outro hálito no alinhavar da história daquela Expressão, Povo, Comunidade ou Território.

O retorno é circular, a expansão espiralar. A palavra proferida é exercício espiralar, que movimenta e acompanha a circularidade infinita e contínua do Tempo, pois, no trabalho criador do pensamento, que antecipa a pronúncia da palavra, há a agência da Ancestralidade que não é presente nem passado (no sentido do tempo linear), mas o antes-agora que impulsiona a existência do depois materializado na palavra proferida.

Por isso, a palavra, como sopro, dicção, não apenas agencia o ritual, mas é, como linguagem, também ritual. E são os rituais de linguagem que encenam a palavra, espacial e atemporalmente, aglutinando o

pretérito, o presente e o futuro, voz e ritmo, gesto e canto, de modo complementar. Oferecida “à posterioridade como ideal cultural de cada grupo”, a palavra proferida produz a eficácia do rito, pois “o medicamento verdadeiro advém da palavra, legada pelo ancestral”. A repetição do rito propicia o fulgor da fala como acontecimento. Repetir é recriar, reiterar, fazer acontecer. Essa reiteração, segundo Muniz Sodré vem assinalar a singularidade (logo, o real) do momento vivido pelo grupo. Este momento é importante, vital para a comunidade, porque ele, e só ele, é capaz de operar as trocas, de realizar os contatos, imprescindíveis à continuidade simbólica (Leda M. MARTINS, 2021, p. 186).

Assim, a palavra, como nos traz Hampate Bâ (2010), é força vital em movimento, é o Sagrado da Criação, e por isso toda palavra proferida, dita, desde o pensamento, é também uma responsabilidade assumida com o mundo. A palavra-força da Oralidade tem agência invocadora do Tempo.

A (PO)ÉTICA DA ORALIDADE NA CONSTITUIÇÃO DO SER-SABER

*Pensou que ando só? Atente ao Tempo,
Não começa nem termina,
É nunca, é sempre
(Carta de Amor, Maria Bethânia).*

A Tradição Oral de Matriz Africana é processo de educação que constitui o Ser no ritmo do espiralar do Tempo, em que a Ancestralidade tem agência constante: age pela sua dimensão do Sagrado, pelo seu sentido geracional através dos antecessores antepassados, age pela sua condição exuística, no movimento exúlico do Tempo, através do vivente no presente – Ancestralidade que está-sendo.

Evoco a palavra ética, fundida na poética – (po)ética – porque ao fluir no agora-antes do Tempo, a Tradição Oral acompanha o espiralar, reconhecendo a constituição do Ser no território da oralidade de matriz africana também como movimento espiralar. Assim, Ser na perspectiva da Oralidade é ser com o agora-antes, em comunidade. Essa perspectiva é fundamento explicativo do mundo, mas também organizador do comportamento, por isso constituidor de si.

Informa o mundo, conta, canta, declama e dança conhecimentos, sabedorias, epistemologias. Eduardo Oliveira nos aponta a estética como ética na Epistemologia da Ancestralidade (2020), quando nos coloca a vida como obra de arte, em que os mitos, os contos, as histórias guardadas vivas nas mais diversas formas e fontes, têm a função pedagógica de informar o mundo, mas também de imprimir na corp-oralidade do Ser, uma vez que os signos, sentidos e significados dos elementos que organizam tais saberes são impregnados umbilicalmente de valores.

O princípio educativo da oralidade informa assim a ordem do mundo e a ordem interna do Ser, para que Ser e Universo sejam em unidade. Quem sabe que a Ancestralidade é princípio, fio condutor da existência, nunca está só. Tudo está sempre em expansão, como um campo magnético que reverbera ondas de energia conectando o Todo. Nada morre, nada finda. A Ancestralidade é aprofundamento e expansão em continuidade perene. A vida tem na espiral do Tempo o seu fundamento.

Vanda Machado (2017), em *Pele da cor da noite*, abre a obra trazendo invocando as palavras de Birago Diop, pelo poema Ancestralidade, em que é possível ver, reconhecer o desenho do Tempo, a ética da existência:

*Ouçõ no vento
O soluço do arbusto:
É o sopro dos antepassados.
Estão na densa sombra.
Os mortos não estão sob a terra.
Estão na árvore que se agita,
Na madeira que geme,
Estão na água que flui,
Na água que dorme,
Estão na cabana, na multidão;
Os mortos não morreram...
Nossos mortos não partiram:
Estão no ventre da mulher
No vagido da criança
E no tronco que queima.*

*Os nossos mortos não estão sob a terra:
Estão no fogo que se apaga,
Nas plantas que choram,
Na rocha que geme,
Estão na casa.
Mais às coisas do que aos Seres
À voz do Fogo, fique atento,
Ouça a voz das Águas.
Ouça através do Vento
A Savana a soluçar
É o Sopro dos ancestrais
Que jamais se foram
Que não estão sob a Terra
Que não estão mortos
Atente os seus ouvidos
Nossos mortos não morreram*

A estética como ética do Ser imprime beleza no mundo, sendo a beleza tanto ética quanto poética. Seja nas suas matrizes *Yorùbá*, ou no vasto universo centro-africano que compreende as centenas de povos denominados Bantus na academia ocidental. A beleza é um fundamento basilar, e informa também um código ético.

Pensando na epistemologia da Oralidade que se manifesta nas Expressões Culturais Tradicionais, pode compreender a Festa, o Festejo, o Festejar, como cumprimento desse comprometimento ético. A vida cotidiana de detentores, herdeiros-heranças dessas tradições é historicamente atravessada pela *antipoiésis* moderna, mas que se recria no comprometimento de cada memória viva, em que celebrar, festejar, brincar, é honrar todos e todas que vieram antes e alimentar suas formas de reexistir.

Festejar é atentar os ouvidos, como nos ensina Birago Diop (*apud* Vanda MACHADO, 2017, p.9), pois “nossos mortos não morreram”, mas é responsabilidade do presente mantê-los vivos. Cantar é invocar a palavra, emanar a energia vital e movimentar o Tempo, dançar e encarnar a energia no corpo, corporificar a Ancestralidade.

Viver o Congado, por exemplo, como nos afirma Edimilson de Almeida Pereira (2010), é evocar as palavras do começo do mundo, performando a história que me origina, recriando o mundo. Edimilson se refere aos cantos performáticos dos Congados e Reinados de Minas Gerais como cantopoemas. Cada palavra cantada, contada e dançada formam o que Leda Martins (1997) identifica como um *bailado* expressivo entre corpo e fala, convoca o passado a ser vivido no presente. Na performance desse bailado, a corp-oralidade sentipensa a história, que a compõe não como conhecimento externo, mas como conhecimento de si, através do coletivo e comunitário. Cantar a história é ser a história, receber o cargo que foi de seu avô, de sua avó, e ser com ela. Toda e cada vez que se performa, que se reúne, que se ensaia.

Esse é o fundamento pedagógico da Tradição: constituir o Ser, sendo. As Expressões Culturais Tradicionais, os ritos e celebrações da religiosidade nos terreiros, o viver cotidiano, os ofícios ditos tradicionais não são, desse modo, meras replicações estagnadas no tempo – isso não existe. A (po)ética do Tempo se impõe sobre o mito da modernidade, devolvendo à ação de repetir a sua força criadora: repetir no agora é criar, é tornar a existir, reexistir consigo. O educar da tradição é atento ao Tempo, *não começa nem termina...* Continua como o próprio desenho do Tempo: repete, ao repetir retorna e revive, ao retornar e reviver, cria, reexiste... e repete, e cria, e reexiste... Identifica o Ser para Si.

Esse sentido de educação encontra a definição de Rosildo Moreira do Rosário, reconhecido Mestre da Chegança de Marujos em Saubara (BA), Mestre do Samba de Roda do Recôncavo Baiano e Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB):

Os meus outros conhecimentos todos são ligados diretamente a esta primeira escola minha, que é a família, e depois o movimento cultural. Então não dá pra desassociar nenhum conhecimento meu hoje sem essa relação a minha família, porque é desse cerne que também saem essas manifestações, e o próprio grupo, a própria manifestação. Eu me defino... a minha identidade, o meu posicionamento público, o meu posicionamento político, o meu posicionamento pessoal, é resultado dessa minha interação com a manifestação da cultura popular, especificamente com a Chegança. Então eu me identifico como uma pessoa que tem todo um aporte de conhecimento, mas que o fundamento é a cultura popular, o fundamento é a Chegança, essa é a minha identidade. Eu não conseguiria fazer nada se não fosse lembrando ou pensando

nesses ensinamentos tirados daqui, porque foi de fato o meu primeiro grupo organizado socialmente. Então, hoje a minha visão de respeito é baseada nessa conduta. A minha visão de convivência social é baseada nesse agrupamento da chegança. A minha busca de conhecimento é a partir daquilo que era feito com esse grupo social. Então, a minha identidade é a Chegança, é esse espaço, são essas pessoas, é essa memória. Nada que eu penso e faço hoje está desassociado disso. Embora em algum momento a gente não cite, eu acredito que inconscientemente é conduzido por essa relação do grupo da Marujada (Rosildo Moreira do ROSÁRIO, 2019 apud Daniela B. P. SILVA, 2019).

Numa tentativa de tradução do movimento do educar na Tradição Oral de Matriz Africana, penso em ser-saber como expressão que chama a atenção para o fio que costura e tece o existir. A oralidade constitui o ser-saber, unidade consciência-ação que forja o comunal e sustenta a pessoa na sua conduta ética e comprometida. Ser é saber-se como pertencente histórico e cultural do imenso fluxo da humanidade no tempo. Saber-se como ser ancestral é saber de si como responsável, é ser-saber não fragmentado, não apartado como ocidentalmente se coloca o passado como morto, sobre a terra. O termo ser-saber é uma síntese, um exercício de tradução que busca a compreensão da educação na Tradição Oral de Matriz Africana como processo indissociado da vida em todas as suas dimensões, organizada pela palavra enquanto sopro da vida, situada nas cosmologias e epistemes próprias das matrizes africanas que fundam a nossa história, que nos organizam, ainda que não sejamos capazes de reconhecer.

Nossos valores civilizatórios africanos também não estão sob a terra: estão nas casas, nas reuniões nas cozinhas, nas comidas, nos lugares que ocupam nossos avôs e avós, nas formas de religar (apesar de outras vestes e nomes), nas formas de parir, de gestar, de curar, de benzer, de esconder, de amar, de formar redes de apoio, nas formas e na força de pronunciar a palavra, de caminhar sobre a Terra, nas buscas por justiça, nos jeitos de reexistir, na corp-oralidade do cantar e cantar e cantar...

Mas por que festejam tanto? (perguntou a repórter)

Festejamos para honrar o sacrifício dos que nos trouxeram a vida até aqui...

Não celebrar suas reexistências seria um desrespeito (respondeu a Senhora que organizava a Festa).

REFERÊNCIAS

- ARIAS, Patrício Guererro. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad* 10. **Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador**, n. 10, 2011.
- EUGÊNIO, Paula Naiara. **Filosofia Africana**: um estudo sobre a conexão entre ética e estética. *Voluntas - Revista Internacional de Filosofia*. v. 10, 2019.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: UBU Editora, 2020.
- HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa 1 - A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. *In*: KI-ZERBO, J. (org.) **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, p. 167-212, 2010.
- HENRIQUE, Tatiana. **Raízes e rizomas**: performances e memórias do candomblé no teatro do Brasil. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.
- JAGUN, Márcio de. **Orí**: A cabeça como divindade. Rio de Janeiro: Literis. 2015.
- LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- MACHADO, Vanda. **Pele da Cor da Noite**. Bahia: Edufba, 2017.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**: O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral**. Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade**. São Paulo: Apeku, 2021.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na Escola**: Questões sobre Culturas Afrodescendentes e Educação. São Paulo: Paulinas, 2010.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Saliva da Fala**. Rio de Janeiro: Azougue. 2017.
- PETT, Sandra Haydée; CRUZ, Norval Batista. Arkhé: corpo, simbologia e Ancestralidade como canais de ensinamento na educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. **Anais [...]** GT-21: Afro-Brasileiros e Educação, 2008.

RAMOSE, Mogobe. A ética do ubuntu. Traduzido para uso didático por Éder Carvalho Wen. In: COETZEE, Peter; ROUX, Abraham. **The African Philosophy Reader**. New York: Temple University Press, 2002.

REIS, Renato Hilário dos. **A Constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. A lenda e a lei: a Ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito étnico-jurídico normativo. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, UESB, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação, resistências e Tradição Oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017. 217 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Daniela Barros Pontes e Silva; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira *et al.* **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais - um estudo histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2019.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org.) **História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África**. Brasília: UNESCO, p. 139-166, 2010.

CAPÍTULO 4

**relacionalidade
e educação
a partir
do bem comunal**

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.04

As formas plurais de contextos tradicionais implicam em diversas formas de experienciar e elaborar a existência. Nesses contextos de expressões culturais tradicionais, e de povos e comunidades tradicionais, são marcantes as relações que se estabelecem de formas coletivas, intergeracionais, de partilha e de reciprocidade, desafiando as convenções e imposições eurocêtricas coloniais de individualismo e de posse.

Territórios de uso comum manejados por comunidades retireiras (Lidiane Taverny SALES, 2018), geraizeiras (Moisés Dias de OLIVEIRA, 2017), entre outras, têm como elemento central de suas identidades, culturas, produção e sustento, aquilo que não é individual, ou seja, aquilo que é de manejo partilhado, de que emergem todos os seus modos de vida.

Em expressões culturais tradicionais como folias, reinados e congadas (Saulo PEQUENO, 2015; 2020), entre outros, as canções, versos, figurinos e autos não são de posse individual nem autoral. São de legítima articulação e agência partilhada pelo conjunto de detentoras e detentores de uma determinada manifestação, sem implicar em propriedade ou interesses individuais sobre a herança coletiva.

Essas características que se configuram desde o comunal alicerçam tanto os modos de vida, quanto a fundamentação da legitimidade e defesa de seus repertórios e territórios, configurando um aspecto essencial para se aproximar da profundidade de existência e resistência em contextos tradicionais.

A partir desse tensionamento, este capítulo procura expandir reflexões sobre a ideia de *bem comunal*, em suas potencialidades de abrir caminhos para compreender e articular modos de vida plurais para além das limitações colocadas pela modernidade/colonialidade.

FORMAS PLURAIS DE AGENCIAR BENS E O COLETIVO

A forma típica de raciocínio do Ocidente moderno é conduzida por dualidades mutuamente exclusivas. Por exemplo, para a modernidade/

colonialidade, natureza e cultura são polos mutuamente exclusivos, sendo incompatível o pertencimento ou trânsito entre esses flancos, em que natureza diz respeito ao ecossistema e vida não-humana, enquanto a cultura diz respeito à vida humana.

Esse modo típico de raciocínio também se aplica à ideia de propriedade. Para a mentalidade moderna, o contrário da ideia propriedade é a ausência completa de qualquer tipo de posses, fronteiras e pertencimentos entre pessoas, possibilitando a expropriação irrestrita entre partes. Nesse sentido, a propriedade é tida como o polo civilizatório que sustenta a cultura e a organização social, mutuamente excludente de outras possíveis relações com o mundo que tendem então à desordem, à barbárie ou à exploração.

Nessa forma de raciocínio, não há espaço para formas plurais de organização social e de trocas, e, portanto, impõem-se a contextos tradicionais categorias típicas do pensamento moderno, equiparando um mestre de ofícios tradicionais, uma liderança comunitária, ou um xamã, às categorias de proprietário, dono ou chefe, entre outras, como se estabelecessem as mesmas relações de posse, poder e hierarquia dos contextos modernos. Isso é o que a pesquisadora Lorraine Aragon (2010) aponta como o “meio-termo ausente” nos debates sobre contextos tradicionais e a legislação de propriedade intelectual, em seus trabalhos sobre as expressões culturais tradicionais, dialogando com o contexto observado na Indonésia:

*As soluções legais propostas pela Indonésia, tanto a individual como a comunal, geralmente imaginam apenas distorções nas reivindicações e práticas artísticas indonésias correntes. Quando o espaço legal de elegibilidade para contribuições cooperativas não é apropriado para reivindicações com níveis complexos, então a posse legal volta para o estado. Este perigo potencial se relaciona diretamente com a arquitetura objeto-e-proprietário tanto do **copyright** convencional como dos regimes de propriedade cultural. As leis agem como trajetórias padrão para qualquer coisa que caia no interstício entre concepções individualistas possessivas e o sistema governamental abrangente que as regula.*

As novas leis forcem as pessoas a escolherem entre a propriedade individual privada ou a posse comum de objetos lucrativos. Elas ainda não oferecem aberturas legais para acesso distribuído da maneira tradicional sobre as práticas artísticas que requerem promulgações entrelaçadas

de educação cultural, reprodução ritual da comunidade e coesão identitária estruturada, ao menos parcialmente, através da economia da reciprocidade não imediata. Os países em desenvolvimento que seguem as diretrizes da ONU e da OMPI acabam assimilando os aspectos que permanecem entre os dois interstícios conceituais críticos da lei de PI derivada do pensamento euro-americano. Uma fenda conceitual é entre um tipo de ser humano isolado, imaginado sem comunidade, criador ou “autor” a-cultural, e o estado político no qual essa pessoa reside. A outra é entre um trabalho “tradicional” de “folclore” anônimo e uma criação “moderna” chamada “arte”, atribuível a uma única pessoa. Essas duas fissuras conceituais negam os fatos básicos que os antropólogos denominam de “aprendizado cultural”, pois são exatamente os espaços em que o processo gerador da maior parte das formas de arte herdada existe (Lorraine ARAGON, 2010, p. 256).

Os contextos tradicionais possuem uma diversidade incomensurável de modos de organização cultural, social e política, que não podem ser nem associadas à propriedade moderna, tampouco reduzidas à ausência de qualquer tipo de organização de bens. Cada contexto possui a sua forma particular de trocas, que se articula com os aspectos gerais da organização social. Por exemplo, existem entre as diversas etnias indígenas características particulares de parentesco, lideranças políticas, lideranças religiosas, divisão de tarefas e ofícios etc. Ainda, em contextos de expressões culturais tradicionais pode haver, por exemplo, maior centralização de tarefas e compromissos entre pessoas mais velhas ou mais experientes como no caso da capoeira, ou mesmo uma estrutura mais horizontal e aberta, como no caso de toçadas de viola. Todas essas características se relacionam diretamente com as formas com que as trocas e bens circulam entre detentoras e detentores, e entre diferentes comunidades.

Considerando todas as peculiaridades de cada contexto, é possível observar na bibliografia de culturas populares, povos e comunidades tradicionais, que predominam relações comunitárias, de reciprocidade, e não de propriedade (Marcel MAUSS, 2003; Marilyn STRATHERN, 2006).

As relações individualistas de propriedade também podem compor em certa medida alguns contextos tradicionais, porque uma das táticas perversas da modernidade/colonialidade é a sedução da sua promessa de

desenvolvimento e modernização, como se modos de vida tradicionais representassem atraso ou selvageria, procurando minar as relações de reciprocidade. Mas tão importante quanto evitar a idealização de que os contextos tradicionais são imunes a práticas individualistas é fundamental reconhecer que estas são observadas em caráter minoritário e inusual. Isso evidencia, acima de tudo, que as próprias relações comunitárias e de reciprocidade embasam a educação, os modos de vida e a consciência do comum, opondo-se aos ímpetus individualistas de origem externa.

Mas em contextos tradicionais existem outras formas de raciocínio que não são as ideias de propriedade e de bem comum, porque as relações entre pessoas e bens acontecem por outros caminhos. A pesquisa de Marina Pereira Novo (2018) pode exemplificar essas considerações, em seu estudo etnográfico sobre a etnia Kalapalo na aldeia Aiha, da porção sudeste da Terra Indígena do Xingu. Esse trabalho trata das transformações locais a partir das políticas de transferência de renda para a aldeia, em que as práticas de troca são fundamentais, articulando as concepções de posse:

Analisando como a categoria “dono” se apresenta entre os povos da Amazônia indígena, Fausto (2008, p. 333) aponta para a importância de pensá-la como uma relação que não existe como um pressuposto, devendo ser constantemente reiterada por meio de ações de controle e cuidado. A posse (“ownership”) pode, assim, ser pensada como um “processo” (Marina Pereira NOVO, 2019, p. 157).

A autora relata que existem diferentes formas de se relacionar, e diferentes formas de nomear as posses entre os Kalapalo. Nessa etnia, o termo *patikula* se refere aos bens de posse, como o dinheiro, típicos da cultura branca a partir do contato interétnico.

*Pensando em termos linguísticos, entre os Kalapalo, as relações de posse podem ser referidas de diversas formas, sendo o próprio termo *patikula* a indicação de um tipo específico de relação entre as pessoas e “suas” coisas. Como já aponteí, todavia, em geral esse termo é utilizado para tratar mais diretamente do dinheiro ou de objetos “de **branco**” possuídos pelas pessoas, ainda que possa também ser utilizado, eventualmente, para tratar de outros objetos de uso cotidiano (Marina Pereira NOVO, 2018, p. 158).*

De outra forma, a relação das pessoas com os bens típicos da cultura Kalapalo é identificada pelo termo *oto*, que diz respeito a um comprometimento (e não posse) com determinados objetos, conhecimentos e saberes em relação às práticas coletivas e rituais.

*Adicionalmente, há dois termos específicos para tratar dos **donos: oto** e **intsü**. O primeiro é o mais comumente utilizado e pode fazer referência a uma grande diversidade de relações: todas as festas possuem um **oto** [...], assim como as aldeias, casas e objetos. Também são chamados de **oto** os **donos-itseke** (“espíritos/monstros”, “hiper-seres”) de espécies de plantas e animais; ou os pais em relação a seus filhos. O mesmo termo pode ser utilizado, ainda, para tratar de uma relação de maestria sobre conhecimentos ou técnicas na qual, por exemplo, os feiticeiros são chamados de **kugihe oto**, “**dono** do feitiço”, os grandes arqueiros, chamados de **tahaku oto**, “**dono**/mestre do arco”, os detentores de histórias são **akinha oto** (“**donos**/mestres de história”), os rezadores, **kehege oto** (“**donos**/mestres de rezas”), os cantores, **eginh oto** (“**donos**/mestres de cantos”, **egi**) e assim por diante. Além de dono, outra tradução que os Kalapalo frequentemente utilizam para **oto** é **responsável**, que remete ao mesmo tipo de relação de cuidados apontado por Fausto (2008) e Costa (2013; 2016), e que é fundamental para a constituição dos sujeitos. Assim é, por exemplo, que os pais de uma pessoa podem ser chamados seus **oto**, e mesmo os moradores de um local são considerados seus **otomo** (Marina Pereira NOVO, 2018, p. 159).*

A partir da etnografia de Marina Novo (2018) é possível perceber que os objetos e saberes não são considerados como itens que estão no mundo e que só adquirem sentido potencial dentro de uma ação que se faça com eles. Tendo em vista que tudo tem *oto* (Marina Pereira NOVO, 2018, p. 159), as coisas físicas, os modos de fazer e os saberes estão intrinsecamente implicados nas relações entre as pessoas que estão com eles comprometidos:

*[...] os usos do termo **oto** parecem enfatizar muito mais a relação **entre donos**, por meio da coisa possuída. A posição de **oto** surge quando existe um terceiro elemento na relação, além do **dono** e de sua “coisa”, que pode ser uma pessoa singular (alguém que, por exemplo, solicite – efetiva ou potencialmente – a coisa em questão para si) ou uma pessoa coletiva (quando um chefe aparece como **oto** de sua aldeia frente a outros chefes, por exemplo) (Marina Pereira NOVO, 2018, p. 160, grifos originais).*

Dessa forma, a organização que se estabelece não reconhece apenas os termos dono-coisa (ou dono-saber), mas reconhece os termos dono-coisa-pessoa(s). Isso implica no comprometimento com o cuidado cotidiano empregado sobre esta coisa ou saber em relação às necessidades efetivas ou potenciais que envolvem a comunidade.

Esse breve comentário sobre a cultura Kalapalo é bastante informativo sobre a forma com que é possível reconhecer um bem relacional, e como a ideia da modernidade ocidental de propriedade pode ser inadequada quando transposta para modos de vida de povos que não ancoram suas tradições em tais pressupostos, colocando a necessidade de trabalhar com outros termos e categorias para considerá-los.

EXPLORANDO A IDEIA DE BEM COMUNAL

As expressões de *bem vivencial*, ou *bem comunal*, remetem às discussões sobre a ideia de *comunalidade* que, de acordo com Arturo Guerrero Osorio (2015) e Arturo Escobar (2016), surge da interseccionalidade temática e teórica entre as produções dos pesquisadores Ivan Illich, Arturo Escobar, Gustavo Esteva, Benjamín Maldonado Alvarado e Arturo Guerrero Osorio, Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna. Essas categorias – bem vivencial e bem comunal – partem dos modos de vida, concepções sociopolíticas e cosmologias dos povos indígenas do México, especialmente o sul do país, e também da organização Zapatista, onde pesquisam os autores mencionados, com a exceção de Ivan Illich, que, apesar de ter passado parte relevante de sua carreira no México, não teve produções associadas às filosofias e sabedorias dos povos indígenas do país.

A interlocução de produção desses autores parte da crítica cultural de Illich sobre a *convivialidade*, em que discute a forma com que as instituições sociais e bens tornam-se monopólios sobre os modos de vida em seus aspectos econômicos, sociais, hábitos e expectativas (Ivan ILLICH, 2006). Da mesma forma que a prática de transporte e deslocamento, que possui muitas opções para se realizar, torna-se sinônimo de rodovias e consumo

de combustíveis fósseis; as práticas de cura tornam-se sinônimo da indústria farmacêutica em seus serviços e produtos; as relações com o saber tornam-se sinônimo do consumo permanente de práticas escolarizadas. Em todos os casos, relações com o mundo e entre povos são reduzidas à dependência de um único tipo de produto que vem pronto e padronizado e que, portanto, repele as relações sociais que potencializam formas plurais de ser. A crítica do autor conduz a uma necessidade de rompimento com as instituições sociais e tecnologias que diminuem as possibilidades de convívio com as demais pessoas e com suas diferenças constitutivas, apontando para o fortalecimento de práticas, instituições e tecnologias que potencializem a convivência coletiva, ou seja, mecanismos convivenciais.

Partindo desse ponto, Arturo Escobar (2016) contribui, utilizando o termo *relacionalidade*, sobre a necessidade de assumir teórica e politicamente a mudança de perspectiva sobre os dualismos, em particular o dualismo individualidade/coletividade, já presente em uma série de perspectivas, para a proposição de *diseños* baseados em ontologias de vida comunais. O texto em espanhol de Escobar utiliza a expressão *diseño*, que poderia ser traduzida como planejamento, desenho, esquema, ou, em inglês, *design*, oferecendo a ideia de elaborações que partam de ontologias relacionais.

Un principio general que me parece útil es que una ontología relacional es aquella dentro de la cual nada preexiste a las relaciones que la constituyen. En estas ontologías la vida es interrelación e interdependencia de principio a fin, siempre y en todo momento (Arturo ESCOBAR, 2016, p. 121).

É parte constitutiva da ideia de relacionalidade o olhar sobre os aspectos coletivos que rejeite a ideia trivial do eurocentrismo moderno de que bens e relações coletivas são pré-determinadas de forma objetiva e racionalista, descartando o aspecto cultural, cosmológico, situacional e coletivo que está presente em tudo. Se as coisas e relações preexistem, basta executar a programação como indivíduo, esquivando do caráter plural do existir. De outra forma, como propõe Arturo Escobar (2016), é a própria relação que antecede, dá significado, e que atualiza em movimento, as características de todas as coisas.

Si no es el dualismo, si la vida está siempre en relación, entonces, ¿qué? La respuesta inmediata y obvia a la desconexión y al aislamiento es, por supuesto, reconectar –unos a otros, con nuestros cuerpos, con el mundo no humano, con la corriente de la vida (e.g., Macy 2007) –. Una respuesta creciente a la problemática de la des/reconexión es la relacionalidad. Hay muchas maneras de entender la relacionalidad. El dualismo es una forma de relacionalidad pero, como hemos visto, asume la preexistencia de entidades distintivas cuyas esencias respectivas no dependen, fundamentalmente, de su relación con otras entidades –existen en y por sí mismas–. Las teorías de red implican un esfuerzo más serio por tomar en cuenta el papel de las interrelaciones en la constitución de las cosas y los seres. Muchos enfoques de red, sin embargo, todavía dan por sentada la existencia de objetos o actores independientes previamente a la creación de las redes y, a pesar de su empuje hacia el pensamiento topológico, recaen en las geometrías euclidianas de objetos, nodos y flujos. ¿Es posible desarrollar una noción más profunda de la relacionalidad en la que “la relación” (e.g., Strathern 1991; Ingold 2011) impregne, radicalmente, todo el orden de las cosas? (Arturo ESCOBAR, 2016, p. 120).

Partindo das ideias de Floriberto Díaz e de Jaime Martínez Luna, em Oaxaca, Arturo Guerrero Osorio (2015) aborda o termo *comunalidade*, cunhado como uma das formas de sintetizar as lutas por autonomia dos povos indígenas daquela região do México. Segundo Osorio (2015), o comunal implica no reconhecimento cotidiano e permanente do nós. Entende o nós a partir da noção de pluralidade e complementaridade, no sentido de que: a) as dimensões da vida social de território, autoridade, trabalho e festa são diferentes e complementares; b) as pessoas isoladas não conseguem realizar a vida social e, compartilhando apenas os invariantes biológicos comuns, possuem modos distintos de *sentipensar*, habitar, falar, ser e compartilhar, de empregar ferramentas e ritmos próprios; e c) de que a própria natureza é diversa em sua composição. A comunalidade coloca o nós no centro das relações sociais. Isto é, não se usa do coletivo (pressuposto) para a realização de uma determinada tarefa (objetivo), mas, pelo contrário, a realização de uma determinada tarefa (como característica do próprio modo de vida) é uma maneira de atualizar e reposicionar o nós (objetivo).

El Nosotros es la celebración del encuentro de las y los diferentes. La convivencia de todos los seres sobre una porción de la tierra. En el Nosotros la gente comparte y hace, o no, lo que le corresponde.

Incluso las bestias salvajes tienen su labor a la hora de cazar en manada. El Nosotros es trabajo, fiesta, palabra y miradas. Responsabilidad y alegría. [...] Y así como es diversa la composición –momentánea o duradera– del Nosotros, diversos son éstos en la urdimbre. El nosotros nunca es igual a sí mismo ni a otros, pues su cambio es constante. A final de cuentas, con la comunalidad como herramienta, la indagación es sobre el Nosotros.

Esta pluralidad y complementariedad del Nosotros (Lenkersdorf, 2004) no debe hacernos pensar que se trata de una Identidad o de un Sujeto colectivos. Al ser Nosotros, cada uno es distinto, y no hay nada idéntico entre los que somos, más allá de las invariantes biológicas. Y resulta un contrasentido nombrar Sujeto – como si estuviera detenido – a lo inestable, a nuestra incertidumbre. El Nosotros puede verse como un ámbito de aprendizaje y del recuerdo entre los distintos. No se trata de descubrir una esencia ni de describir una mismidad, más bien, de dibujar el movimiento de cómo se aprende con todos y de todos, en comunidad (Arturo Guerrero OSORIO, 2015, p. 126).

A primeira marca distintiva é a característica de que é empregada a palavra bem, por estar mais próximo da noção de coisa ou de objeto, do que da noção de propriedade. O bem pode ser tanto algo palpável como uma panela de barro, uma escultura, uma confecção, uma máscara, um instrumento musical, como pode ser também algo não-palpável como uma canção, poesia, performance, conjunto de saberes, padrões harmônicos e melódicos etc. O bem comunal é cotidiano e, mesmo que a sua exteriorização só aconteça em ocasiões específicas (como no calendário de congadas, ou rituais indígenas por exemplo), o seu exercício, seus ensaios, tentativas de compreensão e aperfeiçoamento, conversas a respeito, acontecem de forma regular. Não tem característica comum apenas no sentido da coletividade, mas também no sentido de compor o próprio modo de vida.

Um bem relacional não implica em uma dona ou dono, mas em uma pessoa *detentora*, no sentido de que uma pessoa articula o conjunto de saberes e técnicas referentes a tal bem, e que exerce sobre ele processos de criação, sem que isso restrinja as mesmas possibilidades de conhecer e criar para outras pessoas detentoras. Aproveitando a noção de *oto* da etnia Kalapalo, o bem comunal indica a atividade de cuidado e comprometimento com o bem. E a pessoa, sabendo-se detentora de criações intergeracionais, também como

em *oto*, reconhece a iminência do compartilhamento do bem relacional, tendo em vista que este é posicionado numa relação detentora-bem-pessoas, em que o bem é uma parte constitutiva das relações sociais, e não um fim utilitarista para acúmulo e propriedade individual. Dessa forma, também é característica do bem comunal a não aplicabilidade da autoria individual, e a herança de gerações antecessoras na forma de tradições culturais.

Ainda, o bem relacional acomoda a plurivocalidade. As alterações sobre a exteriorização de uma criação dificilmente são consideradas como erro, falta ou descaracterização porque estas transformações, informadas pelas tradições, pelo presente em comunidade, não acontecem por fora das relações sociais na cultura, e, portanto, adquirem o caráter de singularidade da diversidade. Isso não quer dizer que não haja conflitos e negociações sobre quais transformações serão consideradas aceitáveis ou não, mas justamente que tais tensões são constitutivas dos próprios processos de criação, orientando-os para a permanência das tradições.

COMUNIALIDADE E EDUCAÇÃO

Dadas essas características, é possível refletir sobre os processos educativos e de criação desde a ideia de bem relacional ou comunal, proporcionando modos de ser que intrinsecamente ligados à percepção coletiva de si e do meio. A primeira forma que o bem comunal configura o ambiente educativo diz respeito à educação para a diversificação e plurivocalidade.

Na modernidade eurocêntrica baseada na propriedade individual e de acúmulo como padrão e aspiração para a concepção de humano, as pessoas procuram se adequar à maneira hegemônica de estar no mundo, para competirem entre si pelo sucesso de acúmulo de propriedade.

Por outro lado, com o bem relacional, se não há a noção moderna de propriedade, as pessoas são conduzidas por caminhos diferentes. Não há necessidade de disputa pela propriedade, porque já detêm, desde o princípio, as dimensões de sua cultura. Isso quer dizer que uma pessoa não vai se

sair melhor nem pior do que a outra quando se comporta de maneira autêntica, porque o seu pertencimento comunitário e condição de detentora não são colocados em risco ou concorrência.

Para a definição dos rumos da educação e do desenvolvimento humano, essa posição é radicalmente libertadora. Ser mais ágil ou mais paciente em uma tarefa, mais habilidosa ou não em uma técnica, ter mais experiências ou saberes, tornam-se objeto de autoeducação autônoma de uma pessoa, que não passa a ser subalternizada ou sofrer coerção externa quanto aos objetivos que coloca para o próprio desenvolvimento. Seja qual for a forma que se comporte, é uma pessoa detentora e, portanto, localizada sempre dentro do caráter relacional da experiência, sem ser colocada para fora a partir de um cânone normativo, de uma nota escolar, de uma expectativa previamente dada por *fora* da relação. Não há necessidade de uma competição individualista em que o sucesso de uma pessoa significa o fracasso de outras, mas o compartilhamento de experiências e propostas diferentes que existem de forma concomitante. O bem relacional como processo educativo proporciona uma forma de resistência às padronizações de comportamento porque celebra as diferenças e, portanto, permite o aproveitamento da cultura coletiva para o que é da vontade e necessidade das pessoas em particular.

Portanto, quando o modo como as pessoas relacionam-se, nega o caráter coletivo da constituição humana cotidianamente, o caráter coletivo também é negado na forma com que a pessoa enxerga a si e às demais. A propriedade individual é uma das dimensões da vida cotidiana que proporciona a negação social do coletivo. Em uma troca entre propriedades individuais, a relação entre as pessoas se encerra quando a troca é realizada. Por exemplo, quando se quer comprar algo, o relacionamento entre pessoa vendedora e compradora acontece até o momento que se realiza o pagamento, sem que isso implique em qualquer contato posterior. Isso porque o bem individual é finalístico e utilitarista, medido pelo seu valor de uso ou de acúmulo.

Quando se observa, por outro lado, o bem relacional, a relação com o outro não se encerra na troca de bens, mas se mantém. As relações se mantêm

porque, por se tratar de contextos tradicionais, ter algo não é um objetivo por si mesmo, mas agenciar as vidas e as coisas de acordo com códigos, procedimentos e expectativas compartilhadas, em permanente intercâmbio.

No bem comunal, deter um bem indica, primordialmente, uma relação entre detentoras, por meio da criação. Uma prática ou obra tradicional só faz sentido em meio às tradições (passadas e atuais) a que faz referência, enquanto ser detentora não significa exclusivamente *ter o saber*, mas possuir a legitimidade de ser detentora em meio à sua comunidade, pois é da comunidade e das tradições que emana a autoridade e legitimidade, em relação.

Em um contexto de comunalidade, também acontecem processos educativos que exercitam as diferenças interpessoais e culturais para a compreensão da totalidade e movimento da ancestralidade, uma vez que bens são compartilhados por pessoas de diferentes habilidades, interesses e posições sociais. E nessas atividades e agenciamentos, não se pode tudo – nem por meritocracia. Por exemplo, não são todas as pessoas que podem ocupar o lugar de mestra e mestre, de liderança etc., mas isso não caracteriza um problema, porque todas as funções são importantes e proporcionam pertencimento, mesmo as funções de aprendiz ou iniciante por exemplo, porque são todas complementares. Isso é muito diferente da sociedade ocidental que defende que, através do merecimento, todos os lugares são supostamente ocupáveis por competição.

As demais pessoas são necessárias para a manutenção das tradições, da vida e de laços. Para executar seus modos de vida, superar necessidades e celebrar a vida ancestral, saber que os diferentes se complementam significa a compreensão de que uma pessoa precisa de outras com características diferentes para abordar aspectos complementares da existência.

El día y la noche; las lluvias y la época de seca; la mujer, el hombre, y los hijos; el campesino, su yunta, el solar y Dios; la vida, la muerte, y la otra vida en la muerte: son todas distinciones de seres y hechos complementarios en un mismo movimiento. La complementariedad implica diferencias y es pauta de organización y de formas al discernir y unir, y procurar solidaridad polarizada entre lo existente. No la unión de lo mismo, sino precisamente la coexistencia turbulenta y la concurrencia de lo diverso y contradictorio. [...] No es un estado de

cosas dado sino un ejercicio de ordenamiento del mundo, una orientación organizativa de hospedajes recíprocos entre las personas y los demás seres, sin duda un ejercicio creativo. [...] La complementariedad no es sinónimo de “armonía”, mas propicia compartencia y reciprocidad (Arturo Guerrero OSORIO, 2013, p. 50-51).

É possível dizer que o ambiente educativo composto pelo bem vivencial está mais próximo do processo ontológico de um *diseño* ou estruturação coletiva do desenvolvimento humano do que aquele composto pelo bem individual, porque se utiliza de práticas sociais cotidianas que conduzem a atenção e a vida para a percepção dos aspectos coletivos das pessoas e das criações.

REFLEXÕES FINAIS

Um dos temas recorrentes sobre as ações, aspirações e modos de pensar das pessoas no contexto do Ocidente Moderno é a tensão entre o individual e o coletivo. Alguns exemplos frequentemente abordados para ilustrar essas ideias são a dificuldade em estabelecer um compromisso coletivo e intergeracional contra a degradação generalizada da natureza, já que o individual e imediato empurra a preocupação com as outras gerações do futuro; as dificuldades em reconhecer a relevância de se opor e combater violências direcionadas a grupos sociais de diversos segmentos como o racismo, a LGBTfobia e xenofobia por exemplo; e, por vezes, as pessoas não demonstram sensibilidade sequer com outras em situação semelhante à sua, privilegiando o individualismo como modo de interpretação mais vantajoso para si e para o mundo.

Desde a imposição da modernidade eurocêntrica, é imposto um mundo em que tudo preexiste às relações. A importância das coisas, a característica racial, o que é desenvolvido e o que é atrasado, tudo é determinado de antemão pelos centros de poder, ser e saber. E, com isso, observa-se a forma como o caráter coletivo é subtraído, não visualizado e não exercido, por mais que esteja presente em todas as coisas.

A ideia de bem comunal e de relacionalidade são um convite para visibilizar o caráter comunal de todas as coisas e relações. Como diz Arturo Escobar (2016, p. 195), “nada preexiste às relações que a constitui”, ou seja, a forma

como se percebe algo não é objetiva, nem sequer limitada a ser executada de uma ou outra maneira. A forma de perceber e se relacionar com o mundo surge do coletivo, transforma-se em coletivo, e a sua relevância, potência e beleza só possuem sentido em coletivo. Os contextos tradicionais mostram a forma com que isso é pronunciado, ritualizado, evidenciado, negociado, todos os dias em todas as coisas, chamando a atenção para isso a ponto de ser constitutivo de todos os processos educativos, e da forma como as pessoas percebem a si mesmas e o que está ao seu redor, de forma interligada. Visualizar a complexidade e profundidade desses processos proporciona uma melhor profundidade para dialogar com contextos tradicionais e vislumbrar propostas plurais para a elaboração da vida.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ARAGON, Lorraine V. O commons local como meio-termo ausente nos debates sobre conhecimento tradicional e a legislação de propriedade intelectual. In: LEAL, Ondina Fachel; SOUZA, Rebeca Henemann Vergara de. **Do regime de propriedade intelectual**: estudos antropológicos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

BARROS, Daniela. **Educação, resistências e tradição oral**: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño**: la realización de lo comunal. Popayán: Universidad del Cauca, Sello Editorial, 2016.

ILLICH, Ivan. **Obras reunidas I**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

NOVO, Marina Pereira. **“Esse é meu Patikula”**: uma etnografia do dinheiro e outras coisas entre os Kalapalo de Aiha. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Moisés Dias de. **Autodefinição identitária e territorial entre os geraizeiros do Norte de Minas Gerais**: o caso da comunidade Sobrado. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- OSORIO, Arturo Guerrero. La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral. **Cuadernos del Sur**, Oaxaca (México), v. 18, n. 34, 2013.
- OSORIO, Arturo Guerrero. La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. **Bajo el Volcán**, v. 15, n. 23, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2015.
- PEQUENO, Saulo. **Educação, criação e autoria nas manifestações tradicionais das culturas populares**: as manifestações da Festa do Divino de Pirenópolis – GO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- PEQUENO, Saulo. **Educação, criação e expressões culturais tradicionais**: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- SALES, Lidiane Taverny. **Território retireiro em disputa**: cerca que divide e a perda do território de uso comunal dos Retireiros e Retireiras do Araguaia no Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade em Melanésia. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CAPÍTULO **5**

**a extensão
como um espaço
de *grietas* para
a interculturalidade**

Carolina Soares Mendes

Por sí mismos, las grietas en las cuales estoy pensando denotan poco más que aperturas o inicios. Si bien podrían haber debilitado y fracturado al todo hegemónico, su efecto depende en lo que ocurre dentro de las fisuras y las grietas, en cómo se plantan las semillas, como estas brotan, florecen y crecen, en cómo estas extienden rupturas y aperturas.
(Catherine Walsh, 2014b, p. 4).

A reflexão que proponho é marcada pelas contradições entre meu encantamento com a proposta educativa buscada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e sua materialização enquanto espaço de colonialidade – que já não posso deixar de reconhecer –, comum às instituições de ensino e às institucionalidades da contemporaneidade brasileira. Assim, sendo os IFs meu espaço de ação e a colonialidade que reproduzem inegável, as ponderações que realizo são, na verdade, parte de uma busca por *grietas* decoloniais (Catherine WALSH, 2014a, 2014b), por meios e estratégias dentro dessas instituições de ensino, extensão e pesquisa no rumo de um projeto que ultrapasse as amarras moderno-coloniais.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESPAÇO DE MINHA EXPERIÊNCIA

Ainda que tenham como marco fundacional a Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), os IFs resultam na verdade de processo histórico de estabelecimento da educação profissional no Brasil, com raízes em 1909. Criadas no contexto de reconfiguração do trabalho a partir da industrialização no país, as Escolas de Aprendizes e Artífices materializaram a oferta de formação direcionada para “menores pobres, a partir do trabalho e, com isso, superar a necessidade de afastá-los do convívio social isolando-os em reformatórios; neste sentido, as novas instituições cumpririam a dupla função: “orientação social e formação para o trabalho” (Luiz CALDAS, 2012, p. 34). Assim, as escolas profissionalizantes foram reconhecidas como proposta educativa para os filhos das classes trabalhadoras, tendo sobre elas limitações de uma visão relativa ao que seria a formação adequada para esses sujeitos. Nesse sentido, desde sua gênese a educação profissional no Brasil tem sido marcada pela dualidade e as contradições entre um projeto de

formação geral (para o trabalho intelectual) e de formação profissional (para o trabalho manual), o que

expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Maria CIAVATTA; Marise RAMOS, 2011, p. 28).

A compreensão de educação profissional foi revista no processo de reestruturação das instituições de formação profissional técnica ocorrido nas duas primeiras décadas do século XXI. Com a instalação de um governo mais progressista, em 2003, “[...] houve a preocupação de se estabelecer um debate amplo sobre o ensino médio e técnico, concretizado por meio de seminários e oficinas [...]” (Dagmar ZIBAS, 2005, p. 1080) em busca de alternativas para superar os desafios que estavam postos para essa modalidade. Dessa maneira, o projeto de sociedade que se pretendia implantar naquele momento foi posto a uma rede de instituições já estabelecida, com largo histórico e que havia passado por diferentes ordenamentos legais. O processo revelou disputas teóricas e instituiu uma proposta de integração entre ensino médio e técnico-profissional, em aproximação a “uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora [seus defensores] continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas [...]” (*idem*, p. 1083). Assim, percebem-se ganhos na ênfase em uma formação que integre educação geral e educação profissional e no atendimento a jovens e adultos, bem como na perspectiva de maior participação das comunidades escolares em processos decisórios, ao passo que se verifica que a concepção de emancipação do cidadão encontra-se diretamente aliada ao desenvolvimento socioeconômico.

Desse modo, no cenário de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹⁵, ressignificaram-se tanto o papel da educação profissional quanto seu público-alvo.

15 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi constituída a partir da assimilação e reestruturação de instituições de educação profissional que já existiam (Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica), e ainda a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II.

QUADRO 1

Retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010)

Público-alvo	Papel da educação profissional
Jovens e adultos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno-burguesa ou classe média que historicamente não tiveram acesso à educação profissional e superior públicas.	Promover o desenvolvimento do país por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos arranjos produtivos locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Fonte: baseado em Moacir Tavares (2012).

A partir dessa resignificação, mantém-se um direcionamento da formação para a classe trabalhadora, com a ampliação das possibilidades de formação para além do nível técnico, com o acesso ao ensino superior – abertura impulsionada pela notável carência de profissionais licenciados para atuar nas áreas de ciências na educação básica. Além disso, o papel das instituições fica marcado pelas perspectivas de articulações com a sociedade a partir de viés econômico, considerando as possibilidades de atendimento de demandas de arranjos produtivos e de formação profissional direcionada para setores econômicos. Assim, ainda que tenham sido verificados avanços, especialmente na defesa de uma formação integral dos estudantes, mantém-se “marca que acompanha a evolução desta Rede: a dualidade estrutural, que tem sido negada e afirmada ao longo de mais de um século, revelando o movimento dialético que impulsiona a luta de classes em uma sociedade capitalista” (TAVARES, 2012, p. 16).

No entanto, se os IFs concretizam as contradições dos movimentos de disputa e lutas na sociedade em torno da educação profissional, além de servirem à reprodução da colonialidade como construções da sociedade na qual se inserem, em minha experiência são também um espaço de possibilidades. Assim, naqueles que são alguns de seus maiores desafios, percebo *grietas* de oportunidades de transformações no sentido de superação de contradições e, especialmente, de insurgência decolonial.

Como na realidade das instituições de ensino superior (IES), também para os IFs a indissociabilidade das dimensões de ensino, extensão e pesquisa na materialização da função social das instituições ao mesmo tempo que parece inconcretizável – devido às variadas demandas de cada uma delas – pode ser um meio de articular ações e sujeitos, de maneira que as dimensões se apoiem mutuamente. Para tanto, ainda é necessário avançar na percepção de como essas dimensões estão imbricadas, de forma que sejam estruturadas articuladamente desde sua propositura. Ademais, se a estrutura organizativa dos IFs congrega em um mesmo espaço educação básica e ensino superior, demandando de docentes a atuação concomitante em uma variedade de cursos e modalidades e ainda impondo a convivência de uma diversidade de estudantes, ela também cria perspectivas de articulações e conexões entre modalidades, propostas curriculares, formações, além de fomentar o encontro entre sujeitos que ordinariamente não compartilhariam os mesmos espaços. Essa reunião de sujeitos e modalidades ainda tem a possibilidade de contribuir para a experiência de professores em formação (estudantes de licenciaturas), seja pelo convívio com estudantes diversos, seja pela própria atuação (em forma de estágio) nas diversas modalidades concorrentes na instituição.

Entretanto, parece-me que as maiores potencialidades dos institutos federais se encontram na sua própria materialidade física em localidades do interior do país e em espaços periféricos, visto que o processo de expansão determinou e permitiu que as instituições fossem construídas nas proximidades ou até mesmo dentro das próprias comunidades. Assim, ao tempo que consistem em imposições às comunidades locais, com sujeitos externos, com cursos e currículos que tantas vezes não correspondem às expectativas locais e até mesmo edifícios que contrastam inteiramente com as realidades que os circundam, tampouco podem fugir a elas. Muito embora essa situação possa fomentar conflitos, ela também encerra em si possibilidades de aproximações, de que a ação colaborativa se realize, de que os institutos federais superem uma proposta educativa sobre as comunidades em prol de formações construídas e realizadas em comunidade. E é em busca dessas imaginadas e iminentes construções em comunidade que me apoio em reflexões e experiências decoloniais – rumo ao possível.

BUSCANDO CAMINHOS DE REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA

Aspectos da teoria decolonial que delineio a seguir têm representado para mim caminhos de compreensão da realidade das instituições de ensino em geral e dos IFs em particular, bem como das dimensões de ensino, extensão e pesquisa – a partir das quais buscam cumprir sua função social – e dos sujeitos desses espaços. Trago então a própria noção de colonialidade, detendo-me mais explicitamente no conceito de colonialidade do saber, que me permite aprimorar o olhar sobre as instituições de ensino enquanto lócus de reprodução da lógica e da matriz colonial, mas ainda apresento a perspectiva de interculturalidade como estratégia decolonial que considero possível na realidade dessas institucionalidades.

Reflexões de Aníbal Quijano, que balizaram considerações iniciais do grupo Mordernidade/Colonialidade e seguem referenciando perspectivas decoloniais, evidenciam como o processo de racialização dos sujeitos fundamentou o empreendimento colonial e as relações entre indivíduos, o que ainda perdura na atualidade. Quijano (2005) enfatiza que, a partir da conquista da América, a estratégia de classificação social da população mundial fundamentada em raças permitiu o estabelecimento e a naturalização de relações de poder que se constituíram como experiência dos sujeitos da modernidade/colonialidade. Assim, a racialização e a categoria mental de raça permitiram a fundação de novas relações sociais conforme novas identidades – índios, negros e mestiços – e legitimaram as relações de dominação impostas aos não europeus. Essa matriz de poder fundada na categorização de sujeitos a partir da ideia de raça, como nos alerta o autor, incide sobre variados aspectos da realidade, podendo ser compreendida não só a partir da dimensão de poder, mas ainda das dimensões da colonialidade do saber e do ser.

Nesse contexto, o processo de racialização, ao classificar os sujeitos conferindo-lhes mais ou menos humanidade, hierarquiza-os e fundamenta uma matriz de poder que historicamente colocou os colonizados em posição de subalternidade em relação aos colonizadores. É nesse sentido que a noção de colonialidade “pode ser compreendida como uma lógica global de

desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Nelson MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Dessa maneira, como lógica fundamental das subjetividades e das relações entre sujeitos, a colonialidade inscreve-se na própria estruturação da sociedade e de suas instituições, que a reproduzem em uma multitude de aspectos.

Portanto, a partir da experiência colonial na América, determinou-se “uma nova geografia do poder” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 123) na qual a Europa e o homem branco europeu heteronormativo ocupam posição central como referência de modernidade, civilização e universalidade – em oposição a lugares e sujeitos outros, aos quais são relegadas as noções de passado, atraso, selvageria, primitivismo e incompletude. Essa centralidade referencial europeia marca as dimensões que estruturam a matriz da colonialidade, das quais a colonialidade do saber pode ser compreendida como

[...] o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus e europeizados. Está claro [que] ao atravessar o campo do saber, usando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra em e organiza os marcos epistemológicos, academicistas e disciplinares (Catherine WALSH, 2012, p. 67, tradução minha).

Na modernidade constituída a partir da matriz da colonialidade e da ação colonizante sobre os sujeitos e seus saberes, a perspectiva eurocentrada de saber e de construir conhecimento tem sido difundida e tornou-se mundialmente hegemônica.

Dentre uma variedade de elementos por meio dos quais Aníbal Quijano (2005) caracteriza o eurocentrismo e que se apresentam nos conhecimentos acadêmicos, evidencio a) perspectiva evolucionista, de movimento histórico unilinear e unidirecional; b) separação entre corpo e não-corpo, gerada a partir da secularização do pensamento e a separação entre corpo/mente; c) dualidade entre sociedade moderna europeia e estado de natureza primitivo, o que implica na categorização do conhecimento não-europeu como inferior, primitivo. Todavia, esses aspectos representam não só as características dos conhecimentos que têm sido construídos e são validados pela modernidade e suas instituições, mas constituem a própria visão de mundo moderno/colonial.

Santiago Castro-Gomez (2007) ainda evidencia como a perspectiva hegemônica do conhecimento e da episteme construída a partir da experiência europeia e legitimada pelas estruturas universitárias modernas funda-se sobre um modelo de construção de conhecimento que denomina “hybris do ponto zero”. Organizada a partir do distanciamento dos objetos e de sua divisão em partículas cada vez menores, em uma atitude pretensamente objetiva frente à natureza, essa compreensão de construção de conhecimento tem consequências para o que se entende por ciência, por sujeitos da ciência e por espaços científicos. Dessa maneira, não só as instituições universitárias, mas a própria noção do fazer científico estão vinculadas a uma pretensa neutralidade a partir de processos de compartimentalização e disciplinarização, o que por sua vez supostamente legitimaria o conhecimento construído e garantiria sua universalidade.

Assim, a colonialidade do saber encontra-se não só nas escolhas curriculares das instituições de ensino – embora seja aí mais facilmente identificada, nas ementas dominadas por referenciais teóricos construídos por homens brancos europeus, ignorando saberes e mestres de outros sujeitos e constituídos em outros lugares. A colonialidade do saber está na fundação das próprias instituições, em suas estruturas arbóreas hierárquicas e disciplinarmente segmentadas (Santiago CASTRO-GOMEZ, 2007), visto que

[...] a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem conceitos de progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não (Nelson MALDONADO-TORRES, 2020, p. 30).

Por outro lado, Walter Mignolo (2014) chama a atenção para o fato de que, ao mesmo tempo que a modernidade/colonialidade são aspetos de um mesmo processo, também a decolonialidade, como (re)ação insurgente à modernidade/colonialidade, está intrinsecamente ligada a elas.

*[...] se a colonialidade é constitutiva da modernidade posto que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí os **damnés** de Fanon) é lógica opressiva que produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem à*

violência imperial. Essa energia se traduz em projetos de des-colonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade (Walter MIGNOLO, 2014, p. 63, tradução minha).

Assim, se até aqui os conceitos de colonialidade e colonialidade do saber permitiram evidenciar como as instituições de ensino estão constituídas e reproduzem a colonialidade, a reflexão decolonial também aponta chaves de experiências e caminhos de contraposição à modernidade/colonialidade, das quais a perspectiva intercultural como entrevista por Catherine Walsh emerge como possibilidade na realidade por mim vivida.

Ainda que Walsh (2012) declare que a interculturalidade crítica é algo ainda por construir – e talvez exatamente por isso – aproprio-me da proposta de interculturalidade crítica como divisada por ela. A autora defende sua construção crítica *desde abajo*, para além de perspectivas relacional e funcional centradas em diferença, diversidade e processos de inclusão culturalista de cunho (neo)liberal. Partindo de um posicionamento crítico, a perspectiva intercultural que Catherine Walsh defende apoia-se em suas vivências junto a populações subalternizadas e seu engajamento, assentando-se sobre o próprio questionamento da estrutura colonial-racial.

Discorrendo sobre a articulação entre a interculturalidade e a colonialidade do poder e a diferença colonial, Catherine Walsh (2014a) considera como os processos estão imbricados, visto que a interculturalidade emerge como pensamento subversivo e insurgente diante da colonialidade e da diferença colonial. Nesse sentido, a lógica da interculturalidade não representa um conhecimento apartado dos paradigmas e estruturas dominantes, visto que “por necessidade (e como resultado do processo de colonialidade) esta lógica ‘conhece’ estes paradigmas e estruturas” (Catherine WALSH, 2014a, p. 22, tradução minha). No sentido defendido por Walsh, a interculturalidade faz referência a uma luta, um processo e um projeto sempre em curso e contínuo, transcendendo limitações do pensamento ocidental como o multiculturalismo e as políticas identitárias, não se tratando, necessariamente, de criar estratégias e processos novos e diversos, mas de perceber e abrir espaço para subversões e insurgências já em curso.

Desse modo, as experiências entre sujeitos podem ser lidas na perspectiva de pensamentos e posicionamentos críticos fronteiriços, uma estratégia possível na busca pela interculturalidade como “uma prática que tenta mediar o conhecimento e pensamento construídos dentro de histórias modernas coloniais – dentro da modernidade/colonialidade – e conhecimentos locais ligados à diferença colonial” (Catherine WALSH, 2014a, p. 41, tradução minha). Segundo a autora, isso pressupõe uma atuação e intervenção sobre a matriz de colonialidade como projeto político, social, ético e epistêmico,

[...] projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta maneira, a interculturalidade crítica pretende intervir em e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade (Catherine WALSH, 2012, p. 66, tradução minha).

Não se trata, no entanto, de construir um projeto teórico intercultural, de recorrer à perspectiva decolonial como mera reflexão. Como intencionalmente buscamos no Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES), a decolonialidade passa necessariamente por um posicionamento ético-político diante do mundo e da modernidade/colonialidade, visto que

[...] a atitude é mais fundamental que o método. [...] atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto (Nelson MALDONADO-TORRES, 2020, p. 45).

Trata-se de cuidadosamente perseguir e propor estratégias que reverberem em experiências de contraposição à modernidade/colonialidade ou na abertura de *grietas* por onde estas vivências possam brotar. *Grietas* que, segundo Catherine Walsh (2014a, 2014b), são aberturas e inícios que já resistem e a partir dos quais podem ser geradas e ampliadas rupturas e aberturas outras. Assim, em vista da compreensão de interculturalidade delineada por Walsh e da atitude decolonial almejada, recupero o questionamento que inicialmente suscitou este texto: pode a dimensão da extensão ser um espaço de *grietas* para a interculturalidade?

EXTENSÃO COMO EDUCAÇÃO

Acredito que considerar quaisquer uma das três dimensões sobre as quais atuam os Institutos Federais – e outras instituições de ensino superior (IES) – demanda ponderar sobre o princípio de sua indissociabilidade e sua articulação na materialização das próprias instituições, mas ainda exige refletir sobre o próprio lugar da universidade como referência primeira desta indissociabilidade no movimento histórico. Não se trata de uma reflexão original ou incipiente. Todavia, ela ganha novas nuances na contemporaneidade e à luz de estudos decoloniais, não sendo possível perder de vista a colonialidade do saber que funda e sobre a qual as instituições de educação formal se estruturam e desenvolvem ensino, extensão e pesquisa.

Boaventura Santos (2008, p. 40) observa que o conhecimento universitário “foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”, dentro de uma lógica na qual a distinção entre o conhecimento científico e outros é absoluta. Por sua trajetória histórica, a universidade brasileira “do ponto de vista curricular [...] adota ainda modelos de formação baseados nas universidades européias do século XIX” e “do ponto de vista epistemológico [...] funda-se sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas” (Naomar ALMEIDA FILHO, 2008, p. 150). Entretanto, não se trata somente de um processo histórico vinculado a um modelo europeu, mas ainda do próprio movimento da colonialidade que, a partir de um projeto de modernidade imperial/colonial/patriarcal, evidencia a colonialidade do saber a partir de uma epistemologia eurocentrada, branca, masculina e heteronormativa que contribui ainda para a subalternização de sujeitos que não correspondam ao referencial europeu e de suas epistemologias. Nesse sentido, a universidade e o ensino superior – e ensino, extensão e pesquisa forjados em seu interior –, são promotores da colonialidade do saber e, assim, corroboram para a manutenção do projeto moderno/colonial, difundindo uma epistemologia pretensamente universal ao mesmo tempo que desconsideram e invisibilizam epistemologias outras.

Nesse contexto, no (teoricamente) indissociável tripé (ensino, extensão e pesquisa) que hoje compõe as IES brasileiras, possivelmente a extensão é a dimensão menos conhecida e reconhecida. Ainda com frequência é “usada para caracterizar as práticas docentes que estão para além do espaço da sala de aula e que não são compreendidas nem como ensino, nem como pesquisa” (Nara CABRAL, 2012, p. 52). Entretanto uma dada concepção de extensão, vinculada à perspectiva de um compromisso social, esteve presente no espaço da universidade brasileira desde suas primeiras instituições, sendo oficialmente referida em documentos a partir de seu registro no Estatuto das Universidades Brasileiras pelo Decreto-Lei n.º 19.851 (BRASIL, 1931) na perspectiva de transmissão de conhecimento (Nara CABRAL, 2012). Essas concepções iniciais foram revistas e reformuladas ao longo dos anos e em vista de lutas e tensões nas relações entre Estado, sociedade e universidade, seja por novos movimentos da realidade, seja pela atualização de entendimentos e experiências anteriores. Assim, diferentes concepções de extensão foram imprimidas – ainda que sucintamente – a documentos oficiais que se sucederam, tais como: extensão como transmissão de conhecimentos; educação como cultura; prestação de serviços; assistência à comunidade; articulação ou indissociação com ensino e pesquisa; relação transformadora com a sociedade em via de mão dupla; interdisciplinaridade; processo educativo, cultural e científico; serviços especializados; difusão cultural e científico tecnológica; e, finalmente, extensão como educação – não como ensino (Nara CABRAL, 2012). Não se pode, entretanto, ignorar que as concepções construídas e formalizadas ao longo do processo histórico se entrecruzam na realidade e contemporaneidade de instituições e nas expectativas dos sujeitos da extensão, o que faz ainda relevante evidenciar e sustentar que a extensão seja compreendida e materializada como educação.

Enquanto educação, a extensão pode ser inicialmente pensada a partir da própria origem etimológica do termo *educare*, no sentido de “levar para fora” (Ernesto FARIA, 1994). Nessa perspectiva, podemos considerá-la tanto uma condução das IES para fora de seus muros – de seus conhecimentos, de seus referenciais de ciência, de suas epistemologias – quanto a possibilidade de direcionamento dos sujeitos da extensão para fora de si mesmos, contribuindo para que construam uma infinidade de relações com os outros e com o mundo. Mas, sobretudo, concebida enquanto educação a

extensão pode aproximar-se de sua materialização como comunicação tal como defendida por Paulo Freire. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Paulo FREIRE, 1983, p. 46). Nesse sentido, é então possível ultrapassar o entendimento equivocado de que a extensão ocorreria a partir de “um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber” (*idem*) e fomentar sua realização como encontro dos sujeitos e processo educativo dialógico.

No caso da realidade dos Institutos Federais, é importante considerar o quanto a dimensão de extensão em seu interior – assim como a realização do ensino superior de maneira geral – tem tido como ponto de partida e referência as experiências da universidade. No entanto, é possível identificar diferenças em relação a ela na proposta de extensão tecnológica específica para a Rede Federal construída em 2013 a partir de articulação de Fórum de Extensão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT). No documento então sistematizado, “o conceito de extensão tecnológica associa não apenas as ações de ensino e de pesquisa às demandas regionais, mas também associa as ações de extensão às demandas prementes das comunidades no entorno dos campi dos Institutos Federais” (Michel SILVA; Silvia ACKERMANN, 2014, p. 15), o que é entretido na ênfase em “necessidade do diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, bem como o desenvolvimento de uma consciência social e ambiental, no sentido da formação cidadã das comunidades da região em que os institutos estão localizados” (*idem*, p. 16). Nota-se, assim, que a proposta de extensão tecnológica está em alguma medida alinhada às concepções que fundamentaram a (re)estruturação dos IFs e que reverberaram na opção pela interiorização no estabelecimento das instituições e sua localização junto às comunidades periféricas, o que ainda se reflete – ao menos nos documentos orientadores – no sentido de abertura e aproximação às populações locais.

Todavia, o realinhamento de forças políticas e econômicas verificado nos últimos anos tem reverberado também na extensão como um todo e significado uma reorientação da atividade extensionista inclusive dentro dos Institutos Federais, marcadamente a partir das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (Resolução CNE/CES n.º 07/2018), que determinaram que a extensão

componha compulsoriamente 10% dos currículos dos cursos de ensino superior. Assim, ainda que sejam percebidas resistências dentro deste documento diretivo, como a compreensão de conhecimento a partir de seu compartilhamento com a sociedade e visando à transformação, também são identificadas aproximações no sentido de verificação e legitimidade dos conhecimentos a partir de sua aplicabilidade e na vertente da prestação de serviços. Esse movimento significa um aprofundamento de parte da crise da universidade – e do ensino superior como um todo – já alertada por Santiago Castro-Gomez (2007): as instituições de ensino, extensão e pesquisa são chamadas a comprovar sua performatividade como geradoras de determinados efeitos de poder, sendo reconhecidas e legitimadas diante de sua utilidade à biopolítica global da sociedade do conhecimento, convertendo-se em meras prestadoras de serviços.

Na realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as indicações das diretrizes impulsionaram novas discussões sobre a extensão e determinaram a necessidade de modificações e adaptações em sua realização, com incentivo a sua maior articulação às dimensões de ensino e pesquisa e a exigência de sua previsão nos currículos dos estudantes. Nesse sentido, podem ser percebidos movimentos de resistência às forças políticas e econômicas que têm pautado a legitimidade das IES a partir de sua utilidade no contexto da sociedade do conhecimento, seja pelo próprio processo coletivo de construção e alinhamento de entendimentos sobre e para a extensão, seja pelos direcionamentos pensados a partir destes posicionamentos traçados. Isso pode ser percebido nas diretrizes para a curricularização emanadas a partir do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e constituída na confluência dos fóruns de pró-reitores de extensão – FORPROEXT e de dirigentes do ensino – FDE dos Institutos Federais. Na concepção acordada por esse fórum, “a extensão é *um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico* que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade”, destacando-se ainda que “atividades de extensão são intervenções que *envolvem diretamente e dialogicamente as comunidades* externas às instituições de ensino, e devem estar vinculadas à formação do estudante, conforme normas institucionais próprias” (CONIF, 2021, p. 2, grifos meus), o que se espera reverberar na reorganização da extensão em cada um dos diversos IFs.

Não podemos negar na realidade brasileira movimentos (ainda que tantas vezes incipientes) dos Institutos Federais e de outras instituições de ensino superior para fora de seus muros e epistemologias, assim como é palpável o quanto a entrada de sujeitos de grupos subalternizados no espaço das IES públicas – marcadamente a partir da instituição de cotas de acesso ao ensino superior – tem promovido embates e forçado questionamentos. No entanto, seria ingênuo acreditar na capacidade desses movimentos – independentemente de suas potencialidades – de, isoladamente, articular epistemologias e contestar a colonialidade do saber no rumo de superar o projeto de modernidade/colonialidade. Pois não falta perversidade a esse projeto. Em um país tão desigual quanto o Brasil, assim como em outros países periféricos, o acesso à universidade ainda é ansiado por parcelas subalternizadas da população como meio de saída de sua situação de subalternização. No entanto, esse acesso, quando concretizado, após trajetória de inúmeros desafios, desconsidera saberes e realidades outros, impõe aos sujeitos uma universalidade de conhecimentos falaciosa e pretensamente neutra e objetiva, reforça relações de dominação e demanda de sujeitos subalternizados abdicar de si mesmos e daquilo que os constitui para assumir o projeto moderno/colonial na esperança de que isto lhes permita ultrapassar as relações de subalternidade.

Portanto a extensão assumida como educação representa os desafios e potencialidades inerentes ao encontro dialógico dos sujeitos da extensão. É desafiadora no sentido de adversidades presentes já desde concepções sobre a extensão que todos os sujeitos nela envolvidos trazem consigo – docentes a quem as ações são vinculadas, estudantes que acompanham e desenvolvem as atividades, sujeitos não vinculados às IES que delas participam e inclusive a comunidade que se beneficia indiretamente de seus resultados –, mas ainda em vista da colonialidade do saber que também permeia esta dimensão do ensino superior. Mas desafiadora também enquanto estímulo e provocação a partir da comunicação e do diálogo inerente ao próprio encontro dos sujeitos, de suas perspectivas, saberes, conhecimentos e epistemes. É nesse sentido que considero que a extensão como educação pode ser *grieta* para encontros de fato interculturais.

ENTRECRUZAMENTOS DE EXTENSÃO E INTERCULTURALIDADE

O que significa então refletir sobre e atuar em *grietas* e entrecruzamentos entre a dimensão da extensão e a interculturalidade enquanto ação decolonial na realidade dos Institutos Federais?

Por ser permeada por uma diversidade de concepções, ainda pouco definida e compreendida no cerne de determinadas institucionalidades, a extensão tem e segue tendo alguma liberdade para experimentar naquilo que propõe, nos sujeitos que mobiliza e alcança, nos espaços onde acontece e em como se materializa. Dessa maneira, ações para além de tradicionais cursos de aprofundamento ou atendimentos comunitários de cunho assistencialista podem ser entrevistados em propostas extensionistas da atualidade. Ademais, por ter como característica fundante ser um espaço de vínculo e articulação com a comunidade, a dimensão extensionista tem provado direcionamentos tanto para fora quanto para dentro dos IFs e outras IES, abrindo os espaços físicos das instituições para sujeitos da comunidade (não vinculados a elas por matrícula) ou ainda explorando o deslocamento de sujeitos do ensino superior para fora dos limites espaciais das instituições. Assim, a extensão tem fomentado encontros, contatos e coletividades em fronteiras materiais e imateriais da confluência de sujeitos.

É nesse sentido que acredito que a extensão pode ser *grieta* a partir da qual sejam trilhados caminhos para a interculturalidade e para pensamentos e posicionamentos críticos fronteiriços, sendo estratégico para esta reflexão o momento atual de discussão e ordenamento da curricularização da extensão (provocada pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira). No caso particular dos Institutos Federais, a dimensão da extensão ainda é potencializada pelas fronteiras físicas inevitavelmente criadas a partir da própria instauração das instituições nas proximidades ou dentro das comunidades mesmas. Ao serem instalados colonialmente sobre as comunidades periféricas, os IFs e seus *campi* forjaram fronteiras com os edifícios instalados e os sujeitos externos à comunidade que passaram a estar naquele espaço, potencializando assim as perspectivas de encontro.

Todavia não bastam fronteiras para que a interculturalidade crítica possa ser estabelecida como estratégia decolonial. É basilar que as fronteiras e os sujeitos fronteiriços sejam reconhecidos como tal, visto que para que sementes brotem nas *grietas* e fissuras demanda-se intencionalidade. Pois, “embora as gretas estejam virtualmente nas esferas, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuem crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem ser vistas ou escutadas” (Catherine WALSH, 2014b, p. 5, tradução minha). Dessa maneira, demanda-se reconhecer as fronteiras, perceber as *grietas* e então conceber processos para encorajar a comunicação dialógica e os encontros interculturais entre os sujeitos.

Tampouco podemos descuidar do alerta de Catherine Walsh (2014a) para os limites da construção fronteiriça quando as condições dos sujeitos não são as mesmas, em vista de uma verticalidade nas relações e de uma só fronteira ocidental predeterminada. Por tais motivos, segundo a autora, o pensamento fronteiriço por si só não transforma o conhecimento e as relações sociais – e por isso também não basta instalar os Institutos Federais e demais IES (e ensino, extensão e pesquisa em seu interior) e abri-los à comunidade e a seus sujeitos. É importante um direcionamento intencional à perspectiva intercultural crítica, embora seja perceptível a potência de encontros que ocorrem quando sujeitos subalternizados adentram esses espaços, reconhecendo

[...] a capacidade de movimentos étnico-sociais de entrar em/trabalhar dentro e entre os espaços sociais, políticos, epistemológicos anteriormente negados e reconceitualizar estes espaços de maneira que põem em questão a persistente (re)colonialidade do poder, do saber e do ser com vistas à criação de uma civilização alternativa; um tipo de confrontação estratégica com as condições subalternizantes estabelecidas pela colonialidade mesma (Catherine WALSH, 2014a, p. 43, tradução minha).

Portanto, os encontros que a extensão promove enquanto educação e enquanto *grieta* para a interculturalidade crítica precisam considerar os desencontros, os desalinhos, as dinâmicas de poder, as verticalidades entre sujeitos, fazeres, tempos e espaços. Porque a interculturalidade crítica não pode deixar de ser luta decolonial no espaço institucional. Almejar neutralidade ou objetividade significaria reproduzir as assimetrias da colonialidade e limitar as potencialidades de conexões interculturais a meras reuniões de sujeitos diversos.

Nesse sentido, recupero e reitero a noção de interculturalidade que tomo emprestada de Catherine Walsh (2014a) e que fundamenta esta reflexão, fazendo referência a um processo de luta e um propósito sempre constante e contínuo, transcendendo limitações do pensamento moderno/colonial que encobre a profundidade de encontros interculturais sob discursos multiculturalistas. É na interculturalidade, como delineada por Walsh (2014a), que visualizo seu entrecruzamento com a dimensão da extensão. Assim, aproprio-me de sua definição de interculturalidade para referir-me à extensão que acredito possível e defendo: “uma prática que tenta mediar o conhecimento e pensamento construídos dentro de histórias modernas coloniais – dentro da modernidade/colonialidade – e conhecimentos locais ligados à diferença colonial” (Catherine WALSH, 2014a, p. 41, tradução minha), extensão como educação sobre *grietas* fronteiriças.

Dessa maneira, na busca pelas *grietas* e pela interculturalidade pela via da extensão, alertada pela necessária intencionalidade, acredito que vale esmiuçar aspectos específicos das ações extensionistas em construção ou em curso como meio de examinar, ponderar, rever, reconhecer e, quiçá, realinhar e reconstruir uma extensão no contexto da colonialidade do saber e no sentido de sua abertura para a interculturalidade e para saberes e conhecimentos outros. A partir de cinco aspectos mais amplos da extensão (concepções, espaços, sujeitos, relações e saberes), procuro subsídios para uma reflexão sobre como as ações extensionistas se constituem e em que medida são direcionadas, intencionalmente ou não, para uma interculturalidade crítica.

Embora a seguir faça observações iniciais sobre concepções, espaços, sujeitos, relações e saberes, julgo ser também relevante compreender como esses aspectos são articulados no cerne da extensão e na particularidade das ações desenvolvidas, procurando compreender como se fundamentam e sustentam e para que intencionalidades apontam – visto que a extensão se materializa nos cruzamentos destes elementos e não em seus segmentos. Perceber a concepção de extensão que fundamenta a ação extensionista permite considerar em que medida ela supera a noção de extensão para transmitir ou estender conhecimentos sobre a comunidade ou se ela se direciona para um processo de comunicação e diálogo com a comunidade e seus sujeitos. Além disso, observar o(s) espaço(s) onde ocorre a extensão e o que isto pode

significar para os sujeitos – em razão de sua relação com o local escolhido – pode revelar aspectos que acentuam ou minimizam assimetrias e verticalidades. Por sua vez, a propósito dos sujeitos envolvidos, é imprescindível perceber quem são como um todo, não só aqueles que pertencem à comunidade mobilizada pela extensão, mas ainda os vinculados institucionalmente às IES e à extensão, de maneira a perceber relações e desvelar espaços fronteiriços. Assim, pode ser possível ter em conta seus pontos de conexão, suas semelhanças e as assimetrias entre eles, bem como suas trajetórias e expectativas com relação não só à extensão, mas ainda a seu próprio estar no mundo – o que pode reverberar em uma variedade de estratégias e caminhos que propiciem processos de fala e participação na realidade do encontro desses sujeitos. Além disso, mais que considerar o encontro nas fronteiras, acredito ser relevante ponderar conhecimentos, saberes e modos de construir saberes que são acionados nesse espaço entre e com sujeitos, percebendo em que medida o modo ocidental de construir conhecimento não é o único acionado, assim como referências não acadêmicas são acionadas sem que ocorra classificação ou hierarquização de saberes, ponderando os entendimentos de ciência que balizam opiniões e pontos de vista bem como compreensões que podem ser construídas na conjunção dos sujeitos.

Uma vez mais, destaco que observar as especificidades de concepções, espaços, sujeitos, relações e saberes da extensão e das ações extensionistas não nos exime de considerar cuidadosamente suas articulações e cruzamentos e em que medida estas se complementam ou desagregam intencionalidades do todo da atividade extensionista. Pois creio que é nas conexões e desconexões entre extensão e interculturalidade crítica que podemos não só entrever reproduções e reafirmações da matriz de colonialidade, mas ainda construir alinhamentos e trilhas propositais para sua superação – particularmente sobre *grietas* decoloniais divisadas nestes entrecruzamentos e nas quais podem ser semeadas aberturas e rupturas.

Talvez assim a extensão possa não só observar as fronteiras de encontro, mas mostrar e refletir sobre os muros que legitimam uma maneira de fazer ciência e construir conhecimento, dando aos sujeitos a oportunidade de percebê-los, de considerarem suas vivências e o que elas significam para a experiência do encontro. Porque a interculturalidade crítica desenrola-se quando os diversos saberes que estão nos próprios sujeitos se confrontam e se

reconhecem. Dessa maneira, a extensão como educação pode ir além dos muros e dos conhecimentos e referências que se encontram dentro deles, explorando pela via da interculturalidade os saberes e demandas das comunidades locais e, quem sabe, confrontando a característica hegemônica da extensão de ser raramente pensada e organizada verdadeiramente em comunidade.

PROVOCAÇÕES QUE SEGUEM

As reflexões aqui propostas assentam-se sobre as contradições entre o encantamento e as possibilidades que marcam minha experiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o quanto estas instituições são alicerçadas pela colonialidade e ainda por disputas e lutas sempre em curso. Assim, não pretendi apresentar respostas ou resultados, mas compartilhar questionamentos e rumos que entrevejo diante das potencialidades que percebo na dimensão da extensão a partir de lentes decoloniais. Nesse sentido, considero que os IFs – enquanto espaço de fronteira e particularmente pela via da extensão – têm possibilidades institucionais potentes de se relacionar com as comunidades locais, que seguem paralelas a desafios por se desvencilhar das estruturas de saber/poder da colonialidade abrindo-se para outras epistemologias, saberes e modos de construir conhecimento.

No entanto, diante de tantas expectativas e possibilidades, seguem desafios e provocações em busca dessas *grietas* que diviso e compreendo estarem justamente nas fronteiras de encontros – como já pontuou Catherine Walsh (2014b, p. 5, tradução minha), “as gretas como um lugar de assembleia, um lugar ‘outro’ que convida, reúne e convoca a um lugar de des-aprendizagem e re-aprendizagem ‘com’, em e através de uma pedagogia-política-prática baseada na relação”. Devem ser intencionalmente procuradas ou abertas quando não parecem existir, pois, a partir dessas fissuras, compreendo ser possível intervir na academia colonizada mesma, preenchendo as brechas, semeando singularidades e alteridades, refundando as instituições, seus sujeitos e seus saberes em uma lógica outra, para fora de si. Não se trata, portanto, somente de buscar as experiências transgressoras nos Institutos Federais ou na extensão, mas de seguir aprendendo com as contradições e em disputa pela superação da modernidade/colonialidade e de suas imposições sobre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE.RES.CNECESN72018.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CABRAL, Nara Grivot. **Saberes em extensão universitária**: contradições, tensões, desafios e desassossegos. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49409>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CALDAS, Luiz Augusto. Fragmento de uma história da rede federal de educação profissional e tecnológica. *In*: **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybrid del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Extensão Tecnológica**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/ IFMT, 2013.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEXT) e Fórum de Dirigentes do Ensino (FDE). **Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. [7 jul. 2021]. Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_para_Curricularizacao_da_Extensao_-_FDE_e_Forproext.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 7ª ed. Brasília: FAE, 1994
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- SILVA, Michel Goulart da; ACKERMANN, Silvia Regina. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua relação com a sociedade. **Extensão Tecnológica**: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, Blumenau, n. 2, p. 9-18, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/64>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: etapas históricas da educação profissional no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ANPED SUL, 9. **Anais [...]**. Caxias do Sul, 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a.
- WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Boletín Informativo Spondylus**. Universidad Andina Simón Bolívar, jul. 2014b. Disponível em: <https://www.uasb.edu.ec/papers/notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales-id38102/>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 713-1158, especial out. 2005.

CAPÍTULO 6

etnoecologia: uma ciência decolonial?

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Maria Rita Avanzi

REFLEXÕES INICIAIS E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DECOLONIAIS

Este texto se dedica a desenvolver reflexões teóricas acerca da etnoecologia através da perspectiva decolonial. Por meio dessa ótica descolonizada, problematizamos as relações dessa ciência com os conhecimentos dos povos tradicionais e suas implicações sobre o conceito de sociobiodiversidade. Essas questões são relevantes para pensarmos as questões socioambientais, ou mesmo a educação ambiental, tratadas aqui a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, o que nos permite desenvolver considerações significativas sobre as diferentes possibilidades para e nos processos educativos e emancipatórios destas comunidades.

As ideias desse sociólogo possibilitam que façamos diferentes conexões com a temática central deste capítulo, a *etnoecologia*, como também com a proposta de uma educação ambiental que dialogue com outras temáticas, como a da educação intercultural e os processos que vislumbram a emancipação dos povos e comunidades tradicionais. Como afirma Vera Candau (2016, p. 23),

[os textos de Boaventura] aprofundam aspectos como a questão do universalismo, os diferentes tipos de globalização, a relação entre direitos humanos e multiculturalismo, a articulação entre igualdade e diferença, a sociologia das ausências e das emergências, a ecologia de saberes e a formação de subjetividades.

Desse modo, partiremos dos campos teóricos utilizados pelas etnociências, principalmente aqueles da etnoecologia, na tentativa de propor diálogos e interseções com os estudos da perspectiva decolonial, com o intuito de trazer contribuições para se pensar a sociobiodiversidade. No entanto, ao questionarmos se a etnoecologia é uma ciência decolonial, logo no título deste escrito, não temos a intencionalidade de construir um panorama epistemológico que, ao final, revele ao leitor uma resposta para essa inquietação.

A proposta é que possamos refletir sobre os mecanismos e caminhos teórico-metodológicos dessa ciência, a respeito dos saberes ditos tradicionais e como eles refletem sobre os conceitos da sociobiodiversidade. Dessa maneira, apresentamos possibilidades para [re]pensar o processo etnocêntrico de categorização desses saberes, o qual implica no empobrecimento

das discussões sobre a sociobiodiversidade. “O etnocentrismo desqualifica os membros da outra cultura porque são definidos de saída como inferiores e, portanto, incapazes de argumentação” (Maria Rita AVANZI, 2005, p. 114).

Em oposição a esse processo de desqualificação do outro, buscamos problematizar se essa categorização reproduz uma visão paradigmática da ciência, que perpetua a hegemonia do modelo de racionalidade científica eurocentrado. Nesse sentido, faz-se necessário descolonizar e questionar o *status quo* metodológico das chamadas etnociências que, muitas vezes, acaba reproduzindo as relações de poder do colonialismo vivido por esses povos que foram e são subalternizados ao longo da história.

Sendo assim, o intuito deste ensaio é questionar a utilização do termo etnoecologia e priorizar o que Boaventura de Sousa Santos chama de “ecologia dos saberes”, um campo no qual a ciência dialoga e articula-se com outras formas de saber, outras epistemologias que proporcionam novas configurações de conhecimentos. Por assim dizer, o autor parte da ideia de que “a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (Boaventura de Sousa SANTOS, 2010, p. 11).

Portanto, nosso foco tem sido explorar estas reflexões na tentativa de desconstruir oposições binárias arraigadas na *ciência moderna ocidental* e, conseqüentemente, nas etnociências – tais como: conhecimento tácito/conhecimento científico, saber popular/saber universal, conhecimento indígena/conhecimento ocidental, conhecimento tradicional/conhecimento moderno – pois a própria concepção de “saber local” deve ser questionada, uma vez que “o saber é uma construção híbrida” (Boaventura de Sousa SANTOS, 2005, p. 33).

Esses saberes considerados locais foram subestimados e subalternizados nas relações coloniais, portanto foram dominados pelos conquistadores ou mesmo extintos e apagados, sob o pretexto de que somente a cultura europeia produzia “sujeitos”, os demais, não considerados racionais, foram tratados como “objetos” e inferiores por natureza. Sendo assim, ciências como a Etnologia e a Antropologia têm historicamente reproduzido e demonstrado essa relação sujeito-objeto ou “cultura ocidental” e as “outras culturas”, tratadas como objeto de estudo (Aníbal QUIJANO, 1992).

Este capítulo se propõe desenvolver uma reflexão teórica crítica sobre esse modelo de racionalidade científica, considerando que tratar saberes e cosmologias de comunidades tradicionais como conhecimentos etnoecológicos implicaria em empobrecimento da sociobiodiversidade. Destarte, a fim de promover tais reflexões sobre os aspectos da etnoecologia abordados nesta seção introdutória, propomos a “descolonização epistemológica” a partir dos estudos decoloniais latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade apresentados nas seções seguintes.

BUSCANDO CAMINHOS PARA DESCOLONIZAR A ETNOECOLOGIA

Na tentativa de contextualizar as reflexões acerca da etnoecologia dentro de um estudo que estabeleça diálogos entre educação ambiental e processos de transformação social, vislumbramos a possibilidade de buscar aproximações dessa ciência aos estudos da perspectiva decolonial.

Essa nova forma de pensar o modelo de racionalidade científica foi constituída no final dos anos 1990 por um coletivo de intelectuais, em diversas universidades da América Latina, buscando promover um movimento epistemológico de crítica às ciências sociais. Para isso, o grupo chamado de Modernidade/Colonialidade problematiza em seus estudos “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (Luciana BALLESTRIN, 2013, p. 89).

O giro reivindicado pelos representantes desse grupo representa “um rompimento com o ocidental-centrismo e seus reflexos no saber, uma demanda que surge pela expansão do argumento pós-colonialidade e dos estudos subalternos” (Jórisa Danilla AGUIAR, 2016, p. 274). Historicamente, o marco desse movimento, o giro decolonial, foi a publicação do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992), *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Em sua obra, Quijano apresenta os argumentos históricos, sociais e políticos sobre como esse projeto do ocidental-centrismo (formado a partir dos processos do colonialismo e, mais tarde, do imperialismo) repercute em uma ordem global, ou seja, um modelo

global que culmina na divisão do mundo em dois hemisférios: um de dominadores (do Norte; Ocidente) e outro de dominados e explorados (do Sul; Oriente).

Segundo o autor, esses processos de dominação se formaram a partir da estrutura colonial de poder que gerou discriminações sociais e que, posteriormente, foram codificadas como *raciais*, *étnicas*, *antropológicas* e *nacionais*. Em sua análise do sistema-mundo vigente, o da dominação colonial global, a experiência colonial não é apenas política e econômica, pois consiste também em um processo de “colonização do imaginário dos dominados”. Colonizando suas crenças, ideias, imagens, símbolos e conhecimentos, seria possível impor os padrões de expressão e conduta dos dominantes, o que representou um meio eficaz para sistematização do controle social e cultural (Aníbal QUIJANO, 1992, p. 12).

Dessa maneira, desde o início do colonialismo e contemporaneamente, a cultura europeia se transformou num “modelo cultural universal” e as tantas outras culturas foram e são estigmatizadas ou subalternizadas. Esse fenômeno se estende aos dias atuais por meio de movimentos e posicionamentos ideológicos neoliberalistas e, por isso, precisa ser debatido não apenas nos meandros das teorias econômicas, pois, segundo Edgardo Lander (2005, p.8), o neoliberalismo:

[...] deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.

Para os parâmetros sociais vigentes no “sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Ramón GROSFOGUEL apud Santiago CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13), viver bem significa acumular capital, o que, conseqüentemente, implica no acesso à cultura, à saúde e ao conhecimento. O conhecimento que, até os dias atuais, é privilegiado é aquele construído pelos “grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos” e que “viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX” (Boaventura de Sousa SANTOS, 2005, p. 13-14).

Sendo assim, desde o século XVII, a ciência moderna tem se transformado na única forma de conhecimento válido por meio de argumentos de ordem política e econômica, os quais são traduzidos na capacidade que os conhecimentos científicos têm de promover o desenvolvimento tecnológico. Essa “transformação dos critérios de validade do conhecimento em critérios de cientificidade do conhecimento” representa o privilégio alcançado pela ciência moderna em definir o que é ciência, o que é relevante, o que tem valor ou o que não tem (Boaventura de Sousa SANTOS; Maria Paula G. MENESES; João Arriscado NUNES, 2005, p. 22). Os autores caracterizam essa hegemonia do conhecimento científico moderno como “cânone epistemológico da ciência moderna” que, ao incidir sobre outras formas de conhecimento, gerou o que eles chamam de “destruição criadora”. Essa destruição se traduz em “epistemicídios”, ou seja, “a morte de conhecimentos alternativos” que, por sua vez, “acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (*idem*). Sob este prisma,

[...] o giro decolonial é, nesse sentido, indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais (Adelia MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69).

Dessa maneira, propomos um olhar sob a ótica da decolonialidade para o conceito de etnoecologia, situado na “etnociência clássica”. Previamente, as etnociências são associadas aos trabalhos de categorização e nomenclatura de espécies entre populações tradicionais. A partir de uma análise de seus métodos, podemos constatar que em suas origens são “encontrados muitos deslizos etnocêntricos” (Marcio D’Oliveira CAMPOS, 2002, p. 63). No entanto, não é intencionalidade deste ensaio detectar “deslizos etnocêntricos” e *a posteriori* desenvolver teorias críticas acerca desses, mas estabelecer provocações decoloniais numa perspectiva contra hegemônica.

Defendemos que o uso do termo etnoecologia em pesquisas na área das ciências da vida e do ambiente requer um olhar crítico aos processos históricos e sociais nos quais essa ciência foi concebida. De antemão, ao analisarmos o sentido e as origens da palavra etnociência, constatamos que esse campo do saber enfatizou em suas pesquisas “os aspectos linguísticos e taxonômicos

relegando a um segundo plano a diversidade e a dinâmica das relações ‘ser humano de determinada cultura/natureza’” (Marcio D’Olne CAMPOS, 2002, p. 47).

Em seus processos epistemológicos que a constituem, a etnociência parte da percepção ambiental e da linguística desenvolvida por determinada população para tentar compreender o conhecimento humano sobre o mundo natural e a maneira como as interações com o meio são estabelecidas (Antonio Carlos Santana DIEGUES, 1996). É um ramo abrangente e interdisciplinar da ciência, no qual estão inseridas subdisciplinas, dentre elas a etnoecologia, que se configura como uma ciência em busca de compreender o conhecimento ecológico local e tradicional de um povo e as relações entre as espécies e destas com o ambiente (Helbert Medeiros PRADO; Rui Sérgio Sereni MURRIETA, 2015).

Entretanto, para Marcio D’Olne Campos (2002, p. 48), apesar dessas associações interdisciplinares entre as etnociências e as tantas outras áreas do saber promoverem uma abertura para as etnografias e para investigações sobre relações entre humanos e natureza, “a adjunção do prefixo etno- às nossas próprias ciências, apareceria apenas como ‘boa consciência’, para não dizer algo como populismo em relação a tudo o que não compuser ‘a tradição científica ocidental’”.

Nesse sentido, questionamos se, ao pensarmos a etnoecologia enquanto uma ciência que *descreve, compreende, interpreta* um sistema de conhecimentos e crenças de determinado povo sob os parâmetros e métodos da tradição científica ocidental, estaríamos praticando uma etnografia ou apenas enxertando o termo etno a alguma das ciências consideradas duras. Do mesmo modo, usar a terminologia “transdisciplinar” no contexto da etnoecologia garantiria o devido reconhecimento das cosmologias e crenças das comunidades nas pesquisas? A explicitação da etnoecologia como um campo de pesquisa científica assegura, de fato, o reconhecimento e a legitimação de sistemas de saberes tradicionais como conhecimentos válidos?

Propomos essas reflexões a partir de conceitos de etnoecologia encontrados em alguns trabalhos, como descrito a seguir:

[...] campo de pesquisa (científica) transdisciplinar que estuda os pensamentos (conhecimentos e crenças), sentimentos e comportamentos que intermedeiam as interações entre as populações

humanas que os possuem e os demais elementos dos ecossistemas que as incluem, bem como os impactos ambientais daí decorrentes (José Geraldo MARQUES, 2001, p. 42).

Da mesma maneira, pensar a ação dos etnoecólogos como a apresentada em outros trabalhos, deixa margem às reflexões sobre os processos de validação e hierarquização de um conhecimento (real ou verdadeiro, o conhecimento científico) sobre o outro (as outras formas de saber, o conhecimento vulgar):

Os etnoecólogos precisam então interpretar os modelos do mundo natural que possuem os produtores, famílias e comunidades com culturas tradicionais, com o fim de compreender em toda sua complexidade as sabedorias locais. Em paralelo, os etnoecólogos também geram um modelo científico “externo” sobre o mencionado contexto local. O enfoque etnoecológico busca então integrar, comparar e validar ambos os modelos para criar diretrizes que apontem a implementação de propostas de desenvolvimento local endógeno ou sustentável com a plena participação dos atores locais (Manuel Manzur TOLEDO; Narciso BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 41).

Diante dessa ideia, voltamos a questionar se este modelo de etnoecologia descrito e o enfoque dado aos métodos empregados nessa ciência não seriam uma maneira de reproduzir os padrões e métodos dos manuais científicos dos colonizadores que chegavam ao “Novo Mundo”. Não estaríamos perpetuando o modelo de racionalidade científica que estabelece relações de sujeito/objeto, observador/observado?

Diante das reflexões levantadas, a *etnoecologia*, se praticada e pensada como foi descrita, com pretensão de explicar as sabedorias locais por modelos científicos externos que validam esses conhecimentos, estaria reproduzindo o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna. Esse modelo de racionalidade, segundo Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 20-21):

[...] constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. [...] é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por vias de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos.

Buscando borrar as fronteiras entre conhecimentos científicos e conhecimentos ditos não-científicos no âmbito das pesquisas sobre os conhecimentos ecológicos dos povos e comunidades tradicionais, apresentamos o conceito de sociobiodiversidade e suas interfaces com a etnoecologia na perspectiva decolonial.

OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E SEUS CONHECIMENTOS ECOLÓGICOS: CONTEMPLANDO A SOCIOBIODIVERSIDADE

Celso Aparecido Polinarski *et al.* (2010, p. 7) afirmam que, embora os ecólogos atuais atribuam para Ernest Heinrich Haeckel o uso do termo “Oekologie”, atual ecologia, outros, anteriormente a Haeckel, já haviam utilizado essa palavra. No entanto, o naturalista alemão descreve:

Por ecologia, nós queremos dizer o corpo de conhecimento referente à economia da natureza – a investigação das relações totais dos animais tanto com o seu ambiente orgânico quanto com o seu ambiente inorgânico; incluindo, acima de tudo, suas relações amigáveis e não-amigáveis com aqueles animais e plantas com os quais vêm direta ou indiretamente a entrar em contato – numa palavra, ecologia é o estudo de todas as inter-relações complexas denominadas por Darwin como as condições da luta pela existência (Ernst HAECKEL apud Robert Eric RICKLEFS, 2011, p. 2).

A partir desse conceito, pensar a ecologia como uma ciência que busca compreender a “economia da natureza”, no âmbito dos saberes dos povos tradicionais, sinaliza uma necessidade de mudança epistemológica na pesquisa etnoecológica. Essa ciência, se pensada a partir do seu núcleo disciplinar, munida de ferramentas metodológicas próprias em busca desse entendimento da “economia da natureza”, pode resultar no silenciamento dos saberes ditos tradicionais. Assim como afirma Roberto Sidnei Macedo (2010, p. 10), “os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram”. Essa noção de que os atores sociais das comunidades envolvidas na “etnopesquisa” são os sujeitos da pesquisa e não objetos vem trazendo novas configurações epistemológicas necessárias.

Dessa maneira, as inúmeras transformações históricas e sociais resultaram, também, em transformações dos paradigmas da ecologia e das etnociências. Apesar de estarmos vivenciando esse momento de transição de paradigmas científicos e vislumbrarmos a possibilidade de um fim do ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica, no campo das ciências naturais, como na ecologia, a ciência do passado ainda é a base do campo teórico e metodológico (Boaventura de Sousa SANTOS, 2005). Pensando nos novos paradigmas que emergem das transformações sociais e científicas, o autor faz uma crítica a este modelo dominante que acaba criando “desigualdades epistemológicas”. Estas podem ser caracterizadas pelo processo de hierarquização e validação a partir dos conhecimentos produzidos pelas ciências naturais em detrimento daqueles produzidos pelas ciências sociais.

Nesse processo de supervalorização das ciências naturais, pautadas pela ciência moderna, ocidental e eurocentrada, os conhecimentos advindos do “senso comum” começaram a ser categorizados enquanto “conhecimento local”, “conhecimento indígena” e “conhecimento tradicional” (Boaventura de Sousa SANTOS; Maria Paula G. MENESES; João Arriscado NUNES, 2005). A partir desse projeto civilizador dos saberes, ainda nos tempos das invasões de territórios por parte dos colonizadores europeus,

um dos acontecimentos mais importantes [...] foi a invenção do selvagem como ser inferior e a imposição da ideia de progresso científico e tecnológico como imperativo para atingir o estágio supremo do desenvolvimento – a civilização ocidental (idem, p. 28).

Nesse contexto, ao pensarmos a tradição das pesquisas nas etnociências, os sujeitos do estudo eram considerados “um produto descartável de valor meramente utilitarista” (Roberto Sidnei MACEDO, 2010, p. 10). Do ponto de vista da tradição epistemológica da ecologia, suas diretrizes metodológicas e suas relações com as ciências sociais, campo em que surge a etnoecologia, Gian Mario Giuliani (1998, p. 9) aponta:

A ecologia na sua abertura para as ciências humanas nos dá a consciência dos perigos da destruição e, ao mesmo tempo, a esperança de que as soluções para resolvê-los são possíveis. Por outro lado, assim como a maioria das outras ciências, está exposta a duas condições que produzem tensões inter e intradisciplinares: a primeira, e mais geral, é a necessidade de ter que confrontar, de forma similar à sociologia, a questão da relação de seus conhecimentos com os valores morais e as

culturas; a segunda, refere-se às tensões entre a globalização e a especialização, ou regionalização, do conhecimento.

No que diz respeito à sua relação com os valores, já observamos como a dominação dos homens sobre as plantas e os animais, desde sempre, tem-se estendido à dominação sobre os próprios homens: dos civilizados sobre os primitivos, dos homens sobre as mulheres, dos donos sobre os não donos. Desde sempre, também, os homens se relacionam com a natureza, e em particular com seus ecossistemas, com base em suas culturas e crenças religiosas.

Partindo dessas aproximações e confrontos entre a ecologia e as ciências humanas, é possível questionar se a primeira, ao ser pensada no rol das *etnociências*, possibilitará desvencilhar-se das proposições iniciais de Ernst Haeckel acerca da “economia da natureza”. Isso, pois, para pensarmos a etnoecologia no contexto dos povos e comunidades tradicionais, esta racionalização matemática e a visão utilitarista dos “recursos naturais” perdem força e potência em seu uso enquanto prática epistêmica. Para o entendimento dos complexos conceitos que envolvem a sociobiodiversidade e seus dispositivos característicos de cada comunidade é necessária a ampliação da inter-relação entre vários outros campos dos saberes que levem em consideração suas cosmologias, saberes, práticas e demais especificidades.

Dessa maneira, caberia ressignificar conceitos tão arraigados nas ciências naturais, como o de “biodiversidade”, ampliando a compreensão de “diversidade biológica” para incorporar a perspectiva da sociobiodiversidade. Para Antonio Carlos Santana Diegues *et al.* (2001, p. 1):

[...] não é simplesmente um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social. As espécies são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas.

Para as/os autoras/es, essas populações tradicionais, cujos territórios estão situados em áreas de preservação ambiental, sofrem constantes ameaças de movimentos preservacionistas/conservacionistas e das políticas neoliberais, as quais reforçam a ideia de que a natureza é um recurso que deve ser conservado, para depois ser explorado. Desse modo, esse é um “modelo atual dominante das áreas protegidas uma vez que, tendo sido este criado

no contexto ecológico e cultural norte-americano de meados do século passado, não se aplica ao contexto dos países tropicais do Sul” (Antonio Carlos Santana DIEGUES *et al.*, 2001, p. 4).

Essa visão de que uma área, para ser protegida, precisa estar isolada e sem residentes, “mesmo quando se trata de comunidades tradicionais presentes há muitas gerações, parte do princípio de que toda relação entre sociedade e natureza é degradadora e destruidora do mundo natural e selvagem” (*idem* p. 5). Buscando pensar os povos e comunidades tradicionais e seus conhecimentos ecológicos sobre a natureza e seus encantados – no contexto da etnoecologia – a sociobiodiversidade pode representar uma nova maneira de olhar para esses povos e seus saberes a respeito do ambiente que os cerca, do seu funcionamento e da diversidade das mais variadas formas de vida.

Portanto, como afirma Fernanda Sarmiento (2014, p. 23-24), “o conceito de sociobiodiversidade busca integrar a conservação da natureza com o enfoque cultural. Por isso mesmo engloba produtos, saberes, hábitos e tradições próprias de determinado lugar ou território”. Essa dimensão cultural sobre a biodiversidade está diretamente ligada aos aspectos sociais que foram se construindo numa relação sustentável com a natureza em seus territórios, ao longo de gerações. Sendo assim, o termo “tradicional” ligado a essas comunidades também se relaciona à dimensão ancestral, política e histórica desses grupos culturais que resistiram e ainda resistem fortemente aos processos civilizatórios do colonialismo. Para esses povos, a relação entre natureza e cultura se configura de diversas maneiras e é esta configuração que fundamenta a construção dos conhecimentos ditos tradicionais que, para Margarita Floréz Alonso (2005, p. 296), “são conjuntos complexos que se apóiam na tradição, na observação e na utilização dos processos e recursos biológicos”.

Esses processos de resistência e de construção do conhecimento obrigaram o saber científico moderno a reconhecer a existência de “outros saberes” e, por isso, as etnociências os circunscreveram em determinado espaço-tempo, delimitando-os enquanto “conhecimentos locais” (Boaventura de Sousa SANTOS; Maria Paula G. MENESES; João Arriscado NUNES, 2005). Esses saberes e práticas sociais resistiram aos genocídios e aos epistemicídios que ocorreram “sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar,

marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista” (Boaventura de Sousa SANTOS, 2013, p. 343). Nesse sentido, pensar a etnoecologia sob a perspectiva decolonial, nos leva a pensar em um novo paradigma que emerge das ciências sociais e converge para as etnociências, o qual “propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial”.

A partir dessa revalorização dos saberes e práticas desenvolvidas entre povos e comunidades tradicionais, o que se pretende é a possibilidade de uma relação horizontal entre estes conhecimentos e a “emergência de ecologias de saberes em que a ciência possa dialogar e articular-se com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimentos” (Boaventura de Sousa SANTOS; Maria Paula G. MENESES; João Arriscado NUNES, 2005, p. 24).

REFLEXÕES FINAIS

Pensar no modo de interação cultura-natureza dos povos e comunidades tradicionais no âmbito da etnoecologia nos remete aos primórdios da ecologia enquanto disciplina científica. Aquilo que essa ciência colonialista denomina de “recurso natural” se expressa, nessas comunidades, como um complexo sistema de conhecimentos compartilhados entre gerações, que estão enredados à convivência comunitária com e na natureza. Promover processos educativos pautados pela ecologia de saberes pressupõe o reconhecimento da relação indissociável entre prática social, cultura e ambiente, que marca a existência desses povos. Dissociar os elementos dessa relação para produção de conhecimentos científicos ou de alternativas de desenvolvimento sustentável, seria, em nosso entendimento, reproduzir uma postura epistemicida e, conseqüentemente, empobrecedora da sociobiodiversidade. Por outro lado, desde uma perspectiva de abertura à complexidade desses outros sistemas de conhecimentos e práticas sociais, podemos cocriar sociedades sustentáveis que resultem de encontros comunicativos entre conhecimentos plurais.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of crossing**. Durham: Duke University Press, 2005.
- CALVO, Carlos Muñoz. **Del mapa escolar al territorio educativo**. Diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GALLÓN, Luis Fernando Molineros. **Orígenes y Dinámica de Los Semilleros de Investigación na Colômbia** – La vision de los Fundadores. Medellín: Universidad del Calca; Universidad de Antioquia, 2009.
- GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LIEBEL, Manfred. Niños investigadores. **Encuentro**, v. 39, n. 78, p. 6-18, 2007.
- MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, n. 74, p. 7-24, 2013.
- PALERMO, Zulma; SPYER, Tereza; LEROY, Henrique Rodrigues; NAME, Leo. A opção decolonial como um lugar-outra de pensamento. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466/2132>. Acesso em: 8 jan. 2022.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECENA, Ana Esther (coord.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008. p. 37- 52.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, summer/fall, 2000. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. In: ACHITE, Adolfo Albán; MARTÍNEZ, Helio Gallardo; CRUZ, Andrea Neira; RESTREPO, Eduardo; WALSH, Catherine; ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez. **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55-77.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. (Série Pensamento Decolonial).

segunda parte



**PRÁTICAS
EDUCATIVAS
TRANSGRESSIVAS**

CAPÍTULO 7

**crianças
investigadoras:
perguntas que semeiam
outras travessias pedagógicas**

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

*Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo.
Mas nem todas as perguntas cabem num adulto*

(Araldo Antunes).

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino*

(Paulo Freire).

INTRODUÇÃO¹⁶

O contexto latino-americano e caribenho tem se mostrado desigual no cuidado com as infâncias, especialmente quando analisamos as políticas públicas de proteção e participação das crianças. O combate aos efeitos da pandemia do Coronavírus amplificou o medo, a insegurança, o isolamento e a fome, trazendo de volta um modelo de proteção ineficiente que tenta nos convencer da existência de uma infância única, pautada por uma episteme referenciada na adultez e em um único modelo de saúde e de educação. A realidade pandêmica, em 2021, é o reflexo do avanço colonial desesperado que tem reeditado o genocídio indígena e as necropolíticas tão bem conhecidas em nossos países, afetando as infâncias e tudo que elas representam socialmente, como a vida e o questionamento acerca do já dado.

Ao atravessarmos um momento pandêmico mundial, como o vivido nesses últimos dois anos, sentimos a necessidade ética de transformar nossa prática pedagógica de forma a possibilitar outras experiências de aprendizagem às diferentes infâncias com as quais estamos comprometidas e comprometidos na Universidade de Brasília. O encontro dos grupos Semeadores de Investigação (Semillero Brasil) e Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades possibilitou uma abertura teórico-prática que resultou no aprofundamento de ações extensionistas e estudos coletivos implicados com a transformação da educação. Especialmente, podemos afirmar, ampliou a responsabilidade de estarmos ainda mais próximos das escolas, docentes e crianças que se propõem a construir e constituir resistência e *r-existências* em seus espaços educacionais.

¹⁶ A discussão trazida neste texto é uma ampliação de parte da conferência apresentada no I Simposio Internacional: perspectivas y configuraciones de las infancias en la contemporaneidad, proferida no dia 20 de novembro de 2020.

Sem desconsiderar todos os elementos sociais, políticos e de saúde pública, implicados nessa situação, destacamos o campo da educação como foco de contribuição desse ensaio que apresenta a prática investigativa própria das infâncias como uma das possibilidades de *r-existências*, na escola e fora dela, a toda infância única e a todas as formatações didáticas que engessam os pensamentos, a criatividade e a compreensão de seus tempos vividos. Como construir outras possibilidades de *r-existências* em espaços sociais e escolares que, via de regra, condicionam os corpos das crianças a uma colonização de seus cotidianos, tempos e subjetividades? Como investigar com crianças pode possibilitar um ponto de detenção no enlutamento coletivo vivido por nós? São possíveis construções pedagógicas criativas que façam uma frente lúdica de resistência à triste realidade na qual estamos inseridos, ao mesmo tempo, possibilitem aprendizagem e curiosidade epistêmica como travessia pedagógica? O objetivo principal é compartilhar o caminho que se iniciou no diálogo latino-americano universitário e se estendeu às ações de investigação com as crianças brasileiras em um processo de *r-existência* e construção de travessia pedagógica.

O direito ao conhecimento universal e à convivência social que nos enlaçam às instituições de lei e coexistência com nossos pares são objetos centrais dos processos de aprendizagem nas escolas. Crianças indígenas, negras, quilombolas, cegas, surdas, autistas, ciganas, ribeirinhas, transgêneros, do campo, com deficiência, migrantes, institucionalizadas, entre tantas outras em situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza são vítimas de violência, direta ou indiretamente, e estão suscetíveis aos impactos emocionais, tanto quanto adultos e idosos, somados às desigualdades sociais e econômicas pioradas pelo atual momento histórico, sanitário e político pelo qual estamos passando no Brasil e no mundo. As escolas, como guardiãs desses dois objetos centrais, estão sendo convocadas a guardar e defender os direitos sociais e culturais, fazendo frente e resistência às práticas reducionistas e mecanicistas que ressurgiram, com força, em tempos pandêmicos.

A extensão universitária, que possibilita o como, o fazer, a prática e o diálogo com as comunidades, pode ser uma forte aliada para as escolas. Ela possibilita um ponto de detenção e pode ser resistência em uma universidade embranquecida que se movimenta de forma linear, bastante pautada

pela produtividade euro e américo centrada. O *como*, da decolonialidade, é respondido teórica e praticamente desde a extensão.

Nesse contexto pandêmico de retomada, o projeto de extensão Semeadores de Investigação (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente, por meio de uma ação extensionista, defende a importância de processos investigativos abertos com as crianças. Práticas próprias das infâncias que, problematizadoras da realidade vivida, valorizam caminhos e itinerários em uma perspectiva generalista e não superespecializada, as quais podem se constituir como um espaço móvel de travessia e reconhecimento da importância de um olhar interseccional e decolonial, um olhar que se transforme e perceba que nem todas as perguntas das crianças cabem em nós.

Para desdobrarmos a temática da investigação própria das infâncias como possibilidade de *r-existências*, dividimos este capítulo em partes que contextualizam e compartilham o caminho para essa discussão e compreensão. Na primeira parte apresentamos o contexto de surgimento da prática investigativa com as crianças e, na segunda, a trilha teórica que nos orienta e dá condições para pensarmos o trabalho pedagógico como uma travessia pedagógica pautada na pergunta que faz curiosidade epistêmica no processo vivido com as crianças.

SEMEADORES DE INVESTIGAÇÃO: ENCONTROS E TEMPOS DE ESPERANÇAR

Os Semilleros de Investigação surgiram na Colômbia na metade da década de noventa do século vinte. Caracterizam-se como projetos extracurriculares, cuja intenção é fomentar a pesquisa nas universidades colombianas. Conforme Gallón (2009), o intuito inicial era fazer resistência aos formatos conservadores de ensinar no nível universitário daquele país e tecer uma grande rede de construção de conhecimento, pensamento crítico e amizade. Depois de quase três décadas de existência, temos mais de duzentas universidades com grupos de Semilleros, atuando em pesquisa, por toda Colômbia. Alguns ainda seguem a motivação inicial que deu início a essa rede e se constituem como espaços de encontro, investigação e discussão; outros, no entanto, seguiram um caminho mais focado em iniciação científica e realizam um trabalho bastante consistente.

Nosso encontro, com duas experiências de Semilleros, deu-se a partir de um estágio docente, vivido em 2015, e desdobrado em uma ação de extensão na Universidade de Brasília. À época, na Universidad de La Serena (Chile), conhecemos a primeira experiência por meio do professor Carlos Calvo Muñoz, responsável por nos apresentar o trabalho do Semillero chileno que tinha, desde 2008, um trabalho forte com as comunidades, totalmente gestado pelos estudantes e com uma prática cotidiana de organização de colóquios e intercâmbios. A partir desse encontro, fomos apresentados ao Semillero Akará, grupo coordenado pela professora Blanca Nelly Gallardo, da Colômbia, que tinha e tem um trabalho de investigação com crianças, pautado pela construção de um caminho de pesquisa e participação representativa nas seleções nacionais e internacionais. Inspirados nessas duas propostas distintas de Semilleros de Investigación, construímos uma proposta de Semillero no Brasil.

Uma proposta pautada pela preocupação em possibilitar um espaço criativo, crítico e autônomo de formação docente na universidade. A seguir, apresentamos o projeto de extensão Semeadores de Investigación: educação, transformação e alegria na prática docente (Semillero Brasil) e um dos círculos de prática que aproxima essa atividade do objetivo desse trabalho.

SEMILLERO BRASIL

O projeto Semillero Brasil é um espaço de encontro, discussão, ação, transformação e troca entre a comunidade e a Universidade de Brasília. Há sete anos se configura como espaço de formação básica comprometido com uma educação social e de *r-existências*, no qual constrói práticas comunais, autogestadas e solidárias. O objetivo geral é possibilitar à comunidade universitária, especialmente aos e às estudantes de graduação, a experiência de criação de uma prática docente reflexiva, crítica e solidária, alicerçada em debates, execução de projetos, cursos, participação e organização de encontros e trabalhos docentes marcados pela presença das comunidades e das infâncias. Diretamente vinculado ao objetivo geral, os objetivos específicos visam: a) proporcionar, a partir do encontro entre estudantes, professores e comunidade, espaço e tempo de reflexão e discussão crítica acerca de temas de interesse educacional e pedagógico; b) discutir e gerar abertura para o debate educacional, assim como contribuir

para o desenvolvimento e aprendizagem de forma criativa, ativa, solidária, alegre e significativa; c) possibilitar espaço criativo e de práticas investigativas às crianças, para que possam vivenciar a autonomia como campo de experiência autodirigida, transformadora e decolonial; d) implementar ações de caráter social que alcancem, prioritariamente, comunidades que estejam em situação de vulnerabilidade. O maior compromisso desse projeto é manter o princípio social da extensão universitária, assim como destacar a importância da práxis como condição de transformação social.

Teoricamente alicerçado em autores latinos como Paulo Freire (1996), Catherine Walsh (2017) e Carlos Calvo (2013), que defendem uma educação social transformadora, decolonial e emancipadora, o projeto abrange ações em nível local, nacional e internacional. O trabalho segue uma abordagem dialógica nas decisões coletivas e nos estudos teóricos, sendo especialmente crítico ao modelo ontológico hegemônico. Suas ações se desenvolvem em círculos interligados de prática, que incluem:

- Experiências interculturais (Intercâmbios);
- Trabalho pedagógico investigativo próprio das infâncias (Semillas Encantadas);
- Práticas de *r-existências* (Ações de extensão locais, nacionais e internacionais/ Tempo de Semeadura);
- Formação docente e discente por meio das Trilhas Investigativas (Formação);
- Ações sociais (Semeando Cuidado).

Nesse movimento de extensão, objetivamos possibilitar aos estudantes sentirem a experiência da interculturalidade como pensamento-ação, prática de fronteira (Zulma PALERMO, 2019; Walter MIGNOLO, 2013; Aníbal QUIJANO, 2000) que potencializa a esperança que se faz necessária não por teimosia, mas por exigência histórica e existencial (Paulo FREIRE, 1997). As diferentes ações, ao longo dos últimos anos, têm resultado na formação intercultural de estudantes, professoras e professores, proporcionado experiência investigativa às crianças atendidas pelo projeto e provocado a

transformação das práticas pedagógicas de centenas de educadoras e educadores que participam dos eventos de extensão organizados e coorganizados com a participação do Semillero Brasil.

Catherine Walsh (2017) diz que decolonizar é se perguntar todo tempo: como ando, como construo metodologias que decolonizam processos, práticas e caminhos? Como me fortaleço entre fissuras e rachaduras? Como semeio a *r-existência*, a esperança e a vida? Segundo Walsh (2013), nosso desafio é decolonizar e interculturalizar as instituições e as estruturas fixas e rígidas com as quais convivemos, é libertar na direção do infinito. Seu diálogo com Paulo Freire tem mantido nosso trabalho sempre em estado de alerta, ratificando a necessidade de mantermos em evidência pedagógica “que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Paulo FREIRE, 1997, p. 71).

Todas as ações do projeto de extensão Semillero Brasil são interligadas de forma circular e direcionadas à formação de estudantes universitários, professoras e professores da educação básica e às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade Semillas Encantadas e a experiência de formação docente por meio das Trilhas Investigativas atendem diretamente a interface universidade/escola e se orientam pelos conceitos freireanos encontrados em obras como *Por uma pedagogia da pergunta e Pedagogia da Autonomia*. Para esse momento, destacamos a seguir duas atividades que prestam homenagem e são realizações inspiradas no alerta freireano de transformar nossa curiosidade espontânea em uma curiosidade epistemológica.

SEMILLAS ENCANTADAS OU A IMAGINAÇÃO QUE CONVOCA À CURIOSIDADE EPISTÊMICA

O projeto Semillero Brasil, por meio de seus processos de intercâmbios e experiências interculturais, tem sintetizado em uma ação específica a defesa das diferentes infâncias, o direito ao conhecimento plúriepistêmico e o diálogo entre os diferentes saberes a partir do ato de perguntar. Chamamos essa ação de Semillas Encantadas, a qual se configura como a enunciação da

necessidade de desconstruir o modelo único e universal de infância, corpos, crianças e aprendizagens, a partir da experiência de investigação. O Semillas Encantadas faz marca na adultez que insiste em habitar os corpos, cotidianos, tempos e mentes das crianças, obturando sua potência liberta, criativa, espontaneamente comunal e que, desde o brincar com suas curiosidades e invenções, ratifica um desejo coletivo de *bien vivir* e perguntar.

O Semillas Encantadas é um fio tecido no encontro entre educadores e crianças curiosas e críticas. O resultado, se refletido, é resistência aos processos de colonialidade vividos na escola. Entende-se por colonialidade “uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer”, conforme explicam Zulma Palermo, Tereza Spyer, Henrique Rodrigues Leroy e Leo Name (2019, p. 50). O grande objetivo do Semillero com a ação Semillas Encantadas é viver os desdobramentos que refletem a compreensão, mesmo que inconscientemente, de que decolonizar é uma vivência dos espaços interculturais, que avançam por pedagogias de travessia, ao tempo que compreendem sua história.

Essa atividade constitui-se como um trabalho docente com crianças e adolescentes na prática da investigação. Em encontros semanais com as crianças, promove autonomia, potencialização da criatividade e da solidariedade no processo de conhecimento. Um dos objetivos é promover experiência que transforme as curiosidades das crianças em questão de investigação, sem colonizar as infâncias, o que significa não colonizar seus tempos, cotidianos, faixas etárias ou saberes, valorizando os conhecimentos dos seus territórios educativos. A partir de um movimento crítico, apropriamo-nos de uma construção pedagógica de descoberta pela investigação e de prática decolonial.

O Semillas Encantadas é uma ação que acompanha o processo de investigação de crianças em espaços escolares e não escolares por meio de Trilhas Investigativas próprias das Infâncias. A partir do reconhecimento do território, da escola, dos seus desejos e curiosidades é construída uma pergunta espontânea que organizará todo processo estratégico-investigativo e diálogo implicados, possibilitando diferentes interlocuções entre as crianças, professoras, interlocutores externos e uma entrega, ao final do caminho,

do que foi elaborado e refletido. A pergunta é uma guia na travessia de um processo que propõe abrir espaço criativo e crítico de pensamento e aprendizagem com as crianças e “encabeçada por elas” (Manfred LIEBEL, 2007).

O trabalho com as crianças nos provocou a pensar o desdobramento da prática de perguntar com aqueles que ensinam e aprendem. Um caminho pedagógico implicado política, teórica e eticamente foi se configurando em um espaço de diálogo entre estudantes e professores da educação básica, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse projeto existe por uma educação e uma escola que indague, pergunte, questione, aprofunde conhecimento, repense sua existência ética e política para além de uma episteme e infância únicas, r-existindo dia a dia em um contexto que privilegia a rapidez, a homogeneidade, o caminho *in continuum* de um fazer igual que se repete e reforça, cotidianamente na universidade, o mesmo, afastando-a, ainda mais, dos territórios que a constituem. Como afirma Carlos Walter Porto-Gonçalves (2008, p. 47), “[...] mais do que resistência, o que se tem é *R-existência* posto que não se reage, simplesmente a ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo”. Seguiremos com o princípio de uma ação *disoñadora* que recupera sua condição educadora e não meramente simuladora de educação, r-existindo, alicerçada nos passos de uma caminhada investigativa, de uma trilha investigativa que dialoga com os currículos nacionais e saberes locais.

Em 2016, na busca por uma ação que implementasse o *como* da decolonialidade, iniciamos um processo de intercâmbio com nossos parceiros latinos. Viagens, estudos, vivências e projetos com escolas lhes permitiram seguir, sem respostas prévias, arriscando outras perguntas:

O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente (Paulo FREIRE; Antonio FAUNDEZ, 2013, p. 53).

Desde 2018, de diferentes formas, temos desenvolvido práticas pedagógicas que levem a escolas e espaços não escolares nossa ação encantada de semear as sementes que têm desburocratizado a pergunta. Em um ritmo lento, fazendo resistência a demanda atual de rapidez e produtividade, seguimos firmes, permitindo o silêncio organizador e o encontro coletivo que nos potencializa a estar com as crianças.

O Semillas Encantadas poderia ser entendido como um espaço de iniciação científica, como muitos, mas não é só isso. A prática pedagógica de viver a pergunta, a construção dos caminhos para se chegar a algumas respostas, a investigação, suas estratégias e a entrega do processo, exigem uma dedicação intensa, crítica, construtora de um espaço de aprendizagem onde caibam muitos mundos e que seja coletivamente potente. Os adultos não ocupam espaço de tutorial ou docência centralizada, são mais e permitem que as crianças organizem e coordenem o processo de investigação, logo, são coinvestigadores que, auxiliados por interlocutores externos, acompanham com suas questões cada passo da Trilha Investigativa.

O Semillas é um dos cinco círculos de prática e ação do Semillero Brasil e tem a responsabilidade de promover autonomia, transformação da curiosidade em caminho indireto à construção de saberes, potencialização da criatividade e da solidariedade em processos de conhecimento nos territórios de saberes das crianças que participam dessa ação extensionista.

Desse forte comprometimento com o rompimento da lógica de que primeiro se aprende para depois utilizar o conhecimento, o Semillas exercita criação, entendimento, lembrança, pergunta, alegria e potência da autorrealização. Alicerçado nesse movimento, compreendendo que aprendizagem é convivência, investigação, estudo, compartilhamento, experiência, reflexão e entrega, caminha na esperança de combinar esse processo com um fazer coletivo. Esse movimento prático-reflexivo só foi possível porque foi antecedido por um caminho teórico que possibilitou rupturas e um movimento que tem se fortalecido a cada ano porque conta com a participação de estudantes e professores dedicados a essa mudança e a manter em forte movimento, o Projeto Semillero Brasil.

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS NECESSÁRIAS AO INVESTIGAR, PERGUNTAR E PESQUISAR

Nossa prática extensionista universitária sempre visou contribuir com a escola. Sabemos que a escola precisa pensar diferentes formas de tecer amarração entre os aspectos político, cultural, social, psíquico e educacional em sua prática pedagógica nesse outro modo de conviver coletivamente. Não é nosso objetivo abarcar todos eles, mas compartilhar uma possibilidade de ação pedagógica. Essa ação, a investigação própria das crianças, pode dar sentido a outros processos de aprendizagem, somar-se ao planejamento e ressignificar os saberes do território e a reflexão por meio da pergunta. Uma investigação que não julgue ou classifique, mas que potencialize o compartilhamento solidário, o aprender junto e a insurgência da pergunta como resistência. Há ato mais potente e revolucionário que crianças autônomas, curiosas, pesquisadoras e críticas? O que esperar de um mundo onde as crianças possam perguntar?

Crianças investigadoras também são corpos infantis que encarnam e são seus territórios de saberes. Elas, motivadas por suas perguntas-guias, podem transformar e viver a intensidade de um saber que surge da comunidade, da descoberta coletiva que dá sentido ao questionamento singular. Investigar, livremente, a partir de seus interesses, curiosidades e se relacionar com os adultos como seus coinvestigadores, provoca uma fissura nos processos de colonialidade do saber e do ser nas infâncias. Em uma escola pensada e vivida na esteira de um fazer linear, rígido, homogêneo e nada plural, atividades trilhadas pela pergunta, centradas nas crianças, podem significar ser entre as fissuras, como diria Walsh (2017).

Muitos autores, de diferentes formas, ajudam-nos a pensar a investigação com crianças. Foram e são pensadores que, ao acionar diferentes lentes, olham ora para as crianças, ora para as educadoras e os educadores e, assim, repensam a escola, os processos de aprendizagem e, inclusive, a justiça curricular e cognitiva. Compartilho, brevemente, dois momentos de estudo fundamentais para a compreensão dos processos de investigar, perguntar e pesquisar. O diálogo com os diferentes autores trouxe novas perguntas e reinvenções à prática do *Semillas Encantadas*.

O CAMINHO QUE NOS AJUDOU A CONHECER, AGRADECER E DESCOBRIR OUTRAS POSSIBILIDADES

Importante salientar que as Trilhas de Investigação propostas pela ação Semillas Encantadas não se configuram como um projeto estrito de iniciação científica júnior (ICJ). Desde 2003, quando a ICJ foi criada, estamos acompanhando projetos governamentais que incentivam a pesquisa com pressupostos teórico-ideológicos alinhados com as sociedades do conhecimento, defendida pelo Relatório Binda da Unesco (2007). Reconhecemos a importância de incentivo aos estudos tecnológicos e vinculados à inovação, como os defendidos pelos governos brasileiros de 2003 a 2016. Entretanto, o incentivo a esses estudos acabou reforçando sistemas nacionais de investigação que promovem competitividade, pautada pela cobrança de produtividade e eficácia. A lógica em questão está em promover maior capital humano, que, fortalecido pelas ciências, segundo o relatório, seja capaz de distinguir uma formação útil de uma inútil. Uma lógica que reforça o pragmatismo, o utilitarismo extrativista e o apagamento da riqueza que é dialogar com os mais diferentes saberes locais, permitindo caminhos singulares e coletivos como solução para o planeta.

Diferentemente da perspectiva determinista de uma iniciação científica que não faz resistência a esse fim, nossas trilhas investigativas seguem um caminho que está além de *educar para uma sociedade do conhecimento*. Em todas as áreas do saber seguem passos comprometidos com suas comunidades, conhecendo onde estão e tendo claro que o eixo norte do planeta, com os países mais ricos, possui limitações para entender o que é ver e investigar desde uma outra perspectiva de cuidado com nossa América, Nuestra América. A intenção é viver a experiência de estar junto, descobrindo e compartilhando respostas possíveis, respostas comprometidas com o que nos salva e não com o que nos diferencia ainda mais, sem roteiro ou caminho fixos.

Para isso, Carlos Calvo (2013), coerente com Paulo Freire, propõe um rompimento com as práticas deterministas em educação, que direcionam o

caminho e enrijecem os processos de aprendizagem. Ele afirma que é preciso desescolarizar a escola e vivê-la em seus paradoxos. A seguir, destacamos alguns pontos fundamentais trazidos pelo autor para vivermos essa outra educação:

QUADRO 1
Educação e escolarização

EDUCAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO
1. É o que pode ser em potência	É o que deve ser
2. Incerteza, contradição, criatividade e criação	Certeza, linearidade, rotina e repetição
3. Intuição, razão, incompletude, intra e intergeracional	Razão com apagamento da intuição, tentativa de ser completo, conflito geracional pela divisão estrita de idades
4. Plasticidade, circularidade	Rigidez, linearidade
5. Esperança, relação eu-tu	Ansiedade, angústia, relação eu-ele
6. Autonomia, pedagogia da pergunta	Dependência, pedagogia da resposta
7. Enculturação, aprendizagem e mudança	Aculturação, temor de aprender para não mudar
Aprender como processo, como uma viagem	Aprender como produto, como um objetivo fixo, centrado num espaço-tempo do professor

Fonte: CALVO (2013, p. 49-52, tradução e adaptação nossa).

Aprendemos a pensar outra educação com esse paralelo provocador de Carlos Calvo (2013). Sua proposta é de experiência interdisciplinar, de um passeio entre os diferentes campos do saber e tempos que possam ser visitados desde a pergunta até o esperarçar freireano, sempre presente com as crianças. A maior dificuldade foi e é a transformação interna de todas as pessoas envolvidas no processo, pois nossa limitação é epistêmica e metodológica, considerando que estamos sempre na expectativa do controle, mesmo que seja para contrapô-lo.

Nosso desafio foi construir uma pedagogia de travessia que considera nossas culturas, infâncias e perguntas, que se realiza em um giro híbrido que *de-escolariza* os processos de aprendizagem e contribui para que o acesso ao conhecimento universal, direito de todas as crianças, caminhe com a curiosidade epistêmica também como direito, como verbo, como ação, transformação.

Um dos desafios importantes das famílias e das escolas é apoiar, acompanhar e apontar condições para que as crianças encontrem a coragem

necessária para enfrentar o desconhecido, o incontrolável ou o que nos causa medo no processo de investigar. Ailton Krenak (2020, p. 116) nos provoca: “toda vez que você vê um deserto você sai correndo? Quando aparecer um deserto, atravesse-o”. Coragem para ir ao encontro de outras respostas, hoje e pelo resto de nossas vidas. Acostumados a receber informações e conteúdos no espaço *seguro* da escola, as crianças pouco se aventuram por travessias que não prometem respostas certas ou definitivas. Enfrentar seus processos de investigação é encarar caminhos abertos por suas perguntas que nem sempre levam às respostas esperadas, mas, ao olharem para trás em seu processo, percebem que ficaram mais corajosos, curiosos, aprenderam sobre o que nem sequer sabiam que gostariam de se perguntar.

De onde partimos e para onde estamos caminhando? Que trilha temos aberto para seguirmos? Como grupo, a paciência, a confiança e o estudo têm nos ajudado a olhar criticamente para o processo. Esse caminho exigiu a leitura e o diálogo de autores como Célestin Freinet, Antón Makarenko, ainda mais Paulo Freire, Lev Vigotski, Francesco Tonucci, Gianni Rodari, Ivan Illich, Lawrence Stenhouse, entre outros que pensaram a estratégia da pergunta como ação potencializadora da investigação. Autores que dialogam com a investigação desde uma compreensão da importância dos territórios, do contexto histórico e cultural e de estratégias diferenciadas para propor caminhos às questões das crianças.

A TRAVESSIA: O QUE NOS MOVE, POR ONDE IR, ROMPER, INTERROMPER

Jacqui Alexander (2005), vai nos apontar para uma pedagogia de travessia. Travessia epistêmica, psíquica, política, sagrada, racial e existencial; travessia que pode ser possibilidade de mudança a partir de ações práticas de *r-existências*. Nesse sentido, as atividades dessa ação se aproximam de outras experiências de Semilleros latinos que têm aproximado países, pessoas, projetos, esperanças comuns e fazeres comprometidos com a mudança e as infâncias.

O princípio, na travessia, é reunir crianças e docentes que acreditam na capacidade de mudança que pode surgir da pergunta construída e implicada pessoal, coletiva e historicamente. Uma ação cuja travessia só é possível por acreditarmos que, ao estimular a pergunta e a reflexão crítica sobre a própria pergunta, estimulamos uma atitude ativa, corajosa em cada uma das crianças que participam do projeto, pois, como afirma Paulo Freire (1997, p. 97), “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”.

Para essa travessia pedagógica com a pergunta, alguns autores nos ajudam a pensar os caminhos. O primeiro deles, claro, é Paulo Freire (2013, p. 46), que diz que “o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada”. A escola vai se tornando um lugar de respostas universais e “a natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorre explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo” (*idem*, p. 47). Esse sentimento produz nas crianças um abandono de suas perguntas e um conformismo com o excesso de respostas. Freire (2013, p. 47) segue: “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo. O que se pretende com o silêncio imposto, em nome da ordem, é exatamente afogar a indagação”. Esse autor tem uma perspectiva transformadora de todo o sistema educativo, alertando-nos para a necessidade de uma escola democrática, emancipadora e questionadora.

Paulo Freire (2013) salienta que “o que se coloca ao professor é, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espan-tar-se’” (p. 48). Antônio Faundez (2013, p. 50), que dialoga com Paulo Freire no livro *A pedagogia da Pergunta*, diz: “o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas”. E segue: “é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão”.

Nesse contexto, há uma aproximação entre Freire e Walsh, numa compreensão de que fazer com as crianças é viver uma outra pedagogia,

uma pedagogia decolonial. Não burocratizar a pergunta, como salienta Freire (1996), e não institucionalizar uma pedagogia da ação, como alerta Walsh (2017) são os primeiros passos para construir um caminho na direção de uma outra pedagogia. Freire e Faundez (2013, p. 53) dizem que “uma pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente”.

A segunda autora é Catherine Walsh e suas provocações desconstruem uma pedagogia embranquecida e linear. Suas indagações (2013, p. 25, tradução nossa) “giram em torno das implicações de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente”. Em outros termos, isso significa questionarmos as assimetrias vigentes com projetos que possam propor novas formas de fazer e aprender. A pedagogia decolonial, nas palavras da autora, é quase uma insurgência, possibilidade, criação, construção de algo outro, ação, proposição, é um verbo, o qual não pode ser institucionalizado, pois deixaria de ser um *como* para ser um *cumpra-se*. Decolonizar é um projeto, uma pedagogia, uma práxis que aponta tomar posição acerca da nossa atuação com as naturezas, as diferentes infâncias, os saberes dos povos originários, defender direitos.

O terceiro autor é Manfred Liebel (2007). Ele conversa com os conceitos de investigação, infâncias e decolonialidade, em diferentes momentos de suas produções. Para Liebel (2007), os processos de investigação precisam estar baseados nos direitos das crianças. Não investigar as crianças, mas com as crianças. Para o autor, “investigar é descobrir e re-descobrir o mundo natural e social em suas diversas manifestações, decodificá-lo e fazê-lo compreensível e explicável para os demais... o fundamento de toda investigação é a curiosidade” (Manfred LIEBEL, 2007, p. 10). Esse autor aproxima-se de Paulo Freire e aprofunda a questão da investigação com as crianças. Para nós, a contribuição de Liebel é o complemento à firme defesa de uma educação crítica, transformadora e pautada pela curiosidade epistêmica de Freire.

A perspectiva de seus questionamentos é dirigida aos estudos acadêmicos, mas podem nos ajudar a problematizar nossas práticas com as crianças. Ele caracteriza os diferentes modos de investigação da seguinte forma:

- Investigação sobre as crianças – as crianças são objetos e a perspectiva é adulta;
- Investigação com as crianças – aqui temos duas possibilidades: crianças como informantes, numa perspectiva adulta; e outra na qual as crianças participam como coinvestigadoras, logo a perspectiva é adulta e infantil;
- Investigação encabeçada por crianças – os adultos como coinvestigadores, assessores. A perspectiva é das crianças, ou seja, uma investigação própria das crianças. A investigação própria das crianças é feita sempre a várias mãos e dela deriva uma aprendizagem com mais significado, baseada em pesquisas e descobertas.

O que é preciso ter para estar em um processo investigador centrado nas perguntas das crianças? Curiosidade, coragem, amor por conhecer, muita persistência para seguir quando tudo parece dar errado. Além de estar junto com os colegas e saber que mesmo quando a pesquisa for individual, ela será coletiva, disposição para se divertir, conhecer pessoas, informações novas e surpreendentes e estar aberto e disponível psiquicamente para o mistério (Paulo FREIRE, 1997; Carlos Muñoz CALVO, 2013). Seguir, assim, com um caminho possível para que as crianças possam, a partir de suas perguntas e por meio delas, terem um, mesmo que breve, ponto de detenção em meio a esse momento caótico de enlutamento coletivo. A investigação própria das crianças é o rompimento radical com a lógica de que primeiro se aprende e depois se utiliza o conhecimento. Investigar é convivência, estudo, compartilhamento, experiência, reflexão e entrega.

A tentativa é reunir uma prática investigativa com o comprometimento social, cultural e político de uma pedagogia decolonial. A partir de um movimento crítico de estudo sobre o processo investigativo, propomos uma construção pedagógica da descoberta, pautada por uma prática ética decolonial. Uma prática refletida que faz resistência aos pressupostos de uma educação que engolfa o ser, colonizando-o, limitando sua criatividade e envolvimento radical com seus territórios e saberes. Pressupostos como: a ideia de uma preparação das crianças para o futuro, para *serem alguém*; a lógica de uma vantagem inicial em sua formação escolar, quanto mais cedo souberem

e tiverem acesso ao conhecimento, mais rápido ascenderão socialmente; a especialização e a superespecialização como sinônimo de saber mais em detrimento do processo generalista que indaga e dialoga com o conhecimento de forma mais rizomática, criativa e pertencente a um todo.

O caminho trilhado por todos esses autores tem nos ajudado a refletir e construir nosso processo, reforçando a compreensão de que toda transformação individual é coletiva. Mais, com as crianças, compreendido que conhecer é estar disponível ao outro e ao planeta, assim como é necessário renunciar ao controle absoluto.

PARA FINALIZAR COM A VIDA, PELAS CRIANÇAS, PELA ALEGRIA DE ATRAVESSAR COM A PERGUNTA

Investigar com as crianças independe do espaço, que pode ser formal, público e gratuito, mas também não-formal. O mais importante é que garantamos o cuidado com os processos de subjetivação, com as experiências estéticas necessárias a todas e todos, a participação democrática e política nas decisões, implicações e práticas, assim como protagonismo no desenvolvimento dos processos de transformação, gerados pelo encontro, debate e discussão dos diferentes sujeitos que modificam seu espaço, sua comunidade, suas culturas e seus destinos. Para além de lutarmos por uma educação que inclua todas as crianças, precisamos atuar por uma educação que desde suas perguntas proporcione conhecimento pluriepistêmico e vivência de uma cultura democrática. O encontro da universidade com as crianças, por via das práticas extensionistas como o Semillas Encantadas, pode abrir espaço para vivências que constroem resistência a toda forma de descartabilidade das infâncias em detrimento de uma lógica adultocêntrica que coloniza.

Nossa América, Abya Yala, é berço de saberes ancestrais. As cosmovisões Pachamamista e do Ubuntu precisam chegar à educação de todas as crianças, dando a ver que crianças são vida e não morte. São transformação e movimento radical de vitalidade e curiosidade. Olhares pluriversais e interculturais podem

nos ajudar a repensar a escola, a escolher um caminho no qual todas, todos e cada um e uma possam ser, estar, existir, viver, perguntar. A escola é e pode ser mais do que já foi. Ela pode ser um espaço de ressignificação e vida, comunaldade e *Bien Vivir*. Enfim, que a escola seja ponte e interlocução entre todas as formas de conhecimento. O Semillero Brasil estará nessa luta, r-existindo à lógica normalizante, mecanicista, capacitista, racista, neoeugenista e colonial, abrindo espaço à pluralidade de pensamento reflexivo, ao diálogo com diferentes epistememes, semeando condições para existência de outras ciências investigativas.

Somos uma espécie que vive melhor em grupo. Se nossas mãos *são a guerra e são a paz*, escolhamos mãos que teçam a paz, que construam modelos de resistência e não de resignação, culpa ou tristeza em torno das crianças. Façamos de nossos espaços de trabalho, escolares ou não, espaços de transformação, investigação e mudança radical, paz, alegria, diversidade, diferença e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jacqui. **Pedagogies of crossing**. Durham: Duke University Press, 2005.

CALVO, Carlos Muñoz. **Del mapa escolar al territorio educativo**. Diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GALLÓN, Luis Fernando Molineros. **Orígenes y Dinámica de Los Semilleros de Investigación na Colômbia** - La vision de los Fundadores. Medellín: Universidad del Calca; Universidad de Antioquia, 2009.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIEBEL, Manfred. Niños investigadores. **Encuentro**, v. 39, n. 78, p. 6-18, 2007.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. **Revista de Filosofía**, n. 74, p. 7-24, 2013.

PALERMO, Zulma; SPYER, Tereza; LEROY, Henrique Rodrigues; NAME, Leo. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466/2132>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *In*: CECEÑA, Ana Esther (coord.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008. p. 37- 52.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 6, n. 2, p. 342-386, summer/fall, 2000. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. *In*: ACHITE, Adolfo Albán; MARTÍNEZ, Helio Gallardo; CRUZ, Andrea Neira; RESTREPO, Eduardo; WALSH, Catherine; ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez. **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos “otros”**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 2017. p. 55-77.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. (Série Pensamento Decolonial).

CAPÍTULO 8

**o protagonismo
estético, político
e epistêmico
das crianças
no espaço escolar:
relato de uma experiência
pedagógica**

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

PARA QUEM NÃO SABE, UM JARDIM É UMA FLORESTA

Olá, leitoras e leitores. Espero que estejam bem. Antes de começar a lhes contar a história de uma das minhas experiências como professor, quero falar um pouco sobre algumas escolhas que fiz para escrever este texto e sobre mim. Então vamos lá.

Inicialmente, gostaria de lhes informar que escrevo este relato para as leitoras e leitores crianças. Eu tomei essa decisão por alguns bons motivos: o primeiro é que, sem elas, toda a minha vida de professor, de 2011 pra cá, não existiria – o que teria me impedido de aprender muitas das coisas que sei hoje e também de fazer a narrativa que virá.

O segundo vem de uma descoberta que fiz na universidade: todos os textos que lá eu tive de ler foram escritos *sobre* vocês, crianças e não *para* vocês, crianças. Isso me parece um tanto quanto injusto e essa atitude me passa a impressão de que vocês não têm capacidade e/ou maturidade suficientes para entender certos assuntos, o que não é verdade. Me faz pensar que muitos adultos acreditam que alguns conhecimentos são somente deles, o que pra mim é uma bobagem. São tantas as formas pelas quais podemos compreender uma mesma coisa, não é mesmo? Basta encontrar a maneira certa de ensinar. Pode ser do mais simples para o mais complicado, do mais complicado pro mais simples, de gente grande para gente pequena, de gente pequena para gente grande, de gente pequena para gente pequena... enfim, são muitas maneiras mesmo. Afinal, ninguém nasce sabendo e tanto a inteligência quanto a maturidade são construídas ao longo de toda a vida das pessoas.

O terceiro é o seguinte: penso que muitos dos textos sobre crianças deveriam servir, entre tantas outras coisas, para ajudar vocês a aproveitarem tudo o que existe de importante nas suas infâncias. Deveriam servir para que vocês soubessem bastante sobre o direito de viver a infância, que é um dos componentes importantíssimos da vida dos seres humanos e que não termina quando deixamos de ser crianças. A infância permanece conosco por toda nossa vida e é um direito das crianças, sabiam? Se por acaso não souberem o que é um direito, não tem problema, eu lhes conto.

O direito é como uma permissão para algo que você pode fazer, usar ou participar. É como se fosse a parte das regras de um jogo que lhes dão possibilidades para fazer certas coisas. Entendem? Então, pensem comigo: se a infância é um direito, não seria formidável se os adultos conversassem com vocês sobre isso? Vocês não acham importante saber quais as regras que podem utilizar antes de jogarem um jogo?

Eu penso que se tivessem me contado, quando eu era criança, muitas das coisas que eu sei hoje sobre a infância, talvez tivesse aproveitado a minha de maneira melhor. Eu saberia como reclamar quando alguém estivesse tentando me impedir de usar alguma das regras do jogo da infância. Eu teria lutado pelos meus direitos, pelos direitos da minha infância. Sim, minhas amigas e meus amigos. Alguns adultos esconderam de mim muitas das regras boas da infância que eu poderia ter usado na minha. A Arte é uma delas.

Quanto mais penso sobre isso, mais percebo a importância de que vocês, sabendo melhor sobre as infâncias, aprendam a lutar pelos seus direitos e dos de suas infâncias. E lhes conto, ainda, mais uma coisa: quando não sabemos quais são os nossos direitos não conseguimos lutar por eles.

Assim como saber as regras de um jogo é importantíssimo para poder jogá-lo, aprender a usar ferramentas de forma correta é importante para toda e qualquer construção, não acham? Por isso, espero que, ao terminarem de ler esse texto, tenham aprendido, pelo menos um pouquinho, sobre regras do jogo da infância e sobre uma das ferramentas que vocês podem utilizar ao viverem a de vocês. Essa ferramenta são as suas próprias vozes. É o direito que todas as crianças têm de contar as suas próprias histórias.

Eu poderia lhes mostrar muitos outros motivos que me fizeram querer escrever *para* vocês. Por enquanto, acho que esses já são suficientes. Se por acaso você, leitora ou leitor, já viveu sua infância, sabe que ela ainda está contigo e, mesmo assim, a sua curiosidade lhe trouxe até aqui – não há nenhum problema e lhe convido a continuar. Peço apenas que pense, desde já, a partir da infância que você leva consigo e, caso concorde comigo, que encaminhe esse texto a alguma pequena ou pequeno.

Outra coisa que preciso contar é que nem tudo que vou escrever saiu da minha própria cabeça. Na verdade, quando alguém escreve um texto tem

a necessidade de mostrar nele o que aprendeu com outras pessoas. É como numa roda de conversa entre amigas e amigos. Podemos escutar as opiniões de diferentes pessoas e quando gostamos muito ou achamos importante algumas delas, ficamos com vontade de compartilhar com quem gostamos.

Quando eu for utilizar os pensamentos que não vieram da minha cabeça, vocês vão perceber. Vou fazer de uma maneira especial e lhes contar de onde eles vieram. Vou conversar com elas e eles como se fôssemos amigas e amigos.

Os títulos e subtítulos que eu vou usar aqui, por exemplo, não foram pensados por mim. Eles são ditados populares, também conhecidos como provérbios, que vieram lá de África. São dizeres que carregam uma sabedoria popular e que vêm de muitos e muitos anos atrás. São saberes que foram pensados e aprimorados por várias pessoas ao longo do tempo. Eles foram criados e mantidos vivos coletivamente, ou seja, por um grupo de pessoas. Foram passados de geração em geração, de mães e pais para suas filhas e filhos, de tios e tias para sobrinhas e sobrinhos, entre irmãs e irmãos, entre pessoas que sabem da importância de preservar suas culturas. São saberes que vêm da ancestralidade. Para explicar melhor o que é a ancestralidade, vou usar um pensamento que não saiu da minha cabeça. Ele foi pensado por um autor brasileiro e negro muito legal que escreve para vocês, crianças, o Rodrigo França. Ele diz que

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis e rainhas. Como pode existir o hoje, o agora se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade (Rodrigo FRANÇA, 2020, p. 9).

Sabe por que vou utilizar esses pensamentos? Dou-lhes uma dica. Tem tudo a ver com o que contei sobre coisas que esconderam de mim quando eu era criança. Veja só o que algumas professoras e alguns professores fizeram comigo.

Nas aulas de redação que tive na escola, elas e eles me ensinaram que os ditos populares ou provérbios não deveriam ser usados numa redação. Me disseram que eles empobrecem o texto e que as leitoras e os leitores não gostam de ver a sabedoria popular apresentada como uma ideia importante. Pensamento terrível esse, não acham? Minhas professoras e professores tentaram esconder de mim as sabedorias que vêm de algumas ancestralidades.

Para mim isso é um exemplo de como as regras usadas em algumas escolas tentam apagar os conhecimentos e sabedorias populares e como são capazes de distanciar vocês, crianças, de saberes ligados a suas ancestralidades. Tenho de lhes chamar a atenção para uma coisa muito importante. Essas professoras e professores que fizeram isso comigo, muito provavelmente não fizeram de propósito. É que certamente elas e eles também não aprenderam a enxergar além de seus próprios saberes. Acho importante também dizer que vocês devem ter apreço por suas professoras e professores e sempre as encher e os encher de perguntas. Se acharem que elas e eles não conhecem algo que você conhece, contem-lhes seus saberes. Isso é fundamental em uma boa aula.

Então eu vou lhes contar mais uma coisa. Como eu já aprendi a reclamar quando alguém esconde uma regra importante do jogo, farei isso agora. Vou desobedecer à regra da escola e evocar, ou seja, chamar os saberes dos que vieram antes de mim. Vou pensar no que escrever, no que vou contar para vocês, a partir dos pensamentos desses saberes ancestrais.

Por último e não menos importante, trago uma informação. Todas as vezes que eu for utilizar um pensamento que não saiu da minha cabeça, vou contar um pouquinho sobre a autora ou autor desse pensamento. Se é mulher, homem, negra, negro, branca, branco, indígena, asiática, asiático, além de contar um pouquinho da profissão dessas pessoas. Eu acabei de fazer isso com o Rodrigo França. Vocês perceberam? Isso tem tudo a ver com saber sobre a ancestralidade dessas pessoas. É para que fique mais fácil conhecer de onde vêm os saberes delas.

Ufa! Quanta coisa! Agora, sem mais demoras, vou falar um pouco sobre mim e contar uma das histórias que vivi com minhas alunas e alunos.

ATÉ QUE OS LEÕES INVENTEM AS SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS, OS CAÇADORES SERÃO SEMPRE OS HERÓIS DAS NARRATIVAS DE CAÇA

Eu sou o Hugo, professor de Artes da rede pública de Educação do Distrito Federal. Dou aula em escolas públicas desde 2011, onde tento contribuir com a formação artística de crianças.

Em 2012, comecei a lecionar em uma escola muito importante daqui da cidade de Brasília, a Escola Parque 313/314 Sul. Ela é especial porque foi criada para que as crianças possam ter aulas de Artes. Lá, as alunas e alunos podem estudar teatro, música, dança, artes visuais e ainda a educação física. Sim, é muito legal!

Quando eu cheguei lá, pensei que iria encontrar uma porção de trabalhos de artes feitas por crianças. Imaginei que iria conseguir ver a história da escola contada pelos trabalhos artísticos que tinham sido feitos nela ao longo dos anos, desde a sua criação. E vejam só: para minha surpresa, não havia quase nada.

Tenho de dizer que levei um susto com isso. Cheguei até mesmo a ficar triste. Pensei muito rapidamente em quem teria apagado toda a ancestralidade daquela escola. Por que não conseguia ver muitos dos saberes que foram construídos lá? Quando fui embora para casa, depois do dia de trabalho, não conseguia parar de pensar nisso. A tristeza que senti não conseguia passar. Então eu tive uma ideia. Eu decidi que iria fazer um projeto com as minhas alunas e alunos para preservar os conhecimentos e saberes que iríamos construir naquele ano. Elas e eles gostaram da ideia e então fomos em frente.

Criamos um projeto chamado *Estou Aqui*, que existe até hoje. Já são 10 anos. Ele tem como objetivo valorizar as identidades e memórias das infâncias, especificamente a arte produzida por crianças e o protagonismo artístico delas. Ou seja, são as crianças contando suas próprias histórias e registrando pela arte, os seus próprios saberes. Não vou contar muito sobre esse projeto agora. Mas acho importante que vocês saibam que conseguimos construir um acervo permanente de arte feita por garotas e garotos como vocês, uma coleção de obras artísticas que podem ser vistas tanto na escola como na internet, no sítio virtual www.estouaqui.site.com.br. Temos na nossa coleção centenas de desenhos e pinturas em tela, dezenas de esculturas e máscaras confeccionadas nos mais diferentes materiais, além de instalações artísticas.

Outra coisa legal que o *Estou Aqui* faz são as exposições do acervo realizadas fora da escola. As crianças expõem suas obras em ambientes próprios para essa finalidade. Isso é importante para que elas ocupem espaços da cidade aos quais têm direito – dentre eles o artístico – que comumente lhes são negados pelos adultos. Acabei de contar sobre mais um direito que os adultos escondem das crianças, perceberam?

Quando as exposições acontecem fora da escola é a possibilidade de que as crianças contem ao público suas próprias histórias, suas narrativas através de suas construções estéticas, ou seja, das obras de arte. É como se elas fossem leões e leões inventando e construindo suas próprias histórias, atitude que as tira do lugar de caça e retira os modelos escolares, escondedores de direitos, de seu lugar de heróis.

Vocês sabem como conseguimos criar essa coleção toda? É mais ou menos assim: as alunas e os alunos pensam em alguma coisa que querem estudar. Pode ser algo que elas e eles sugerem ou alguma coisa que eu sugiro. Depois disso, fazemos várias rodas de conversa sobre o assunto que escolhemos. Conversamos muito sobre ele e fazemos pesquisas na internet. Todas e todos podem dar suas sugestões e opiniões. Escolhemos algum conteúdo que eu preciso ensinar para as crianças, juntamos tudo e a partir daí as crianças produzem suas obras. São pequenos projetos que fazem com que o *Estou Aqui* se torne cada vez maior. Viram?

A história que decidi contar é a de um desses projetos, o *Minha beleza é negra. Meus saberes também*, realizado em 2019. Aconteceu mais ou menos assim.

Um dos meus alunos que é negro e passou a esconder seu cabelo com toucas ou capuzes, ainda que estivesse fazendo calor. Quando alguém lhe perguntava por que não deixava a cabeça descoberta, ele dizia que seus cabelos eram feios e ruins. Por mais que algumas e alguns estudantes tentassem o convencer do contrário, fazendo elogios a ele e ao seu cabelo, o comportamento se repetia diariamente. Suas amigas e amigos ficaram bastante preocupados com essa situação e queriam entender os motivos disso acontecer. Queriam a todo custo resolver o problema. Foi então que tivemos uma ideia.

Fizemos uma roda de conversas para tentar descobrir possíveis soluções. Durante nosso diálogo, as e os estudantes puderam dar seus palpites acerca da origem daquele comportamento. Alguns e algumas usaram as palavras preconceito, racismo e discriminação em seus argumentos. Outras e outros relataram terem sofrido com xingamentos e depreciações por seu fenótipo, ou seja, pelas características que podem ser vistas em seus corpos. O assunto, que é muito importante, se estendeu por algumas aulas.

As pequenas e os pequenos quiseram então saber sobre o racismo. Vocês já ouviram falar disso? Sabem o que é? Vou tentar explicar um pouco.

É quando uma pessoa ou um grupo delas trata outra pessoa ou um grupo de pessoas de maneiras muito ruins, com violência, por acharem que elas são menos importantes por terem as origens que têm. É quando um grupo de pessoas acredita que existem ancestralidades mais importantes que outras. É quando elas acham que existem categorias de pessoas melhores e piores por conta de suas origens, ou mesmo pela cor da pele delas. O racismo é muito ruim. Muito mesmo. Mora em muitos lugares e fere inúmeras pessoas todos os dias, de várias maneiras diferentes e é por isso que temos que lutar contra ele o tempo todo. Ele está diretamente ligado com a história do nosso país, se instalou e fixou quando os brancos europeus trouxeram os povos africanos para o Brasil e os transformaram em escravos por meio de muitas formas de violência. Nem sempre sofremos violência no corpo. Podemos ter nossas ideias, formas de viver, pensamentos, sentimentos e muitas outras coisas violentadas. Ou seja, o racismo está ligado à escravidão, ao processo de escravização. Foi a partir do momento em que os brancos começaram a violentar os africanos que surgiu a ideia de que existem raças superiores e inferiores. Uma ideia que causa muita dor e sofrimento desde então.

Vou explicar um pouquinho aqui para vocês, em quais lugares o racismo mora, como eu disse agorinha. Ele mora em muitas instituições. As de saúde, como postos de saúde e hospitais, por exemplo. Nelas, as populações negras, indígenas entre outras, não recebem, quando precisam, na maioria das vezes, o atendimento adequado. São colocadas de lado para dar prioridade a pessoas brancas. A mesma coisa acontece com a segurança oferecida a toda a população. Pessoas negras e indígenas acabam sofrendo perseguição por parte das pessoas que deveriam protegê-las, apenas por serem quem são. Vocês podem e devem conversar mais sobre isso com pessoas adultas e com outras crianças.

Durante essas rodas de conversa, percebemos que muitas das reclamações apontadas pelas meninas e meninos tinham origem em provocações que depreciavam, colocavam defeitos, nas características físicas das pessoas negras. Eu não vou escrever aqui para vocês quais foram os xingamentos e ofensas que as alunas e alunos relataram, pois todos eles causam muita dor e sofrimento. Quero apenas que saibam que debatemos sobre como isso influencia e impacta negativamente a vida das pessoas que sofrem com essas provocações e como isso desencadeia questões de gravidade muito maior.

Muitas foram as garotas e garotos negras e negros que relataram terem sofrido com piadas e falas racistas. O doutor em direito, brasileiro e negro, Adilson Moreira (2019) explica pra gente que esse comportamento tem um nome. Se chama racismo recreativo. Vocês não acham muito ruim confundir uma violência tão grande com uma piada? Eu acho. Ah, caso vocês não saibam, doutor não é o que vocês conhecem como médicas, médicos ou dentistas. Doutor e doutora são pessoas que fazem doutorado, um tipo especial de estudo que algumas pessoas fazem depois de terminarem a faculdade. Já ouviram falar sobre isso?

Todas as estudantes brancas e todos os estudantes brancos relataram já terem presenciado pelo menos uma vez alguma dessas falas. Vocês já? Não houve trocas de acusações e apenas dois estudantes assumiram que não sabiam que certos comentários podiam desencadear problemas tão graves. Vocês sabiam? Já haviam pensado sobre isso?

Durante o bate papo, uma das estudantes perguntou como poderíamos fazer para resolver ou amenizar o problema. Ela me perguntou: “como podemos mudar isso, professor?”

Esse foi um dos tantos momentos em sala de aula que me lembrei do que o educador, filósofo, brasileiro e pernambucano Paulo Freire (1986) me ensinou. Ele diz que

[...] através da busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você (o professor) deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula (Paulo FREIRE, 1986, p. 46).

Já que Paulo Freire, como vocês acabaram de ver, pede para que as professoras e professores mostrem que as origens dos problemas estão na sociedade e no mundo, foi o que decidi fazer. Conversamos de maneira geral sobre como se deu a chegada dos povos africanos ao Brasil e seus desdobramentos, apontando, com linguagem apropriada, as diversas formas como o racismo se estruturou na sociedade brasileira, assim como eu fiz com vocês agora há pouco.

Falei sobre como ele mora em cada pedaço da sociedade. Como exemplos, citei as igrejas, os ambientes de trabalho, os *shoppings*, a casa das pessoas etc.

Conversei com as crianças sobre como o racismo também chega às instituições formais de educação. Isso mesmo, às escolas, escondido nas estruturas dos saberes que estão escolhidos para serem ensinados pelas professoras e professores. Eles quase totalmente valorizam apenas as culturas das pessoas brancas, norte e eurocentradas. Isso quer dizer que são saberes que vieram e continuam vindo da Europa e do norte do planeta, como se eles fossem mais importantes do que os saberes diferentes entre todos os saberes.

Quando escolheram os conteúdos que as professoras e professores deveriam ensinar para suas alunas e alunos, deixaram de fora, quase todos os produzidos pelas ancestralidades negras, indígenas, asiáticas, dentre outros, inclusive os saberes que vêm de vocês mesmas, crianças. Infelizmente é isso mesmo que vocês leram. É uma tentativa de apagar e tornar invisível saberes diferentes. Isso é um tipo de violência, não acham?

Sobre isso que eu acabei de contar para vocês, há um livro muito legal de um autor intelectual brasileiro e negro, Alberto Roberto Costa (2018). Ele é meu amigo e infelizmente foi levado pela Covid-19 em dezembro de 2020. Os pensamentos dele estão encharcados de ancestralidade. Ele se dedicou a viver uma grande luta por uma educação antirracista. Seus estudos focaram, entre outras coisas, em mostrar como os saberes negros são inferiorizados nos conteúdos presentes no currículo da escola, em denunciar que essa violência acontece e, principalmente, em criar mecanismos e ferramentas para que suas alunas negras e alunos negros conseguissem aprender sobre suas ancestralidades e valorizar seus saberes. Sua luta era também para que suas alunas brancas e alunos brancos aprendessem sobre os males que o racismo causa. Sem dúvida, aprendi muito com ele.

Conversamos sobre como é importante combater e resistir aos diferentes tipos de racismo. Expliquei um pouco sobre como os povos que sofrem com essas tentativas de apagamento fazem para resistir a isso tudo. Sim, algumas pessoas tentam fazer outras pessoas e suas sabedorias sumirem, desaparecerem, serem apagadas. Triste, não é mesmo? Dialogamos sobre as lutas dos povos negros e indígenas.

De maneira simplificada, assinalei os pensamentos que sustentam os estudos decoloniais. Vocês sabem alguma coisa sobre esses pensamentos? Já ouviram falar alguma coisa sobre eles?

Resumidamente, eles são maneiras de pensar, entender e viver no mundo a partir de saberes diferentes dos que foram trazidos pelos colonizadores europeus quando eles invadiram as terras que pertenciam aos nossos povos indígenas. Costumamos dizer que quando isso aconteceu, começou um período da história que se chama Modernidade. Mas não precisam se preocupar com isso agora, pois haverá outro momento para vocês aprenderem sobre esse assunto.

O pensamento decolonial dá prioridade a pensar e entender o mundo a partir dos conhecimentos e saberes que vêm dos povos que sofreram com diversas tentativas de apagamento de suas culturas, de seus modos de vida, de suas ancestralidades, como eu falei um pouco antes. Mas é muito importante saber que o mais valioso e poderoso no pensamento decolonial é quando as pessoas que sofrem cotidianamente com as tentativas de invisibilização e com o apagamento de seus saberes, de modos de ver o mundo, são protagonistas, porta-vozes de suas próprias histórias, ou seja, falam por si mesmas. É, sobretudo, quando elas são protagonistas que comunicam os saberes que produziram ao longo das suas experiências, de suas vidas.

Também é uma atitude decolonial quando nós conferimos visibilidade positiva para os saberes vindos dos protagonismos dessas pessoas.

De acordo com Catherine Walsh (2021, p. 63), que é uma autora e pensadora branca e estadunidense que luta junto de indígenas e afrodescendentes da Colômbia e do Equador para que eles consigam usar seus direitos, saberes e ancestralidades, esses estudos são “um modo de pensar coletivo que é concebido e produzido a partir da diferença e rumo à libertação”. Em outras palavras, ela quer nos dizer que a forma de pensar decolonial só é possível se acontecer por meio de um conjunto de pessoas, em grupo, a partir das diferenças que existem entre os saberes e que eles devem servir para libertar as pessoas que sofrem com as tentativas de apagamento de seus saberes. Entenderam?

As crianças chegaram à conclusão de que seria possível agir e pensar coletivamente para tentar libertar o colega dos sentimentos que o faziam esconder seus cabelos.

Para que fosse possível buscar a transformação que as alunas e alunos queriam, falei que gostaria de escutar delas e deles alguma proposta, alguma sugestão. Fiz isso porque também aprendi com Paulo Freire quando ele ensinou sobre a educação libertadora, que “no momento libertador, devemos tentar convencer os educandos (alunos) e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias” (Paulo FREIRE, 1986, p. 46).

Aos poucos foram surgindo sugestões, tais como a valorização da beleza negra. Uma estudante relatou que seguia em uma rede social uma influenciadora negra que fala sobre estéticas das mulheres negras, cuidados com a pele e cabelo. Um estudante apontou que poderíamos aprender mais sobre as culturas africanas e afro-brasileiras que eu havia mencionado em nossas conversas, sobre os saberes vindos da oralidade, de histórias que são contadas de geração em geração, histórias da ancestralidade.

Decidimos que nossas novas produções artísticas seriam baseadas nas culturas negras, o que deu origem ao projeto *Minha beleza é negra. Meus saberes também*. Viram? Foi assim o começo da nossa história.

Depois de todas essas conversas e explicações sobre tantas palavras e assuntos novos, passamos para a segunda parte do nosso projeto, que sempre é uma pesquisa sobre o que vamos fazer. As garotas e garotos decidiram que as suas produções estéticas iriam valorizar a beleza e os saberes dos povos negros.

Elas e eles pesquisaram na internet imagens com o termo *beleza negra*. Com o resultado das buscas, observaram as cores presentes nos tecidos das roupas e turbantes, as pinturas corporais e os diferentes e variados penteados afro. O encantamento pelas cores vivas e vibrantes presentes nas culturas encontradas foi unanimidade entre as crianças. A partir dos resultados da pesquisa, as e os estudantes fizeram novas buscas, com os termos, *penteados afro, cabelo afro, turbantes africanos, tecidos africanos e pinturas corporais africanas*.

Durante o processo, me preocupei em como deveria conduzir as aulas, pois sendo um homem socialmente branco e consciente das reivindicações e pautas do movimento negro brasileiro, dentre elas o cuidado para não incorrer em apropriação cultural, não gostaria de cair em nenhuma das artimanhas do racismo estrutural, aquele que como lhes expliquei antes, infelizmente está em todas as partes da nossa sociedade. Como vocês podem ver,

manter-se vigilante para não cair nas armadilhas do racismo é uma tarefa muito desafiadora, mas necessária. Fiquem sempre atentas e atentos, certo!?

Sobre a apropriação cultural, a filósofa brasileira e negra Djamila Ribeiro, no livro *Pequeno manual antirracista* (2019), que, de maneira geral, se propõe a estimular o autoconhecimento e a adoção de práticas antirracistas, nos ensina que,

É importante que se tenha uma preocupação real em não desprezar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: Quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar (Djamila RIBEIRO, 2019, p. 72).

Comprometido em respeitar os símbolos das culturas que as e os estudantes encontraram em suas pesquisas, estimei novas rodas de conversas sobre os saberes africanos, desde a antiguidade, apontando o Egito e seu desenvolvimento cultural e científico. Tratei com as alunas e os alunos acerca dos saberes vindos da oralidade, sobre os saberes necessários para a produção dos penteados e da diversidade de tranças e turbantes que elas e eles haviam visto.

Junto às imagens resultantes das investigações, apareceram máscaras africanas que também chamaram a atenção delas e deles. Uma das alunas propôs que fizéssemos máscaras, outro aluno propôs que fizéssemos coletivamente telas grandes, como já havíamos feito anteriormente com outros temas, para que fossem divulgadas na escola e nas exposições que fazemos fora dela, parte do projeto *Estou Aqui*. Lembram dele? As duas propostas foram aprovadas pelas alunas e pelos alunos.

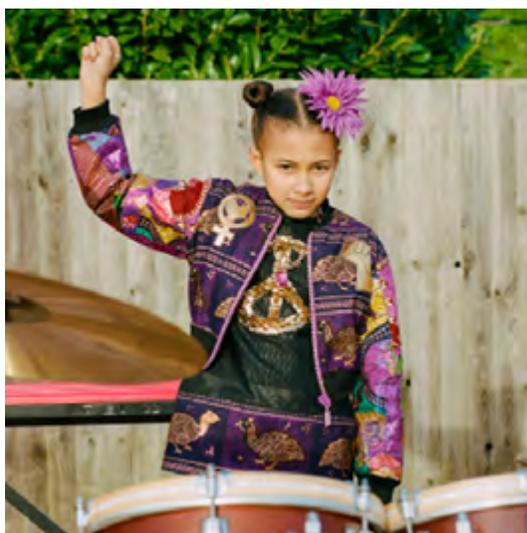
Depois que as crianças já haviam descoberto diversas informações com suas investigações, achei que já estava na hora de dar a elas e eles a minha contribuição. Como tento manter vigilância para que minhas práticas pedagógicas estejam sempre pautadas no protagonismo das crianças, resolvi mostrar para elas e eles, artistas crianças, negras e negros que fazem sucesso no meio artístico e nas redes sociais. Entre outros, o desenhista nigeriano Kareem Waris Oalmilekan, com apenas 11 anos e suas obras hiper-realistas e a musicista britânico-zulu Nandi Bushell, com seus 10 anos. Vocês conhecem?

IMAGEM 1
O desenhista criança Kareem Oalmilekan



Fonte: perfil do Instagram de Kareem Oalmilekan (@waspa.art), 2021.

IMAGEM 2
A musicista criança Nandi Bushell



Fonte: Serena Brown, 2022.

As pequenas e os pequenos ficaram encantadas e encantados ao verem artistas tão expressiva e expressivo que são ao mesmo tempo de origem africana e crianças. Muita coisa passou a fazer sentido a partir daí. O sentimento de orgulho em ser negra e negro passou a figurar nos relatos das crianças negras que imediatamente tentaram expressá-los nas obras que começavam a criar. As crianças que se declararam e/ou se identificaram como brancas também ficaram encantadas com as e os artistas mirins vistos e com os resultados das buscas. Relataram que se apaixonaram pela diversidade de maneiras existentes de se expressar culturalmente.

Muitos dos elementos encontrados nas pesquisas foram utilizados como fonte de inspiração para e na produção artística das crianças. Vou lhes mostrar um pouquinho logo mais, abaixo.

A ÁGUA SEMPRE DESCOBRE UM MEIO

Conforme a produção artística ocorria, as e os estudantes compartilhavam o que haviam encontrado nas suas buscas e incorporavam as descobertas em suas obras. Foram produzidas coletivamente 12 telas de 100x80cm, em papel paraná, com pintura em tinta acrílica, além de dezenas de pequenas máscaras.

Para a produção destas, optamos por utilizar elementos naturais encontrados na nossa própria escola, como palhas de coqueiro, cascas de Jatobá, sementes de Angico Branco do Cerrado, combinados com elementos industrializados, cola quente e tinta acrílica. As crianças tiveram a possibilidade de acessar os jardins da escola para elegerem os materiais possíveis para a confecção das obras artísticas. Vocês já viveram uma experiência como essa? Vou compartilhar agora algumas imagens do processo criativo das minhas alunas e meus alunos.

IMAGEM 3
Coleta dos materiais para as máscaras



Fonte: Hugo de Freitas (2019)

IMAGEM 4
Pintura das cascas do Jatobá.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 5
Delicadeza na pintura das sementes



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 6
Máscaras prontas



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 7
Desenhando coletivamente as telas



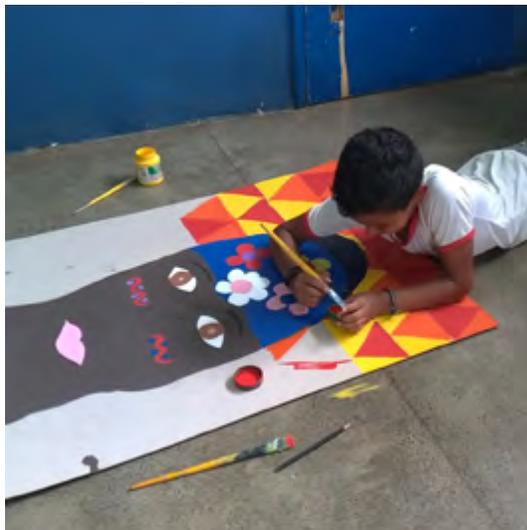
Fonte: Hugo de Freitas (2019)

IMAGEM 8
Desenhando coletivamente as telas



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 9
Respeito à criação coletiva



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 10
Finalização do trabalho de pintura



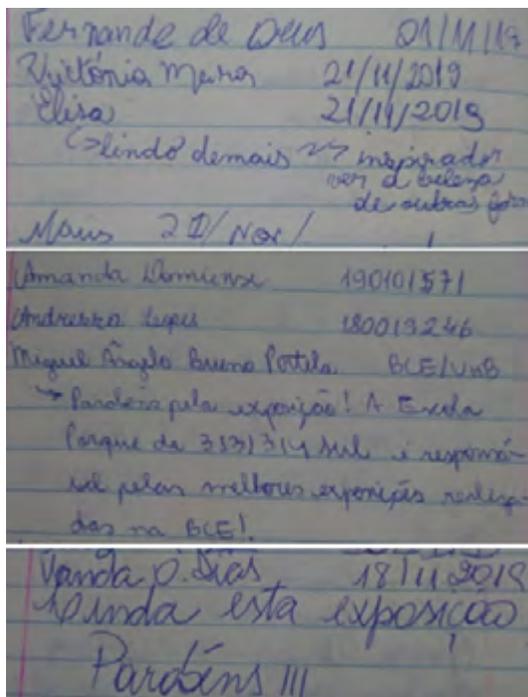
Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Os resultados estéticos foram apresentados para toda a escola na exposição de arte de crianças intitulada *Crianças protagonistas: a arte infantil ocupando territórios*, realizada em novembro de 2019, na galeria de exposições da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

Esse foi o momento mais aguardado pelas crianças. Elas foram levadas para o local onde a exposição aconteceu e tiveram a possibilidade de observar suas obras artísticas ocupando a cidade. De maneira geral, relataram satisfação em ouvir elogios vindos dos visitantes da exposição, principalmente por serem pessoas que não conheciam. Foi como se percebessem o reconhecimento de seus trabalhos de forma mais verdadeira. A maioria quis assinar o caderno de visitas disponibilizado no local e se interessou por ler os recados deixados pelos espectadores.

IMAGEM 11

Recados deixados no caderno de visitas



Fonte: digitalizada de páginas do caderno (2019).

E olha que legal, o projeto *Minha Beleza é negra. Meus saberes também.* foi finalista em 2021 na XXII edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã, na categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente considerado o mais importante prêmio da arte-educação brasileira. Muito orgulho, não é mesmo?

IMAGEM 12

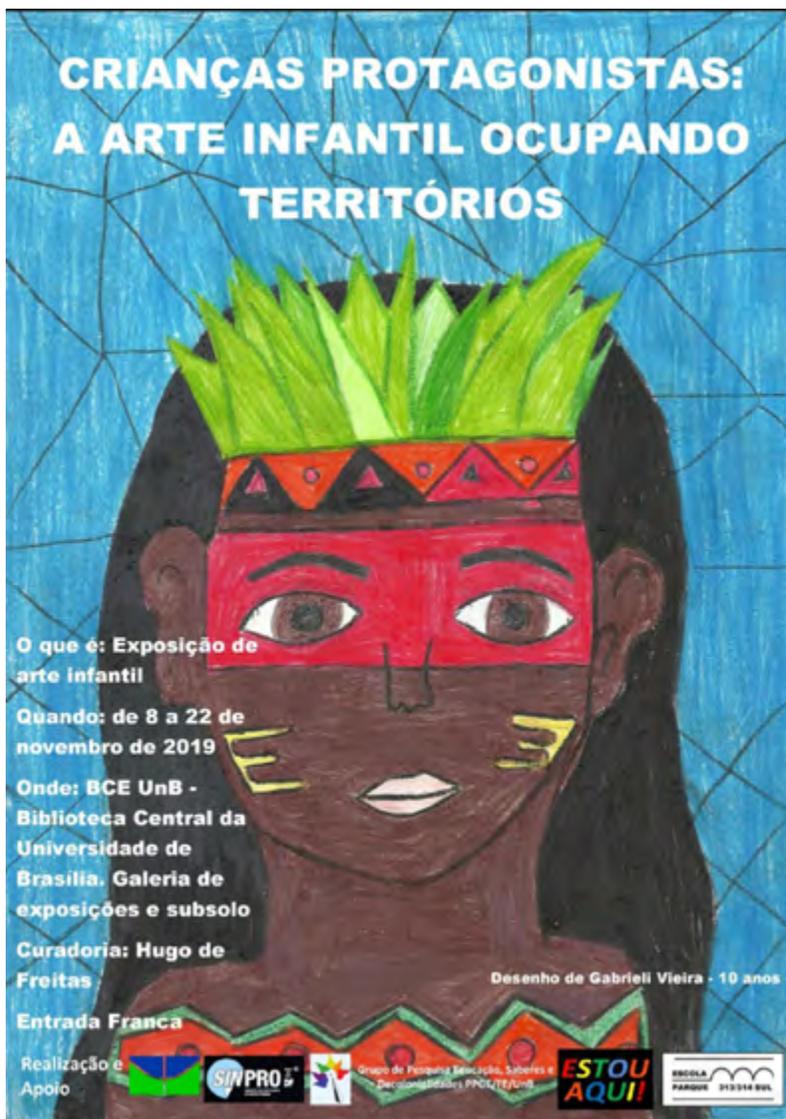
Resultado estético alcançado e apresentado ao público da cidade de Brasília



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

IMAGEM 13

Cartaz produzido a partir do desenho de uma estudante



**CRIANÇAS PROTAGONISTAS:
A ARTE INFANTIL OCUPANDO
TERRITÓRIOS**

O que é: Exposição de arte infantil

Quando: de 8 a 22 de novembro de 2019

Onde: BCE UnB - Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Galeria de exposições e subsolo

Curadoria: Hugo de Freitas

Entrada Franca

Realização e Apoio

Desenho de Gabrieli Vieira - 10 anos

Logos: SINPRO, Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Desempenhos PPOE/FE/UnB, ESTOU AQUI!, ESCOLA PARQUE DISTRIBUI.

Fonte: cartaz produzido por Hugo de Freitas (2019) – arquivo do autor.

SE VOCÊ PENSA QUE É MUITO PEQUENO PARA FAZER A DIFERENÇA, TENDE DORMIR EM UM QUARTO FECHADO COM UM MOSQUITO!

Ouvir o que crianças têm a dizer é uma ação que deveria prevalecer em todos os espaços sociais que vocês ocupam. Penso que seria possível evitar que muitas das violências estruturais da sociedade brasileira, como, por exemplo, o racismo, fossem naturalizadas e perpetuadas e que vocês sofressem com elas. Acho que isso é uma das coisas que aprendi com minhas alunas e alunos durante a realização do projeto *Minha beleza é negra. Meus saberes também*.

Segundo Paulo Freire (1997, p. 23) “ensinar não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” e aprender e ensinar se dão ao mesmo tempo no processo de ensino/aprendizagem, tanto para o ensinante quanto para o aprendiz. Assim, procurei estabelecer o protagonismo estudantil no processo pedagógico que orientei, conforme vocês puderam ver.

Tendo como ponto de partida essa ideia de que se deve aprender junto com as e os estudantes, busquei caminhar em sala de aula, a partir de uma questão vinda delas e deles – por que o colega rejeitava tanto seus cabelos? – em direção à construção de saberes sobre negritude e malefícios do racismo na sociedade e na escola. Acredito que as crianças puderam dialogar, dar opiniões, relatar suas experiências, questionar, pesquisar, buscar soluções, produzir conhecimento, aprender sobre como alguns dos seus direitos são negados pelas pessoas adultas e muitas outras coisas. Vocês concordam?

Por meio das práticas anteriormente relatadas, pude observar que vocês crianças sofrem com o racismo no ambiente escolar, entre outros, pelo fato de que a escola, de maneira geral, está constituída na lógica do pensamento das pessoas brancas, que, como vimos, nega veementemente a existência de qualquer *outra* forma de pensar. Como experimentar a escola que não permite a legitimidade de saberes plurais? Então, eu me pergunto: como passar anos da vida escolar sendo levado a acreditar que não houve contribuição nenhuma por parte das ancestralidades das e dos estudantes negras e negros e de tantas outras culturas que sofrem constantes tentativas de apagamento? As crianças, minhas alunas e meus alunos, apontaram ser tarefa árdua. Mostraram que são

capazes de enfrentar, resistir, desobedecer para ressignificar e, sobretudo, promoverem ações que podem agenciar mudanças imediatas e profundas. Elas se apropriaram de consciência sobre si mesmas e sobre o mundo. Se empoderaram ao produzir obras artísticas capazes de questionar o racismo e valorizar as culturas negras. Demonstraram ainda a necessidade de resistir diariamente aos qualificadores que as inferiorizam por serem crianças e negras. Evidenciaram o poder transformador existente nelas e neles, pequenas e pequenos totalmente competentes para fazerem a diferença. Vocês não acham?

Quando nós utilizamos, em sala de aula, o método de pesquisa que elegeu as culturas negras, produzidas por africanos e/ou afrodescendentes, como fonte direta da produção cultural, estética e epistêmica (de conhecimento) e não os atravessamentos e as interpretações de outras pessoas sobre estas culturas, tivemos, eu, as estudantes e os estudantes, a intenção, capacidade e possibilidade de colocar-nos em contato com saberes vindos de saberes *outros*. Saberes que, como aponta Catherine Walsh (2021), são capazes de demonstrar diferentes perspectivas e concepções de mundo e pensamento crítico.

Foi ainda a possibilidade de que as e os estudantes se conectassem com os saberes, tradições e conhecimentos dos ancestrais africanos e suas culturas plurais; a possibilidade de compreensão de si mesmos por meios e formas diferentes de significar o mundo, de enxergar os valores e sabedorias ancestrais, o que contribuiu, como pude observar ao longo das práticas realizadas, com a melhoria da autoestima das e dos estudantes.

Os resultados com a experiência pedagógica *Minha beleza é negra. Meus saberes também*. vão muito além dos produtos artísticos finais, aqueles que vocês puderam ver nas fotografias, e, ainda que não sejam capazes de, por si só, resolverem o problema do racismo, me mostraram o quanto é urgente abordar o assunto entre vocês, crianças, e como a valorização das culturas historicamente silenciadas é capaz de melhorar a autoestima das e dos estudantes negras e negros. Autoestima esta que as e os fará, certamente, muito mais capazes de lutar contra as diversas violências que sofrem diariamente.

Eu acredito, que tanto o projeto quanto as crianças participantes desempenharam visivelmente um papel político estruturado, pois questionaram, contestaram, tensionaram e confrontaram as armadilhas perigosas

que surgem quando se tenta apagar as diferentes formas de viver no mundo. Por agirem contra essas armadilhas, me permitiram enxergá-las e enxergá-los, como processo e agentes decolonizadores, ou seja, que procuram enfrentar as violências trazidas pelos colonizadores e que insistem em permanecer até hoje. Vocês perceberam da mesma forma que eu?

Eu posso lhes afirmar que a possibilidade de aprender com as pequenas e os pequenos nesse processo me tornou capaz de enxergar profundamente aspectos sociais que não devemos tolerar e, sobretudo, que precisam de mudanças. Fui convencido mais uma vez – e agora por meio dos conhecimentos vindos das vozes de vocês, crianças – sobre a urgência em colocar a luta contra o racismo como ação diária.

Acho importante mostrar que percebi que entre as estudantes brancas e os brancos a desconstrução dos estereótipos relacionados às ditas minorias os afetou positivamente, na aceitação da diversidade e na desmistificação das informações equivocadas que elas e eles tinham acerca de assuntos que desconheciam. Isso me faz crer que o artista e escritor malinês e negro Baba Waguê Diakité está certo ao dizer que “se você souber de onde veio, saberá para onde está indo” (Waguê DIAKITÉ, 2012, p. 9), e perceber que, como diz Paulo Freire (1986, p. 46), “se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

Ah, se vocês ficaram curiosas e curiosos para saber o que aconteceu com o aluno que deu origem a isso tudo, posso contar. Ele está muito mais tranquilo em relação aos seus cabelos e está em um processo de parar de escondê-los com toucas e capuzes. Adorou ter feito as máscaras e ter visto que sua beleza negra também faz parte do mundo.

E vocês, o que acharam de tudo isso?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Série Feminismos Plurais).

COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro: processo de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. Jundiá: Paco, 2018.

- DIAKITÉ, Baba Wagué. **O dom da infância**: memórias de um garoto africano. São Paulo: Edições SM, 2012.
- FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019. (Série Feminismos Plurais).
- PORTAL GELEDÉS. **Provérbios Africanos 2**. 1 jun. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- WALSH, Catherine. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- IMAGEM 1. **Kareem Waris Olamilekan**. Foto sem crédito atribuído. 20 ago. 2021. Disponível em: [instagram.com/waspa_art](https://www.instagram.com/waspa_art). Acesso em: 14 jan. 2022.
- IMAGEM 2. **Nandi Bushell**. Fotografia de Serena Brown para a Rolling Stone. Disponível em: <https://www.rollingstone.com/music/music-features/nandi-bushell-interview-dave-grohl-1128629/>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- IMAGEM 3. **Coleta dos materiais para as máscaras**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 4. **Pintura das cascas do Jatobá**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 5. **Delicadeza**. Pintura das sementes. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 6. **Máscaras prontas**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 7. **Desenhando coletivamente as telas**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 8. **Desenhando coletivamente as telas**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 9. **Respeito à criação coletiva**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 10. **Finalização do trabalho de pintura**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 11. **Recados deixados no caderno de visitas**. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 12. **Resultado estético alcançado e apresentados ao público da cidade de Brasília**. Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.
- IMAGEM 13. **Cartaz produzido a partir do desenho de uma estudante**. Hugo de Freitas. Arquivo pessoal do autor. 2019.

CAPÍTULO 9

**filosofia
e educação
quilombola:
construindo
uma pedagogia
territorializada**

Romero Antonio de Almeida Silva

*Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade
(Nego Bispo).*

ENUNCIAÇÕES...

Enunciar é essencialmente dar voz a algo, a aquilo que nos circula, incomoda e angustia. Mas antes de problematizar esse enunciar, faço aqui um preâmbulo, pois não posso enunciar qualquer pensamento sem primeiro anunciar quem vos escreve.

Sou um quilombola, do Quilombo de Trigueiros em Vicência, Zona da Mata Norte de Pernambuco. Filho de um cortador de cana-de-açúcar e de uma mulher lavadeira e vendedora, ambos analfabetos. Tive a felicidade de dividir o ventre da minha mãe com o meu único irmão e com ele divido a alegria da amizade e de todas as etapas da vida, da educação básica e superior, até nos formarmos em história. Hoje sou professor, mestre em educação e mobilizador na educação escolar quilombola. Sinto como necessária essa primeira enunciação para demonstrar que o que pretendo neste texto é enunciar questões que me incomodam e incomodam tantos/as quilombolas pelo Brasil no que tange às questões sobre o racismo, a luta por reconhecimento e a educação escolar quilombola.

Aqui, evoco outra forma de filosofia, que busco transgredir a ocidental. Essa forma é da filosofia do *sentipensar*, principalmente por pessoas que

pensam-sentem a vida com as lindezas das pequenas-grandes coisas do mundo, pois os termos não têm donos; mas, quem se inquieta com as injustiças, as doenças, as intenções de conformidades do mundo onde vivemos, e, com isso, esse *sentipensar* se corporifica em agir. Desse modo, se os termos não possuem dono, não tomo aqui a liberdade, mas o direito de *sentipensar* a filosofia quilombola.

Retomo a palavra enunciação para o debate para afirmar que ela evoca ambiente espiritual e filosófico, pois acredito que a filosofia é a força de uma subjetividade da espiritualidade dos problemas e incômodos que nos tocam e, com isso, nos movem na busca de sentido (s). Desse modo, é importante destacar que intenção de sentido busco rumar.

Esse sentido não é singularizado, mas plural, pois conota ambientes de enunciações que considero algo além do falar, mas essencialmente anunciar, gritar, lutar ou outras ações que demonstram que enunciar sentidos é um ato de luta e resistência, assim, ato filosófico. Como ato, para além da fala, mas também dela, a enunciação é firmada numa base, não necessariamente fixa e firme, como o chão, por exemplo; mas essencialmente subjetiva, e essa subjetividade não corporifica o sentido acabado/pronto, mas se materializa, ao se tornar concreta numa filosofia do(s) sentido(s), em determinado ser que se permite e é tocado por ela. Esse ser não é unitário exclusivamente, mas pode ser coletivo.

Essa filosofia do sentido tratarei aqui como do sentido quilombola. E esse sentido não se configura como estruturalmente é compreendida a palavra sentido, ou seja, para frente e para os lados, mas como também *sentidos outros* (que aqui trarei como *quilombola*), para trás e para dentro. Para trás, com os olhares e forças que a história e as marcas das violências nos fizeram chegar aqui; para dentro, como espiritualidade do mover pelo e para o (s) sentido (s) que nos construíram ao longo do tempo.

Mas não podemos deixar no esquecimento os sentidos para frente e para os lados, pois também são *sentidos outros*. Firmados numa dialética de resignificação dos termos, tornando-se para frente como mecanismo para as lutas, em meio às violências marcadamente históricas, não só do passado, mas do presente, com isso a busca por suas superações; e para os lados como artifício de busca de outros caminhos, alternativas e outras encruzilhadas, buscando forças para as lutas quilombolas.

Nesse arranjo, do sentido enquanto caminho e enquanto sentimento, quando apresento acima o sentido para dentro, mas é importante ressaltar os sentidos da fisiologia humana, ou seja, tato, olfato e paladar, além disso os sentidos imersos na espiritualidade de cada indivíduo humano. Eles são objetos do *sentipensar* humano, pois circundam nossas auras e são instrumentos que corporificam estruturas enunciativas, performáticas e espirituais em cada indivíduo.

Além disso, é importante mostrar aqui qual o propósito para o que chamo de *sentido outro*, pois, talvez, você que está lendo e está pensando que estou buscando termo(s) mágico(s) como subsídio discursivo, isso não é a minha intenção. Entretanto, se a magia for o que me toca, prefiro ficar com ela, pois posso sonhar um mundo que não é irreal, não é inexistente ou o que não vivemos; mas um mundo de um *sentido outro*, e que é do sentido que me move, sendo quilombola, decolonial, antirracista e com equidade. Talvez nosso mundo, para você, faça sentido por outro caminho, mas em nada se difere dos instrumentos que os que sentem-pensam e com isso vivem o que acreditam e o que faz sentido em nossa atmosfera terrestre. Esses são aparentados, que nunca se conheceram fisicamente, mas gostam uns dos outros pelo ato de se importarem com o mundo e, com isso, com as pessoas e com a natureza.

Essas enunciações são as primeiras palavras que me vieram para dar base subjetiva e concreta sobre como nossos povos quilombolas existem e resistem até os dias presentes. Como também, esse mover de resistência e existência possibilita construir e reconstruir, a partir de fragmentos, não tão miúdos assim, nossas lutas. Esses fragmentos, por meio de outras articulações, que instrumentalizam a definição de fragmento, como processos de sentidos e de caminhos, são estruturas formadas e forjadas pelo povo negro quilombola na luta pela sobrevivência, liberdade, humanidade e com suas práticas, formas, jeitos e culturas.

Contudo o que pretendo neste texto não se configura construir um arcabouço histórico e teórico sobre a filosofia em suas expressões ao longo do tempo e seus pensadores clássicos. Mas argumentar que existem filosofias entre os povos tradicionais no Brasil, entre eles os povos quilombolas, e de como essas filosofias arquitetaram e vêm parindo uma perspectiva de educação escolar. Por isso, este texto tem como objetivo enunciar a Educação

Escolar Quilombola como estrutura marcada pela filosofia das vidas, das lutas, das resistências e das re-existências quilombolas.

Nesse caminho, para refletir sobre esse objetivo, andaremos em vários *sentidos outros*, que são sentidos quilombolas, não com o intuito de chegar ao fim, mas de conversar durante o(s) caminho(s) com outros quilombolas e autores que pensam o mundo com os nossos nele.

CONSTRUINDO FILOSOFIAS QUILOMBOLAS

Para construir, essencialmente, precisa-se juntar. Ambos os verbos se entrelaçam para uma arquitetura da firmeza, da lógica e da liga. O maior exemplo disso é do massapê, produto da natureza encontrado nos barrancos dos rios e dos açudes: é um pouco mole e tem liga.

FIGURA 1
Massapê



Fonte: o autor (2022).

Essa imagem é do massapê, encontrado no Riacho do Coqueiro, em minha Comunidade de Trigueiros. Quando criança, lembro das brincadeiras que fazíamos eu e meu irmão: retirávamos o massapê da beira do

rio para brincar, enquanto minha mãe lavava roupa de ganho ou de casa. Nossas brincadeiras eram construir bonecos, panelas etc., mas o massapê é usado para dar liga no tijolo, ao usar o barro vermelho. Esse massapê podemos entender como o ambiente possibilitador da liga, com isso, da possibilidade de construção, tanto do tijolo nas olarias como da liga da sociabilidade familiar e em quilombo.

Entretanto, para construção filosófica, é necessário algo maior, que acredito perpassar também pelo massapê, não como produto para dar liga ao tijolo, mas como objeto de uma sociabilidade das coisas que corporificam o conhecimento e o reconhecimento dos fatos que nos constroem enquanto seres quilombolas. Desse modo, o massapê não dá conta dessa construção, com isso trago outro ambiente de memória.

Dessa vez trago a casa de farinha, hoje não mais existente em minha comunidade, pois elas não conseguiram se manter pela escalada da agroindústria da cana-de-açúcar, da falta da terra para o plantio e da própria industrialização da farinha. Mas lembro como era esse ambiente em minha infância, como nas infâncias, juventudes e velhices de tantos/as outros/as quilombolas, como podemos observar nas imagens a seguir.

FIGURA 2

Antiga casa de farinha de Dona Neném e Seu Moacir na Comunidade Quilombola de Trigueiros





Fonte: acervo de Maria José da Silva (1996).

As imagens demonstram a simplicidade das coisas e das pessoas, e quando afirmo essa simplicidade não a anúncio no viés capitalista que tenta nos levar a enxergar a pobreza, mas como as coisas *simples* fazem sentido para tantos quilombolas. Desse modo, a casa de farinha é um dos ambientes de sociabilidade mais incríveis que já vi. Lá as funções eram divididas e ao mesmo tempo muito unidas. Desde quem arrancava a mandioca do roçado, de quem transportava no lombo do burro ou do cavalo, em caçuás (cesto feito de cipó) e até quem mexia a farinha no forno. Quando a mandioca chegava na casa de farinha, lá se juntavam várias pessoas, mulheres, crianças e homens. Em roda, começava-se a raspar a mandioca e ali as pessoas que iam raspá-las e não recebiam dinheiro por isso. Alguns extraíam a goma para fazer tapioca, recebiam um pouco da massa para fazer o beiju, o mingau, o bolo, o pé de moleque ou recebiam a farinha. Entre uma raspada e outra, várias histórias eram contadas e, com isso, compartilhadas com todos/as e as crianças (me incluo) ficavam até assustadas, pois muitas dessas histórias faziam (fazem) parte dos mitos que essa sociabilidade possibilitava. Mas, ao mesmo tempo, nas minhas lembranças, a casa de farinha era um ambiente hierarquizado, ou seja, os homens tinham a liderança, principalmente na hora de mexer a farinha.

É importante afirmar que esses processos hierarquizados não diminuem a importância da sociabilidade e cooperativismo vivido em comunidade, que, muitas vezes, nem se sabia por que se juntavam pessoas na produção da farinha. Essas explicações não eram compreendidas como necessárias, pois o processo de relação em comunidade transpassa tais necessidades. Esses ambientes se apresentam por formas filosóficas de pensar o mundo e viver nele.

Entretanto, ao conversar com Dona Maria José (Figura 2), conhecida como Dona Neném, afirmou que, em muitos momentos, as mulheres que acendiam o forno mexiam a farinha, principalmente quando os homens ainda não tinham chegado do corte da cana-de-açúcar. Mas, com o passar do tempo, as pessoas não tinham a terra para plantar a mandioca e com isso fazer a farinha. Dona Neném afirma que “era bom demais a casa de farinha. A gente raspava mandioca, era uma trabalhadeira, mas era bom demais, hoje não temos mais”.

É importante dizer, a partir do que foi apresentado, que as vivências em comunidade, a partir da casa de farinha ou de outras formas de viver em coletividade, em tantos quilombos pelo Brasil, demonstram a capacidade que os quilombolas possuem em construir filosofias das vidas, das experiências com a natureza, com as manifestações artísticas e culturais, com as experiências de lutas, resistências e de sociabilidade, que não é de uma essencialidade de experimentação, mas do viver. Esse viver é substancialmente a base da estrutura ou a liga que o massapê possibilita.

A simbologia do massapê, enquanto ambiente de liga, é utilizada como rearranjo para materializar que as vivências em comunidade são o ambiente e o exercício filosófico. Considero que as vivências na coletividade das comunidades são o que produz as filosofias quilombolas. Uma pergunta pode ser feita por muitas pessoas: como essa filosofia se materializa? E eu respondo, não com certezas, pois a filosofia nos deixa sempre a possibilidade da pergunta, mas como possibilidade e demonstração de como são vividas as vidas e o exercício de pensar o mundo dentro dos próprios territórios quilombolas, como as experiências das próprias mulheres quilombolas: rezadeiras, conhecedoras das plantas e de seus benefícios, que usam de suas vivências de memórias, de ancestralidade e de

sociabilidade, para a cura e para a fé. Isso é uma corporificação da vida e da espiritualidade. Desse modo, há produção filosófica entre os povos quilombolas, não simplesmente da escrita, mas das vivências.

As vivências são a filosofia dos povos quilombolas. Corporificada pelos rios, as matas, os sertões, ou seja, a natureza, e, com isso, a vivência nesses espaços e as vivências e experiências de uma coletividade dos sentidos e das forças em território. E essas forças nascem ao pensar o mundo, ou seja, o próprio quilombo, pois é nele e com ele que a filosofia quilombola faz sentido, são as indagações de uma individualidade que produz indagação para uma coletividade. Entretanto, essa individualidade só faz sentido dentro de uma coletividade.

No passado, uma dessas indagações foi a escravidão. Por que existia? E essa pergunta provocou pensamentos, não simplesmente retóricos, mas de resistência. Com isso, a filosofia quilombola não é uma simples filosofia da pergunta, mas uma filosofia da pergunta e da ação, ou seja, desse *sentipensar*, pois acredito que, nas nossas vidas, as perguntas fizeram e fazem sentido com a ação. É essa ação que nos possibilita estarmos aqui. E isso faz lembrar Nego Bispo, que disse que “mesmo queimando nosso povo, não queimarão nossa ancestralidade” (SANTOS, 2015, p. 45).

Essa ancestralidade é a ancestralidade da pergunta e de tantas ações, que nos fizeram chegar até aqui. Ao visitar o que nos diz seu Goiô, aqui em Trigueiros (PE), sobre a resistência negra contra a opressão, ao visitarmos os escritos de Givânia Silva (2012) e Márcia Nascimento (2017), ao trazerem as forças das mulheres de Conceição das Crioulas.

Desse modo, trago recortes de suas produções oral e escrita, primeiramente de Seu Goiô, ao tratar a opressão que a escravidão orquestrava em nosso Brasil e no contexto territorial de Seu Goiô na Comunidade de Trigueiros. Ele afirma:

[...] Quando se procurava o negro ali pelo Engenho Cuieras, o Engenho barra, que era do coronel da Barra, quando sumia o negro de lá a polícia de Nazaré vinha de pé, quando não era de pé era de cavalo. Chegava aqui queimava a cabana, eles corria (sic) para serra [...]. Eles corria (sic) tudo pra lá, cá a polícia tocava fogo, cabava (sic) com tudo, entendeu, aí eles ficava lá, dois, três, quatro dias, a polícia voltava, a polícia não ia ficar direto. Quando a polícia voltava as cabanas já

*estava tudo feita de novo. Eles começava (sic) a fazer e assim passaram muitos anos, até haver a libertação*¹⁷.

Já Givânia Silva (2012, p. 55) apresenta o papel das mulheres para existência e resistência do quilombo de Conceição das Crioulas.

Conta a oralidade guardada nas memórias permanentes, que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas foi formada em meados do século XVIII, com a chegada de seis mulheres que fugiam em busca de liberdade. Não há consenso do real local de origem das mulheres, apenas em relação ao número de alguns nomes que foram recuperados. Alguns falam que elas vieram da região da Bahia, outros, que vieram de Alagoas. O certo é que essa exatidão nunca foi a coisa mais importante para os moradores (as) da comunidade e sim, a história das mulheres que fundaram esse território: Francisca Ferreira (líder do grupo), Mendença Ferreira, Francisca Presidente, são os nomes lembrados através da oralidade dos mais velhos, por meio de suas memórias permanentes.

Márcia Nascimento (2017, p. 89) acrescenta:

Na nossa organização social e política há sempre uma predominância das mulheres. Na nossa cultura as mulheres têm um papel fundamental na condução das lutas do quilombo. Suas forças estão sempre levantando outras mulheres lutadoras que nascem, se criam inspiradas na história das mulheres do passado e do presente.

Essas memórias de luta e resistências apresentadas por Seu Goiô, por Givânia Silva e Márcia Nascimento são de um *sentipensar* que provocam explicações para uma filosofia quilombola, que é contracolonial e me permitem dizer que, em muitos territórios, é biointerativa, como afirma Nego Bispo (SANTOS, 2015, p. 91). Esses, como tantos outros, são exemplos de filosofias da ação quilombola e, com isso, pela vida, pela existência, re-existência e pela liberdade. No passado contra a escravidão, transmutada hoje pelas perguntas, fruto dessa filosofia das perguntas/ação, que fizeram/fazem nascer tantas outras.

Concluo afirmando que construir filosofias quilombolas é viver e sempre lutar para re-existir. Com isso, trago os escritos do Nego Bispo (SANTOS, 2015, p. 100-101), ao afirmar que

[...] a vida é mais simples do que parece, desde que as nossas condições de vivenciá-la não estejam movidas pelos sentimentos de manufaturamento e sintetização. Por isso, convidamos a nós mesmo e a todos

17 Entrevista concedida por José Severino da Silva a Romero Antonio de Almeida Silva (REMANESCÊNCIA, 2016).

aqueles que sempre nos atacaram a vivenciar conosco todos os nossos desejos, sonhos e possibilidades, materiais e imateriais, de emancipação humana na diversidade, com a nossa capacidade de universalizar a vida a partir do processo de escolhas.

OS QUILOMBOS NO BRASIL ONTEM E HOJE: FORMAS DE EXISTÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E VIVÊNCIAS

Nesta seção, pretendo dialogar entre o ontem (surgimento) e o hoje vividos pelos quilombos, numa dialética das indagações filosóficas construídas em mim, ou seja, em minha subjetividade (como tentei demonstrar na seção anterior) e nas enunciações da coletividade do povo a que pertenço, os quilombolas.

Desse modo, pensamentos que estão na primeira seção requerem ser retomados, não como ambiente redundante, mas como caminhos que constam como fragmentos. Entre eles o de enunciação, que tratarei por outro caminho, agora de anunciar.

Quando anunciamos ou usamos a fala, somos seres de existência e quando enunciamos as falas, as vozes e os corpos de um território, transgredimos nossa existência unitária humana. Com isso, vociferamos o território que nos faz existir/resistir e viver, nos tornando seres de re-existência. Nesse viver de enunciação, r-existem os povos quilombolas em todas as regiões brasileiras, tanto hoje, como ontem. Evidente que essa lógica geográfica brasileira não é tão antiga assim, mas possibilita compreendermos no presente onde estamos.

Estamos em 24 estados brasileiros, sendo 3.475 mil comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares¹⁸. Segundo levantamento prévio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico de 2020 (que até o momento não ocorreu), somos 5.972 localidades quilombolas¹⁹. Infelizmente, tantos e tantos outros quilombos foram calados e destruídos ao longo do projeto colonial, que não se restringiu aos períodos históricos colonial e imperial, mas que se operacionaliza até hoje em diferentes

18 Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

19 Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas.html>. Acesso em: 2 nov. 2021.

cantos deste país. Exemplo disso são: as construções de barragens, usina nuclear²⁰, hidrelétricas, empreendimentos imobiliários e tantas outras arquitetações para destruir nossos territórios, em nome da modernidade e do capitalismo.

Esses números, de quantos somos e onde estamos, demonstram que nós quilombolas, colocados nos discursos enquanto minorias, não somos tão poucos assim. Entretanto, ainda somos subalternizados nos discursos e nas políticas vigentes e exercidas, tanto socialmente como de forma governamental, numa estrutura racista impregnada nesses espaços físicos e subjetivos que chegam a nós quilombolas.

Essa chegada a nós não é recente: desde o ato de violência e construção do projeto de modernidade ocidental construída e arquitetada com a escravidão, nos atormentam com o apagamento de existência e epistemologia do ser quilombola. E esse *ser quilombola* é também o ser político, que muitos de nós não nos reconhecíamos assim, por esse termo, mas a partir da necessidade de nos unir, e essa união nos fez e nos faz conhecermos quem somos, e que nos faz sermos sujeitos de resistência(s).

Essa filosofia do encontro, ou dos encontros, em nós mesmos seres quilombolas, me leva a acreditar que a vida é feita por encontros consigo mesmo, com os seus (com os meus) e com os outros, e muitas vezes esses/as outros/as não são companheiros/as engajados/aliados na luta pelo reconhecimento quilombola, mas eles/as nos fazem ainda mais termos força de resistir/existir, como reação contracolonial (Antônio Bispo dos SANTOS, 2015, p. 49) e decolonial (Joaze Bernardino COSTA; Ramón GROSFOGUEL, 2016, p. 15). Esses sujeitos outros, são só outros, o que nos importa são os/as nossos/as. Nos importam, pois somos sujeitos da história, marcados pela episteme da negação e da violência. E esses sujeitos outros não se reduzem a sujeitos individuais, mas também a estruturas sociais e coletivas, que historicamente tentam nos apagar.

Esse discurso do “só nos importam os nossos” não se caracteriza numa hegemonia dialética, mas caracteriza que quem primeiro se importa com os/as quilombolas somos nós mesmos e, com isso, importamos aos outros (ou melhor, nós fazemos com que os outros se importem conosco). Esse importar

20 Projeto de construção de usina nuclear em Itacuruba/PE. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/09/20/cdh-em-debate-especialistas-atacam-projeto-de-usina-nuclear-em-pernambuco>. Acesso em: 02 nov. 2021.

a nós mesmos é a primeira base do nosso existir e isso acontece na sociabilidade educativa de vivências/experiências em comunidade.

Evidente que, num mundo onde vivemos, a magia da coletividade existe e o maior exemplo são os nossos territórios quilombolas. Essa magia não é ilusória, mas espiritual e real entre nós. Porém não podemos esquecer as colonialidades: elas são extremamente violentas e não silenciosas, pois insistem em querer legitimar a narrativa (também) filosófica da operacionalidade de uniformidades do *todos somos iguais*, que não existe racismo, que somos um povo brasileiro único e por isso não se deve existir/reconhecer os povos tradicionais como seres outros, que corporificam os diferentes brasis, construindo o Brasil.

Esses dilemas são de uma materialidade existente em nossa sociedade brasileira, mas não só nossa. Ela é estrutural, colonial, patriarcal e todas as formas e tentativas de deslegitimar os outros, ou seja, os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos... E essa deslegitimação não é uma construção redundantemente atual, ela é histórica, principalmente na empreitada europeia colonialista e imperialista da modernidade.

Mas, nos caminhos da resistência, os quilombos foram se formando e se reformando, existindo e resistindo no Brasil. Esses caminhos não lineares e complexos foram ocorrendo e muitos deles foram destruídos pela força opressora institucionalizada colonialmente, provocando apagamentos, infelizmente, impossibilitando-nos de conhecer esses quilombos.

Porém, as lutas por existir são sabidamente por nós, o povo negro quilombola, históricas. Desde as principais referências como a Palmares, Catucá²¹ e tantos outros e outras terras, territórios, lugares e espaços de existência humana, de quilombos e de seus seres de resistências.

Nesse passado, a resistência era a luta por liberdade, por existir, e hoje não se difere dessas características, transmutadas para o presente, não tão presente assim, se observarmos a data oficial da abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, e até mesmo os processos de ruptura escravocrata vividos em diversos

21 Como afirma Marcus Carvalho (1996, p. 408): "O quilombo do Catucá margeava a fronteira agrícola da Zona da Mata Norte, começando quase num subúrbio do complexo urbano Recife-Olinda, e dividia-se em vários grupos espalhados pelas matas que agiam em conjunto ou separados, conforme ditasse a necessidade".

cantos do Brasil anterior a essa data, exemplo no Ceará²² e em Goiana (PE)²³. Essas ações de liberdade não foram de benevolência, mas da luta do povo negro.

A abolição, apresentada como ambiente que não mais se sustentava na lógica brasileira, tornou-se mais um ambiente de negação, de esquecimento e de tentativa de apagamento dos quilombos, das terras de pretos, dos nomes que nos demos ou que nos deram.

A abolição provoca mais um ambiente traumático e desumano, dessa vez de esquecimento, diferente do período escravocrata, pois não se buscou nos encontrar, mas nos esquecer: nos morros, nos cantos, nas beiras dos rios e do mar, nas serras, nas matas, nos sertões. Não que não fossem lugares onde não queríamos estar, mas que esses lugares fossem (sejam) enxergados e que ali estavam (estão) seres violentados por mais de 300 anos e, quando chega a abolição, ela se institucionaliza como estrutura de exclusão. Exclusão, sim, pois não houve políticas públicas que nos colocassem como seres existentes, que sofreram e morreram, não por causa nossa, mas por causa da legitimidade eurocêntrica e mercantilista, com isso, capitalista da escravidão moderna.

Infelizmente, essa estrutura permanece até hoje, mesmo com a Constituição Federal (CF) de 1988, principal marco legal que enxerga a nós, quilombolas, nos artigos 215 e 216, como no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias no artigo 68²⁴, pelo menos em seus escritos. Até hoje, mais de 30 anos depois de sua homologação, enfrentamos a luta por reconhecimento. Desse modo, ficam muito claros, quero dizer, muito escuros, os períodos vividos por nós sob o jugo da escravidão, do pós-abolição e até mesmo com a CF. Esses são ambientes totalmente distintos historicamente, mas que demonstram nossas lutas (caminhos) por existir, cada um desses envolvidos com seu tempo e com suas (nossas) lutas.

As lutas do presente continuam sendo lutas do passado e me repito ao dizer: infelizmente. Esse termo, infelizmente, provocou muitas tristezas ao longo de nossas existências, mas provocou muita(s) resistência(s). Entre elas: a luta pela terra, pela educação escolar, por moradia digna, por

22 A abolição da escravidão ocorreu oficialmente no Ceará, em 25 de maio de 1884, por decreto provincial, que veio a ocorrer por meio da revolta de jangadeiros em transportar escravizados do porto de Fortaleza para navios negreiros em 1881 (MARTINS, 2012, p. 34 e 38).

23 Goiana foi a primeira cidade a abolir a escravidão em Pernambuco, em 25 de março de 1888, demonstrando o contexto vivido no Brasil, que levou ao 13 de maio do mesmo ano (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO DE GOIANA, 2010, p. 66; LIRA, 2015, p. 55).

24 Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/art-215-216-art-68.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

segurança alimentar, por trabalho e por querer viver. Tudo isso marcadamente se traduz em uma palavra: existir. Essa é a lógica da nossa luta por direitos. Muitas vezes incompreendida, ou mesmo descompreendida, pois, quando se compreende, há então reconhecimento, pelo menos discursivo.

A CF de 1988 inaugurou processo até então não visto, se falarmos da legislação e com isso de maior enfrentamento por direitos por nós quilombolas. Esse processo de materialização do escrito, para o aplicável, não foi, nem está sendo rápido ou fácil. Ele careceu de organização do movimento quilombola em todo o Brasil, por meio da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ) a partir dos anos de 1990, mas também da articulação de cada território quilombola, pois políticas públicas não são aplicadas sem as lutas dos que têm necessidades delas.

A luta é um ideal que envolve diferentes caminhos, como já apresentei. E esse ideal não é de uma cosmovisão filosófica de um pretensão idealismo, mas de uma materialidade que perpassa caminhos, que vão sendo reunidos em fragmentos e provocam enunciações, que são ideais, com isso, lutas. Resultando não no fim do caminho, mas em conquista, ou seja, em etapas.

Essas conquistas, conhecidas como políticas de ação compensatórias ou políticas de ação afirmativa, são instrumentos para mitigar os abismos sociais, provocados, por exemplo, pela escravidão moderna e pelo racismo, em várias partes do mundo, inclusive aqui no Brasil. Essas ações políticas são esforços primeiramente feitos por quem necessita delas, para depois serem de fato políticas de estado, de governos ou até de iniciativas privadas (SILVA, 2020, p. 69-70).

A luta para sermos enxergados, como pudemos observar aqui, não foi e não é fácil, mas essas lutas movem a existência quilombola. E essa existência nos trouxe árduas conquistas, como o Decreto Federal 4.887/2003, que estabelece os processos de reconhecimento, certificação e titulação dos territórios quilombolas, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), firmada pela Resolução n.º 8 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. Esses são exemplos de conquistas tidas com a luta dos/as quilombolas e que estão sempre no limiar dos ataques da colonialidade,

que se arvora por um direitismo racista. A colonialidade não irá calar as lutas e as conquistas dos povos quilombolas em nosso Brasil.

Assim, os desafios da luta por re-existência quilombola são fruto do mover de uma construção histórica e filosófica que buscarei dialogar adiante com memórias que me cercam, me incomodam e, com isso, provocam sentido em dialogar sobre a filosofia vivida entre nosso povo quilombola.

A FILOSOFIA QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE NOSSO POVO

Busquei dialogar até aqui com os sentidos e caminhos da filosofia de vida quilombola em seus significados, sentimentos e lutas. Entretanto, as perguntas são o grande mover da filosofia. Desse modo, para dialogar com a educação escolar, me pergunto: como a filosofia, estruturada no pensar o mundo onde vivemos se torna um exercício decolonial e contracolonial e com isso instrumentaliza a educação escolar quilombola?

É importante antes de falarmos em educação escolar quilombola, falarmos de educação quilombola, pois ambas as categorias aparentam ser a mesma coisa, mas não são. Por isso, destaco que

[...] a educação quilombola é aquela que está presente no quilombo, ela percorre as ancestralidades, as famílias, o modo de viver e conviver no quilombo, as práticas territoriais, as experiências e vivências de luta, de história, de identidade, memória e pertencimento. Ela não é fixada em uma instituição, mas na lógica vivida no quilombo (SILVA, 2020, p. 21).

Essa lógica do quilombo é a lógica da vida e das expressões e cosmovisões do quilombo, muitas vezes incompreendida por sujeitos outros que não são quilombolas. Com isso, essa educação quilombola é muito maior do que uma categoria de análise do mundo acadêmico: ela é a vida e a filosofia dos/as quilombolas. Filosofia educativa, formadora, resistente e de re-existência, faz parte dos sentidos que corporificam os *sentidos outros* dos quilombolas. Sendo assim, a educação quilombola forja as identidades quilombolas, tanto na individualidade como na coletividade, sendo uma filosofia educativa de re-existência.

Essa re-existência, em outro contexto territorial, é apresentada por Adolfo Albán Achinte (2009). Ao tratar sobre os povos indígenas e afro-colombianos na Colômbia, ele apresenta a re-existência como forma de resistir e existir aos condicionantes do mundo globalizado, forjado na colonialidade e modernidade. Estando essa forma de re-existência nas práticas, nas memórias, na música, na arte, na cultura.

Mesmo o autor apresentando essas questões, a partir de outro território, suas colocações não são distantes das nossas, dos quilombos brasileiros. A necessidade de arquitetar re-existência(s) vem sendo construída na particularidade das comunidades quilombolas brasileiras e com isso de forma/força de re-existência na coletividade, ou seja, na organização em movimento social. Essa junção de formas é o que possibilitou/gestou a educação escolar quilombola, pois a educação quilombola e as filosofias dos quilombos que são a base da Educação Escolar Quilombola (EEQ). E essa EEQ

[...] é a educação praticada nas instituições escolares, que tem como premissas ligar as vivências, lutas, histórias, cultura, memórias, territorialidade, a identidade e o pertencimento do quilombo e dos (as) quilombolas, ou seja, da educação quilombola às práticas pedagógicas e curriculares no meio escolar (Romero SILVA, 2020, p. 21).

Essas diferenças entre educação quilombola e educação escolar quilombola não devem ser compreendidas como sinônimos, como afirma Vanessa Rocha (2020, p. 40):

[...] os espaços da Educação Quilombola estão para além dos muros de uma escola. No entanto, a EEQ não ocorre de forma desvinculada do movimento educacional que acontece nas comunidades quilombolas, pois este é basilar para constituir os saberes científicos do currículo da Educação Básica na modalidade EEQ. As duas formas de educação devem estar imbricadas em um único processo de aprendizagem.

Essa imbricação apontada pela autora reverbera como são indissociáveis as formas de educação de dentro da escola com a educação de fora dela. Essa indissociabilidade é fundamental para uma Educação Escolar Quilombola de fato de re-existência. Sendo assim, ela é decolonial e intercultural.

Essa interculturalidade não é baseada numa mistura de culturas, de pessoas e de povos, mas como Catherine Walsh (2012) chamou de

interculturalidade crítica. A autora acrescenta que para essa interculturalidade ocorrer é necessário “intervir e agir sobre a matriz da colonialidade, sendo essa intervenção e transformação passos essenciais e necessários na própria construção da interculturalidade” (Catherine WALSCH, 2012, p. 66, tradução nossa).

Mesmo a autora destacando que não alcançamos esse ambiente intercultural, buscarei dialogar adiante sobre como essa perspectiva de interculturalidade crítica se entrelaça com a EEQ. Para que isso aconteça, adianto que pensar a Educação Escolar Quilombola é pensar um *sentido outro quilombola*. Quando não nos desprendemos dos sentidos já estabelecidos no meio educacional, não compreenderemos o sentido da EEQ, como bem aponta a própria Catherine Walsh (2012) ao referir-se à perspectiva de interculturalidade relacional (contato entre culturas) e funcional (possibilidade de existir em um sistema liberal que reconhece a diversidade, mas não provoca mudanças nas desigualdades sociais).

Esse desprendimento por uma EEQ de *sentido outro* ou de sentidos nossos (quilombola) deve ter como base uma interculturalidade crítica. Meu apontamento pelo termo *deve* revelar-se por necessitarmos de maior articulação estrutural e estruturante da EEQ. Entretanto essa interculturalidade crítica é sim observada na EEQ. O destaque para esse apontamento se corporifica quando a própria Walsh (2012, p. 66) afirma que a interculturalidade crítica deve “agir sobre a matriz da colonialidade”. Essa ação é uma ação filosófica, primeiramente pensada pelos/as quilombolas. Quando não se viam, nem se reconheciam na escola onde estudavam, onde seus filhos/as estudam ou onde ensinam.

O agir contra a matriz da colonialidade só foi e é possível com as indagações de uma filosofia da resistência e, com isso, da re-existência. Essas indagações filosóficas, por uma educação escolar forjada no quilombo, e que se tornaram práticas, principalmente a partir dos anos 1995²⁵, possibilitaram e vêm possibilitando a EEQ.

É essa possibilidade constituída por nós quilombolas, da EEQ, que trago na próxima seção deste texto, como forma de apresentar a EEQ como uma pedagogia territorializada e decolonial.

25 Tomo essa data como referência como marco do encontro dos quilombolas na marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares em Brasília, que gerou em 1996 a criação da CONAQ.

PEDAGOGIA TERRITORIALIZADA QUILOMBOLA

Educação não é só ler e escrever, tem que ser integrada, de acordo com a comunidade. Você tem uma cultura daqui, no sul é diferente [...] (SEU GOIÓ, 2020).

Pensando o mundo onde vivemos, não há como dissociarmos da educação e com isso da pedagogia, pois educação é o sentido ontológico da existência humana. Esse sentido, que ao longo do tempo foi e vem sendo pensado como pedagogia, seja ela institucionalizada ou socialmente ampliada, nesse caso sem necessariamente ser organizada em uma tese acadêmica, ou grande pensador/a.

Essa pedagogia ampliada (que permite a existência de outras formas de pedagogias), ou que preferirei chamar aqui de territorializada, tem *sentidos outros* quilombolas. Compreendida como necessária para sujeitos outros, que durante esse trabalho apresentei. E essa necessidade parte desses próprios sujeitos outros, que primeiro sentem sua necessidade e com isso provocam e mobilizam sujeitos engajados e sensíveis à causa e à luta.

Entretanto uma pedagogia não nasce do acaso, principalmente a pedagogia que anuncio aqui, a pedagogia territorializada quilombola, pois ela não surge em uma instituição acadêmica ou escolar, mas em um território. Esse nascimento foi o que tentei apresentar durante este texto, ao dialogar com as minhas memórias, como com as lutas, as histórias, as resistências e as buscas de re-existência que os povos quilombolas empreendem até hoje.

Esse forjar de uma pedagogia territorializada não se limita a um território físico, palpável ou que seja possível que haja donos. Não, não é essa pedagogia territorializada de que falo, mas de um instrumento de poder, de ensino e de aprendizado que chega primeiro que as instituições. Essa pedagogia territorializada quilombola é a forma que se ensina, aprende, conversa, sociabiliza, luta, resiste e coexiste. Todas essas formas e fragmentos são parte dessa pedagogia, que primeiro nasce socialmente dentro do quilombo e posteriormente chega às instituições escolares.

Para chegar a essas instituições, primeiro, a pedagogia territorializada fez (faz) sentido para os/as quilombolas, quero dizer com isso que esse sentido é de um cosmosentido, ou seja, de tudo que nos compõe e nos forma.

Aparentemente pode ser observado que estou me repetindo para tentar explicar tais apontamentos, mas não consigo ilustrar sem me impregnar de vários processos que se tornam *sentidos outros* quando dialogo com observações e com minha subjetividade. Essa pedagogia territorializada quilombola nos faz sentido por ser criada por nós, em suas variantes, que em cada território quilombola se apresenta com suas interpelações históricas e com a natureza.

Essa pedagogia territorializada quilombola está em nossas ancestralidades desde a África e que se fazem resistentes aqui no Brasil, quando ouvimos os/as mais velhos/as, quando reconhecemos as lutas, quando temos as vivências e experiências em território. Mas, com o tempo, essa forma (estrutura), que hoje é compreendida como pedagogia, precisava e precisa estar nas escolas que estão imersas dentro dos territórios quilombolas ou de escolas que atendem quilombolas. E o porquê dessa necessidade?

Essa resposta aparenta ser simples para os quilombolas e sujeitos engajados, mas ainda é muito complexa para muitos. Essa complexidade não é redundante a um espectro de reconhecer que os/as quilombolas necessitam de uma educação pensada a partir de seus territórios de existências, mas que esse reconhecimento seja pautado de prática, que passe do discursivo para uma aplicabilidade e possibilidade da pedagogia territorializada quilombola escolar acontecer.

Isso se corporifica por alguns subsídios, sendo um deles a presença da comunidade nas práticas pedagógicas da escola. Hoje, essa presença não chega a ser tão contestada, seu reconhecimento vem se tornando mais possível. Todavia, mesmo observado que em muitos casos forjado num ambiente discursivo do reconhecimento, mas que muito pouco é feito para que se tenha na prática materiais didáticos adequados, professores/as quilombolas e projetos políticos-pedagógicos, por exemplo.

Convenhamos que o que perpassa o ambiente da prática pedagógica na EEQ é a presença de professoras/es quilombolas lecionando em seus próprios territórios. Porém, começam aí as barreiras, os ambientes começam a tensionar, pois demanda o reconhecimento dessa necessidade por sujeitos que acabam não compreendendo ou não querem compreender a necessidade de primar por uma educação territorializada quando os/as próprias quilombolas não são

os/as educadores/as no processo escolar em seus territórios. Como (re)conhecer as histórias e as memórias se o/a próprio/a educador/a não é quilombola?

São perguntas que vão de encontro à necessidade de professores/as que lecionam em territórios quilombolas sejam quilombolas ou que sejam sujeitos engajados, pois quando não são o processo de compreensão e, com isso, de prática pedagógica fica enfraquecida ou até mesmo inexistente. E o instrumento legal que busca contribuir com a presença de quilombolas no processo educacional de seus territórios é a Resolução n.º 08 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

As DCNEEQ afirmam no Art. 48 que “a educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, *preferencialmente*, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16, grifo nosso). Entretanto, isso não vem acontecendo de forma homogênea em todo o Brasil. Existem cidades que vêm implementando tais atitudes, como no caso de Salgueiro (PE), onde professores/as que lecionam no território de Conceição das Crioulas são quilombolas, mas a grande maioria das comunidades enfrenta a barreira do não reconhecimento que a legislação brasileira impõe, em função de contextos políticos eleitoreiros impregnados de negação da existência quilombola. E isso tem nome: racismo.

Esse racismo negou e vem negando uma política nacional de implementação das DCNEEQ, tendo em vista que, em 2022, as diretrizes completam 10 anos. Esse documento, pautado pelo Parecer n.º 16 de 5 julho de 2012 do CNE, faz uma sólida apresentação e debate sobre os quilombos no Brasil ontem e hoje e a importância de uma educação escolar territorializada quilombola.

A busca de uma pedagogia escolar territorializada quilombola vem sendo feita por nós quilombolas. Sei que, em algumas comunidades mais que em outras, isso vai depender do nível de engajamento em que ela está. Esse engajamento perpassa um currículo escolar forjado no território, que se vincula às lutas, às conquistas e às tensões por nossa EEQ, que são históricas e presentes. Esse presente vem sendo a cada dia pautado pelos próprios quilombolas na organização do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, que lançou duas notas técnicas desde sua criação em 2019. A primeira²⁶ traz os processos de

26 Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-coletivo-de-educacao-da-coordenacao-nacional-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-brasil-conaq/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

lutas e instrumentos legais que amparam a educação escolar quilombola, como também apresenta recomendações para governos estaduais e municipais implementarem e darem condições para que a EEQ aconteça. Já a segunda nota técnica²⁷ coloca as dificuldades que o ensino remoto ocasionou às professoras/es, estudantes e famílias quilombolas no período da Covid-19.

As lutas em nome de uma EEQ pautada numa pedagogia territorializada já nos trouxeram conquistas, que acredito serem muitas quando me refiro ao reconhecimento legal e por uma praticabilidade existente antes mesmo desse reconhecimento legal. Mas ainda são poucas quando observamos os documentos elaborados pelos próprios quilombolas, a exemplo das notas técnicas apresentadas acima e como o manifesto *Pela efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola, pela democracia e pelo direito à vida!*, lançado em agosto de 2021²⁸.

Esses documentos, como tantos outros espaços de voz e de luta, são ambientes de denúncia das negligências que a EEQ vem sofrendo. Superar as tensões em nome de uma educação territorializada quilombola não é algo fácil, como podemos observar aqui, pois os mecanismos de opressão são sistêmicos e buscam sentidos para não nos enxergar. E mais um desses sentidos é como a política educacional brasileira tem como foco a chamada política de resultados. Essa forma de quantificar a educação brasileira força as escolas a terem que viver em busca dos números, o que acaba provocando a homogeneização das escolas quilombolas.

Essa política de resultados, que engloba as chamadas avaliações externas, não reconhece as formas de aprender dentro das escolas quilombolas, pois busca uma régua para classificar da *melhor para a pior escola*. Isso provoca uma corrida dos/as gestores/as educacionais a pressionarem as escolas, fragilizando a EEQ, pois, em nome do número, a nossa forma de educação territorializada é deixada de lado ou pouco considerada.

Mas, como as vidas dos/as quilombolas são de resistência e de re-existências, as lutas vão continuar. Enquanto não chegarmos ao fim do caminho, os *sentidos outros* quilombolas estão sendo usados na busca da educação escolar territorializada quilombola, pois a pedagogia territorializada quilombola já temos. O que queremos é que ela seja a base dos

27 Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-02/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

28 Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/em-manifesto-conaq-denuncia-negligencias-do-estado-com-a-educacao-quilombola/>. Acesso em: 1 nov. 2021.

currículos, das práticas pedagógicas, das formações dos/as professores/as e dos materiais didáticos usados pelos/as nossos/as.

Essa nossa forma de educação escolar e de pedagogia escolar quilombola não deve ser dimensionada para engajamentos das políticas educacionais de resultados, mas, como *sentido outro*, que envereda pelos caminhos da descolonização e do ser sujeito desmantelador das conformidades de um mundo colonizado. Nesse ensejo, trago adiante o que Luiz Rufino (2021, p. 10) pensa sobre educação, ao dizer que ela

[...] não pode ser meramente entendida como uma política de preparação para o mundo ou como forma de acesso à agenda curricular vigente. A educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer defesa de desenvolvimento do humano e de seu caráter civilizatório que esteja calçada em uma única lógica. Em outras palavras, a educação não pode estar a serviço do modelo dominante, pois ela, em sua radicalidade, é a força motriz que possibilita enveredarmos e nos mantermos atentos e atuantes nos processos de descolonização.

Contrapor essa forma de educação, que busca jogar as crianças e jovens quilombolas num vazio identitário e de significado é o que EEQ busca. Sei, por experiência própria, que não é fácil contrapor as construções da colonialidade na educação escolar quilombola. Ela joga um jogo duro e difícil, pois nos atravessa há séculos e produz realidades que buscam nos distanciar do sentido quilombola.

Nesse labor de produzir re-existências, trago momentos de vivências na EEQ vividas por mim e outros colegas professores/as, que entendo como necessário trazer parte neste capítulo, pois, mesmo em meio às dificuldades, estamos resistindo e construindo-a. Assim, podemos observar a riqueza e as possibilidades de significados e identidade que nossa perspectiva de educação escolar tem e como ela é importante para nós. Destaco, portanto, que todas as imagens são de práticas pedagógicas em atividades de pesquisas de campo, produção textual, produção de mapas, exposições, debates em sala, vivências no formato remoto e de outras formas didático-pedagógicas vividas na Comunidade Quilombola de Trigueiros, Vicência (PE).

FIGURA 3

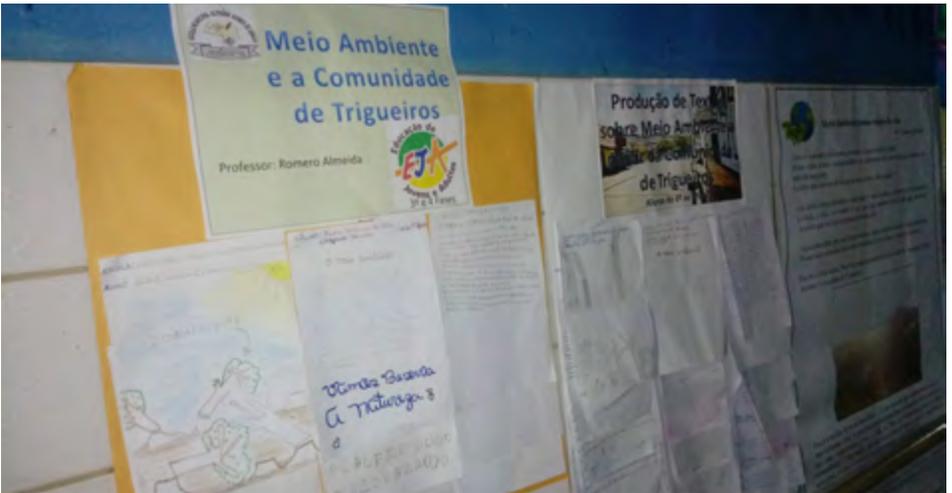
Apresentação sobre a história dos quilombos no desfile cívico da Comunidade Quilombola de Trigueiros (2019)



Fonte: o autor (2019).

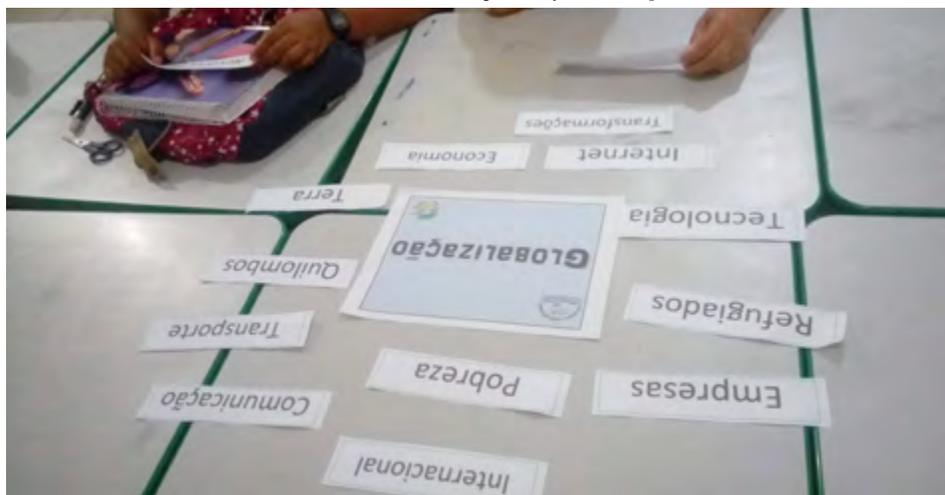
FIGURA 4

Exposição de atividades vivenciadas nos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o meio ambiente na Comunidade de Trigueiros



Fonte: o autor (2019).

FIGURA 5
Mesa de debate na EJA sobre globalização e seus impactos



Fonte: o autor (2019).

FIGURA 6
Entrevista de campo realizada pelos alunos e alunas como os moradores
da Comunidade de Trigueiros



Fonte: o autor (2019).

FIGURA 7

Produção de mapas temáticos da Comunidade de Trigueiros produzido em período de atividades remotas na pandemia (2020)



Fonte: o autor (2020).

FIGURA 8

Encontro *on-line* com os alunos para discutir e apresentar os trabalhos e vivências dos alunos sobre as águas da comunidade de Trigueiros



Fonte: o autor (2021).

FIGURA 9

Aula de campo sobre a importância, significado e representatividade do baobá na luta negra e quilombola



Fonte: o autor (2021).

FIGURA 10

Culminância das atividades referentes a novembro de 2021, o mês da Consciência Negra



Fonte: o autor (2021).

Como pudemos notar, a partir das imagens, o papel das práticas educativas escolares, vivenciadas no Quilombo de Trigueiros, reforça a importância da EEQ como uma educação de significados e forjada na própria comunidade quilombola, por meio de seus elementos simbólicos, culturais, patrimoniais, que vêm sendo (re)construídos com muita luta e resistência da própria comunidade. Mas não é possível dizer que a guerra contra a colonialidade está vencida, pois encobriria, em vez de desvelar, as mazelas que essa colonialidade produziu e produz, sendo algumas delas o não reconhecimento identitário, nem de ancestralidade e nem de pertencimento. Essas mazelas, como tantas outras, não só atingem Trigueiros, mas todos os territórios que a colonialidade insiste em estar.

Um possível remédio para a colonialidade é a descolonização, pois ela “é mais que o fim de uma guerra sacramentada no campo de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura” (RUFINO, 2021, p. 28). Essa cura, acredito, é necessária em diversos campos epistêmicos, ou seja, espiritual, cultural, filosófico, sociológico, religioso, político, pedagógico e educativo; forjada no *sentido outro*, que é o sentido dos seres (entre eles os quilombolas) que pensam-sentem e necessitam de uma dimensão de mundo totalmente contrário ao que a colonialidade construiu. Que possamos cada vez mais avançarmos nos caminhos de uma pedagogia escolar territorializada quilombola e de *sentido nosso*.

AS LUTAS NÃO ACABARAM, ESTAMOS EM BUSCA DOS SENTIDOS OUTROS QUILOMBOLAS QUE NOS POSSIBILITAM EXISTIR

[...] a guerra da colonização nada mais é que uma guerra territorial, de disputa de territorialidades. Nesse contexto, nós, povos contra colonizadores, temos demonstrado em muitos momentos da história a nossa capacidade de compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos têm nos apresentado. Por exemplo: as sucessivas ressignificações das nossas identidades em meio aos mais perversos contextos de racismo, discriminação e estigmas; a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados; a interlocução das nossas linguagens orais com a linguagem escrita dos colonizadores (SANTOS, 2015, p. 97).

Essas palavras, frutos de profundo mergulho na filosofia quilombola por Nego Bispo, demonstram as lutas que provocam a existência quilombola. E, no decorrer deste capítulo, apresentei alguns horizontes já alcançados, mas ainda, como tentei demonstrar, necessitamos de vários *sentidos* outros quilombolas para avistarmos concretamente uma educação escolar pautada numa pedagogia territorializada quilombola. E, como já disse neste capítulo, o que nos importa são os nossos. Busco demonstrar a luta que possibilitou chegarmos até aqui, reunindo os fragmentos e evidenciando que podemos e somos capazes de fazer uma educação escolar real, viva, resistente e que forma seres quilombolas.

Isso ocorre por meio das cosmointerações, ou seja, da relação em comunidade, que possibilita a educação escolar quilombola, como também nas interrelações entre os/as quilombolas de diferentes territórios brasileiros ao se unirem em busca de sua (nossa) EEQ. Essa união provocou e provoca encontros, não necessariamente físicos, entre os povos, mas de luta pela re-existência. E esses pontos de encontros, nos diversos caminhos e sentidos, são das filosofias das vidas quilombolas, quando se indagam, problematizam e coexistem no mundo, no quilombo.

Quando busquei um objetivo para escrever este texto, não sabia o fim que queria para ele. E agora que estou escrevendo suas últimas linhas, sei que ele não acaba aqui, pois se anunciasse seu término, penso que estaria chegando ao fim do caminho. Busquei tantos *sentidos* outros, que em mim são quilombolas, para falar da pedagogia territorializada quilombola, como instrumento para EEQ, e não consegui dizer o que tanto queria, que vivemos uma plenitude na educação escolar quilombola em nosso país, que nos considera não como objetos discursivos, mas reais. Infelizmente isso não é verdadeiro.

Mesmo em meio a tudo isso, continuaremos construindo uma pedagogia territorializada quilombola: com o massapê, com o barro, com a natureza, com as memórias, histórias, as ancestralidades e com as filosofias que nos permitiram chegar até aqui. É com ela que continuaremos tencionando, transgredindo e lutando por nossa forma de educação escolar. Com isso, os *sentidos* outros quilombolas são nossas forças decoloniais, que nos possibilitaram e nos possibilitam conquistas. Que venham as próximas lutas, pois nós estamos aqui para enfrentá-las, em nome dos nossos territórios e de nossa educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Adolfo Albán. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memórias y las cosmovisiones. *In*: PALERMO, Zulma. **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. Disponível em: https://moarquech.files.wordpress.com/2017/08/alban_artistasafrocolombianos_arteyestetica.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. **Parecer n.º 16/2012 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.
- BRASIL. **Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. O Quilombo de Malunguinho, o Rei das Matas de Pernambuco. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkqj6xkzPZHGcFcF8K4BqCr/>. Acesso em: 16 out. 2021.
- LIRA, Rozalves Rafael N. de. Goiana de São Pedro, Goyanna de Dom Pedro: lugares de memória e evocações do Período Imperial (1822-1889) no atrativo histórico-urbano de Goiana, Pernambuco. **Periferia: educação, cultura e comunicação**. v. 7, n. 2, jul./dez. 2015.
- MARTINS, Paulo Henrique de Souza. **Escravidão, abolição e pós-abolição no Ceará: sobre histórias, memórias e narrativas dos últimos escravos e seus descendentes no sertão cearense**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1641.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- NASCIMENTO, Márcia. **Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas - PE**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Territórios Tradicionais) - Universidade de Brasília: Brasília, 2017.
- REMANESCÊNCIA**. (Documentário) Direção: Marlon Merelles. Roteiro: Coletivo. COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS - VICÊNCIA/PE: EIXO AUDIVISUAL, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BeIN8qFGDCQ>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **A Constituição da Docência para a Educação Escolar Quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na Comunidade de João Surá-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (Universidade Federal do Paraná). 2020.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e decolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília. INCTI, UnB, 2015. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO DE GOIANA. **Goiana Cidade Histórica**. Goiana, 2010.
- SILVA, Givânia. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília: Brasília, 2012.
- SILVA, Romero Antonio de Almeida. **Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros/PE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturalidad-y-decolonialidad.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021

CAPÍTULO 10

**mulheres,
raça e música:
da sala de aula
à sala de pesquisa**

Lurian José Reis da Silva Lima

O caráter estrutural e estruturante do sexismo e do racismo trai sua evidência quando percebemos que os mecanismos de produção e reprodução de desigualdade de gênero e raça estão presentes, interconectados e interdependentes, em todas as instâncias da vida social. Este capítulo constitui um esforço reflexivo no sentido de mostrar que tais estruturas pervasivas da dominação são detectáveis em meu campo específico de atuação, o Ensino e Pesquisa em Música no Brasil. Partindo de minhas experiências como professor e pesquisador de história da música, procuro conectar evidências de que a dominação de raça e gênero está presente em toda a cadeia geradora de *memória histórica* que circula nesse campo no Brasil: na experiência vivida pelos sujeitos históricos; na produção de fontes (os vestígios/registros do passado) pelas instituições responsáveis por essa tarefa; na escrita e divulgação de livros e artigos; na elaboração de uma narrativa histórica por professores e instituições de ensino; e no microcosmo social da sala de aula. A luta contra tal dominação nesse campo específico é, por conseguinte, uma luta travada em todas as esferas da vida social.

Por “memória histórica” entendo a “representação do passado coletivo” – o retrato dos eventos, personagens, objetos, símbolos, processos, lugares etc. – que uma determinada coletividade – nesse caso, a coletividade dos/as musicistas congregados nas instituições de ensino e pesquisa na área de música no Brasil – produz e utiliza para definir, explicar e compreender sua identidade e dar sentido às suas ações, produções e projetos.

Na primeira seção, busco as razões pelas quais o protagonismo de mulheres, indivíduos e comunidades negras é usualmente excluído das aulas de história da música. Destaco dois motivos interconectados: (1) a hegemonia masculina e branca²⁹ no quadro geral das instituições do campo do ensino e pesquisa em música e (2) os reflexos dessa hegemonia na representação de “história da música” presente nos currículos e produções legitimadas pelo campo. Na segunda seção, procuro mostrar como a mesma ordem de fatores explica a invisibilidade de mulheres negras na produção de um setor

29 O conceito de raça e as categorias raciais são acionadas neste texto de acordo com a práxis sociológica contemporânea, sintetizada no conhecido artigo de Antonio Sérgio Guimarães (2003). Raça é entendida como realidade social (não biológica), atrelada à interpretação da aparência física e histórico familiar dos indivíduos. Ela organiza relações sociais e operacionaliza a distribuição desigual de capitais (econômicos e simbólicos) e de violência na sociedade brasileira (operacionaliza o racismo). A identificação racial dos indivíduos, por sua vez, seguirá neste capítulo critérios fenotípicos e socioeconômicos, seguindo os consensos mais atuais sobre o tema e a aplicação desses consensos na implementação de políticas públicas (Renato DIAS; Paulo TAVARES JÚNIOR, 2018).

específico da memória histórica do campo em questão: a história do samba carioca. Por fim, sugiro que o combate a essa desigualdade, na pesquisa e no ensino, passa por uma mudança de postura dos/as profissionais do campo e por uma efetiva democratização da gestão de suas instituições. Pois a luta para modificar representações do passado musical coletivo é parte de uma luta contra as estruturas de dominação da sociedade brasileira.

NA SALA DE AULA

Entre 2020 e 2021, quando trabalhava como professor de História da Música em um dos *campi* da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), resolvi propor a realização de seminários sobre “Mulheres, Raça e Música” como parte final de uma das disciplinas que lecionava. A proposta respondia a meu desconforto, como educador, pesquisador e agente político, diante da contradição entre a necessidade que sentia de incorporar a discussão sobre gênero e raça no processo formativo de meus alunos e minha relativa dependência em relação a práticas curriculares e didáticas (conteúdos programáticos e bibliografia canônicos, estratégias de ensino usuais) que por princípio inviabilizavam a análise detida de questões políticas e sociais. As alunas e os alunos receberam a ideia com bastante surpresa.

Os seminários não eram uma “atividade extracurricular”, nem uma daquelas disciplinas introdutórias às ciências sociais dos cursos de artes, onde certas “excentricidades” são previstas, mas que ocupam um lugar marginal na grade curricular e costumam ter pouca relação com o mundo da arte, que é o que mais interessa à maioria dos/as alunos/as. Aí estava um dos principais motivos da surpresa. Se não era a primeira vez que os alunos ouviam falar de gênero ou raça, era a primeira vez que isso aparecia no contexto de uma *disciplina central*, presente em pelo menos três dos quatro anos de formação. E, como os currículos da maior parte dos cursos de música no Brasil são orientados pela vida e obra de compositores de música erudita *européia* (Ricardo QUEIROZ, 2017; Camila ZERBINATTI; Isabel NOGUEIRA; Joana PEDRO, 2018), trazer ainda que momentaneamente mulheres, brancas e negras, para os holofotes da “História da Música” era perturbar a “normalidade” da rotina universitária.

Mas, em que pesem certos desconfortos masculinos, a surpresa também se alimentava fortemente do desejo de encampar essa subversão, não de silenciá-la. Desejo sentido e verbalizado principalmente, e não por acaso, pelas alunas e por alunos/as negros/as. *Elas/es tinham muito a dizer sobre o tema, bem antes que eu o trouxesse à baila.* Queriam falar sobre as artistas e intelectuais que admiravam, em contraste com a ausência de obras e trajetórias de compositoras e compositores negros no currículo do curso. Queriam contar de como elas/es próprias/os sentiam-se tolhidas/os e invisibilizadas/os na vida cotidiana e em ambientes profissionais, apontar e compreender as razões da presença desproporcionalmente menor de mulheres e negros/as no corpo docente e discente da universidade. Queriam, por fim, falar de sua mobilização para tentar mudar essa realidade. Com toda essa energia, os seminários não podiam deixar de ser um grande sucesso.

Guiados pelas colegas, debatemos as trajetórias de Clara Schumann, Francisca Gonzaga e outras musicistas dos séculos XIX e XX, assim como escritos de intelectuais/artistas sobre as interseções entre gênero, raça e classe. Ainda que tateando o vasto universo dessas categorias e conceitos, falamos das múltiplas dimensões do racismo e do sexismo, lançando olhares críticos sobre nós mesmos. Conhecemos textos e caminhos de uma historiografia e crítica musicais voltadas para essas questões. Vimos que essa produção não é majoritária, nem por óbvio hegemônica, mas é muito mais significativa do que a atenção que se tem dado a ela em nossos cursos. Nossas “descobertas” nos levaram, assim, a questionar consagradas justificativas para os silêncios sobre a presença feminina e negra no campo musical³⁰.

Segundo Richard Taruskin (2011), um musicólogo atento às questões políticas de seu tempo, a centralidade dos homens na história da música era consequência da monopolização da arte de compor por esse restrito grupo social desde a Europa Medieval (o que é apenas parcialmente verdade), origem da música supostamente mais legítima do Ocidente contemporâneo (a música erudita europeia). As fontes históricas apontariam inexoravelmente para os

30 Para um panorama da produção sobre música e gênero no Brasil, ver Camila Zerbinatti *et al.* (2018) e o dossiê *Bicentário de Clara Schumann (1819-2019), uma reflexão sobre a atuação e a visibilidade das mulheres na música*, da Revista Música, da USP. Em que pesem esforços como os de Antonilde Rosa e Adrea Ardour (2019), estudos sobre protagonismo negro, racismo e interseções com gênero são mais raras no campo da música de concerto. A etnomusicologia (dentro da área de Música) no Brasil tem contribuído para o conhecimento e valorização de saberes de matrizes africanas, mas geralmente sem uma discussão profunda sobre racismo e “protagonismo histórico” que encontramos nos estudos sobre música (especialmente música/cultura popular) no campo da História da escravidão e pós-abolição, e nos estudos sobre culturas populares na Antropologia. Eu procuro, ainda que não exaustivamente, discutir essas contribuições e carências em outros artigos (Lurian LIMA, 2019; 2021).

homens (brancos europeus) e abandoná-los seria, portanto, abdicar da mera possibilidade de fazer historiografia da música. Esse raciocínio, que pode ser entendido como uma versão crítica do eurocentrismo e sexismo que caracteriza a musicologia do século XX – consubstanciados no retrato da área feito por Joseph Kerman (2008)³¹ – se reproduz na concepção de história e repertório que estruturam conservatórios, faculdades e orquestras brasileiras. E nós partilhamos com os centros euro-americanos também o domínio masculino nos quadros discentes e docentes de suas instituições de ensino, pesquisa e prática musical, especialmente em setores historicamente mais prestigiosos e mais diretamente associados à definição usual de “trabalho intelectual”, como a composição e a regência³². A predominância institucional de brancos nessas instituições ainda não foi objeto de um estudo específico, mas a julgar pelo histórico de desigualdade racial no acesso ao ensino superior no Brasil, e pela minha própria experiência nessa área, ela se confirma plenamente³³.

Ora, ao conjugar nossas vivências à leitura da literatura que vem demonstrando tal *status quo*, a realização do seminário “Mulheres, raça e música” evidenciou para nós que o recorte masculino/branco/eurocêntrico não é uma incontornável necessidade. É fruto de uma escolha socialmente localizada sobre o que é legítimo ser chamado de “história da música”, feita por indivíduos que constituem e gerem determinadas instituições – pesquisadores, professores, diretores, escolas, universidades, ministérios. Instituições, elas próprias, ocupadas majoritariamente por sujeitos de mesma cor e sexo dos protagonistas consagrados. Seria isso mera coincidência? Bem, nosso seminário nos mostrou que, quando escolhemos de forma diferente, a história mudou de figura...

A consonância entre a memória musical coletiva e o *locus* social do sujeito que a compõe é sinal de que aquilo que se passa na sala de aula de um curso de música, supostamente a mais abstrata das artes, é indissociável da materialidade das dinâmicas do poder, presentes em nosso cotidiano, nas instituições e na estrutura socioeconômica de nossa sociedade. Em outras palavras, é sinal de que o campo da música é também um campo político.

31 Gênero, raça ou mulheres são excluídos do que esse autor e sua geração de musicólogos (homens brancos) entendiam como o trabalho mais próprio à musicologia.

32 Ainda precisamos de estudos panorâmicos sobre as desigualdades de gênero e étnico/raciais nos currículos e instituições de música no Brasil, mas importantes iniciativas nesse sentido estão em curso. Nelas se baseiam as informações deste parágrafo. Sobre os currículos de música, ver Ricardo Queiroz (2017) e Camila Zerbinatti *et al.* (2018). Sobre a desigualdade de gênero em orquestras e cursos superiores, ver, entre outras, Ghislène Paula e Lúcius Mota (2010), Mayra Coelho *et al.* (2014), Thais Santos (2019).

33 Sobre desigualdade racial no acesso à educação no século XX, ver Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg (1982). Para o século XXI, ver Nara Ferreira (2020).

Eu desenvolverei essa ideia – que se não é nova, é certamente importante de ser reiterada – ao fim deste capítulo, após uma incursão em outra esfera da produção da memória histórica da música, e outro pilar das universidades públicas brasileiras, a atividade de pesquisa.

NA SALA DE PESQUISA

Ao mesmo tempo que lecionava e refletia sobre os propósitos de minha prática pedagógica na UNESPAR, eu dava seguimento à minha pesquisa de doutorado em História, no âmbito da qual me dedicava a estudar a perspectiva de musicistas negros/as sobre a história da música no Rio de Janeiro do século XX.

Relendo a historiografia da música que diz mais diretamente a respeito desse tema – a historiografia que declara ter como objeto a “música popular *brasileira*” – e imergindo nas entrevistas de musicistas negros/as gravadas pelo Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (MIS) entre 1960 e 1970, minhas principais fontes de pesquisa, eu encontrei basicamente os mesmos mecanismos de produção e reprodução de desigualdade gênero e raça que se observa no campo musical de modo geral. A música popular não era nenhum oásis. Esses mecanismos atuavam, no entanto, em um nível mais basilar da produção da memória histórica: o nível da *produção do arquivo*.

Grosso modo, arquivo é um repositório organizado de registros fragmentários do passado (fontes) destinados a preservar aspectos da história que determinada pessoa, grupo ou instituição por ele responsável julga relevante, e que serve de base à pesquisa dos/as historiadores/as profissionais. No meu caso, estava diante da produção de um *arquivo e público*, o MIS, vinculado ao então estado da Guanabara e à política cultural do regime militar. Arquivos públicos são especiais porque são instituições de Estado, destinadas, essencialmente, à preservação da “memória nacional”. Tal memória é definida de maneira mais ou menos estrita ao longo das disputas de hegemonia que constituem a própria sociedade a que se refere. Ela tende a ser definida, portanto, principalmente pelos grupos “vencedores”, as elites políticas, mas é sempre constitutivamente conflituosa.

A característica dialógica das fontes que eu consultava, entrevistas orais, e o fato dos/as entrevistados/as pertencerem a grupos subalternizados, permitiu-me notar esses traços com especial clareza. A memória nacional oficial não foi registrada no MIS sem que a agência das/os subalternizadas/os perturbasse os mecanismos de dominação. Dar ouvidos a tais conflitos e tal ousadia é escolha que nós, *historiadores/as*, também podemos fazer. Isso é o que tenho procurado fazer em minha tese de doutorado – um trabalho ainda inconcluso – e o que tentarei exercitar, de modo breve, neste capítulo.

Analisando o protagonismo de mulheres negras na história do samba e do associativismo negro no Rio de Janeiro, tento mostrar que a produção de silêncios sobre sua agência e sobre os conflitos de gênero e raça em que ela se efetiva depende das diversas etapas da produção da memória histórica: a experiência real no passado e presente, a produção/preservação de seus registros no arquivo, a leitura que o/a historiador/a faz desses registros para produzir sua narrativa. A meu ver, no entanto, as mais cruciais dessas instâncias são aquelas situadas no topo do processo, nas esferas institucionais e estatais da produção.

Antes de tudo, é necessária uma nota sobre as fontes orais que informam esta seção. Elas integram, como disse, a série de Depoimentos Para a Posteridade do MIS. A maioria foi gravada entre as décadas de 1960 e 1970, originalmente em fitas de áudio e depois regravadas em CDs para arquivamento. Foram analisados 25 depoimentos de musicistas negros/as da seção de “Música Popular Brasileira” e quatro da seção “Carnaval”, sendo 26 de caráter biográfico e quatro prestados coletivamente por integrantes das escolas de samba Mangueira, Portela e Império Serrano. No processo de pesquisa no museu, os depoimentos foram transcritos e organizados em um arquivo de texto, respeitando as divisões de faixas presentes nas mídias. A referência a eles ao longo do texto trará sempre a indicação do nome do depoente ou da agremiação (no caso de depoimentos de escolas de samba), ano da entrevista, CD e faixa onde se encontra a narrativa citada³⁴.

Durante o depoimento da Estação Primeira de Mangueira ao MIS, em 1968, Dona Neuma, liderança histórica dessa escola, construiu uma narrativa tão bela quanto complexa. Trata-se de um pequeno retrato das relações de

34 Em um caso apenas, o depoimento de Dona Zica (1993), a gravação foi feita em DVD, motivo pelo qual a forma da citação será ligeiramente diferente: (NOME, ano: DVD x, minutagem). Fonte dos Depoimentos: Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (MIS).

gênero no seio das comunidades negras, no contexto de surgimento do samba comercial (gravado) e das escolas de samba, nos anos 1920 e 1930:

MIS: *Neuma, você é filha de um dos principais nomes da Mangueira [Saturnino Gonçalves]. Você, desde que veio de Terra Nova, Madureira, não é? A sua casa é como que a sala de recepção da escola. Um detalhe, que ainda não foi dito, o único telefone da escola de samba é o de sua casa. Uma de suas filhas foi porta bandeira mirim. Quer dizer, é o prosseguimento do sangue, da família?*

D. Neuma: *É porque o papai – quando eu tinha meus cinco anos (é, uns quatro/cinco anos), eu saí no [bloco] Mestre Candinho, nesses blocos que tinha, né? – e papai era mais bagunceiro, então ele saía nos Arengueiros, e mamãe levava nós três, três meninas, pra sair no mestre Candinho. Quando fizeram a fusão das escolas, primeiro ano, nós já saímos de baiana, fizemos as baianinhas e viemos pra desfilar em Mangueira no primeiro dia de carnaval. No segundo dia, desfilamos lá mesmo em Pilares, porque naquela época o dinheiro era ruim pra se ganhar [...]. Ele [o pai] saía com um pratinho, que ele que nos ensinou a sambar. Papai pegava no pandeiro, tinha o titio, meu tio Arthur, que era irmão dele, pegava outro pandeiro, tio Rubem, que era irmão também, um prato a faca, e botava nós três na frente, e eles cantando: “Essa negra se envergonha/mora na pedra furada/quando fala em trabalho/essas negra não quer nada”. Que era nós três. Aí: “ô, nega, de onde você veio?”. Uma dizia “ah, de Terra Nova!”, outra dizia “Eu vim Inhaúma!”, cada uma dizia que vinha de um lugar. E, com pratinho na mão, a gente sambava, rebolava, ganhava dinheiro! Ele botava a gente pra casa, enfiava o dinheiro no bolso, bom dinheiro! Haha! Daí nós acostumamos nesse negócio, todo ano, no carnaval, deslocávamos da cidade pra Mangueira, [não], de Terra Nova pra Mangueira.*

Quando foi em 1933, ele caiu doente e falou pra minha mãe – que minha mãe era de família de dinheiro e ele, com a farrá, destruiu tudo, mas ela era dessas mulatas orgulhosas, que só gostava de coisa boa – ele disse pra ela: “olha, minha nega, eu vou te contrariar: você vai morar em Mangueira, porque lá é que eu quero morrer!”. Aí ela não queria ir. Mas aí o Cartola conseguiu uma casa em Mangueira, a pedido dele. Quando mamãe foi ver a casa, achou muuuito... que ele ia morar num pardieiro, que aquilo não era casa, que ela queria uma casa decente, que não sei quê. Aí, Cartola: “que nada! Vamos fazer a última vontade do homem, que talvez ele chegando lá, morando em Mangueira, ele fique bom”. Aí, como eles se davam muito bem, mudamos pra Mangueira. Mudamos pra Mangueira no dia 4 de dezembro de 1933. E ali ele morreu num dia de samba, tudo era samba, nós três gostávamos do samba, continuamos, e deu prosseguimento ali naquela casa, porque tudo era naquela casa. [...] Ali crescemos, nos tornamos mocinhas.

Ali casei, ali meus filhos nasceram, e eu tinha que ensinar eles aquilo que eu aprendi. Agora tô esperando uma das minhas filhas, que uma delas continue aquilo que eu continuei e vou continuando até o dia que deus quiser. Agora que elas continuem, naquele “pardieiro” (conforme a minha mãe falou), que elas continue assim, fazendo daquilo uma sala de visita, fazendo daquela casa um tipo de relações públicas do morro (MANGUEIRA, 1968, CD209.3, f. 1).

Neuma aponta para a existência, entre as comunidades negras cariocas, de certos divertimentos carnavalescos que eram *só para homens* – e homens “bagunceiros” – e outros voltados para a participação de mulheres e crianças, nos quais o aspecto familiar da diversão recebia maior destaque. Ao mesmo tempo, ela mostra poeticamente como essas divisões sexuais geralmente se diluíam nas redes de afeto que esses homens cultivavam para além de suas rodas masculinas, com suas esposas, filhas e filhos, amigas e amigos: pai e tio iniciando suas pequenas na arte do prato e faca, do pandeiro, do sapateado, mantendo a chama da cultura músico-performática para as próximas gerações. Chama que dependia do esforço coletivo envolvido na vontade de fazer música do lado de gente querida, por razão da qual as comunidades tomavam conta de todas as regiões da cidade. Não é isso que se expressa na periódica circulação da família de Neuma entre lugares tão distantes dos subúrbios cariocas quanto Terra Nova e Mangueira?

Neuma também testemunha a existência de tensões e desníveis de poder internos a tais redes de convivência. A realização da “última vontade” de Saturnino, de mudar-se para Mangueira, além de uma imagem de amor ao samba enquanto fenômeno social, representa a imposição do homem sobre a liberdade e sobre os bens de sua companheira. No entanto, o discurso de Neuma dá explicitamente mais valor à relação do pai com a Mangueira que à prudência da mãe sobre os destinos da família e ao domínio do marido sobre ela. Neuma chega a ironizar o “orgulho” – preconceito de classe? – e a opinião da mãe sobre a casa no morro, defendendo assim sua própria história com o samba, sua humilde morada e sua comunidade.

Mas parece claro, mesmo se de forma implícita, que o “orgulho” insubordinado materno, assim como o dever de iniciar as filhas nas performances de samba, foi também herdado por Neuma, e se manifesta na posição de liderança em Mangueira que ela viria a ocupar. Afinal, a mulher e mãe Neuma

foi fundamental para manter, fazer crescer e passar adiante os valores conexos da música, da família e da doação comunitária.

Mas, por que a confissão da herança paterna é, nesse caso, retratada em primeiro plano, enquanto a relevância materna permanece como pano de fundo, precisando ser inferida da trama da narrativa? Por que não encontramos mais informações sobre a mãe de Neuma ao longo do depoimento de Mangureira ou de qualquer outro? A busca pelas razões dessa ausência nos fornece dados preciosos sobre as relações de gênero no interior das comunidades negras e sobre as negociações que tais comunidades empreendiam com o pessoal do MIS para produzir fontes sobre o passado. Vamos a elas.

Em parte, o privilégio dado a Saturnino por Dona Neuma se deve à tendência ao controle patriarcal sobre a organização da Estação Primeira de Mangureira e sobre a visão de mundo das mulheres de sua época, e de sua comunidade em particular. Contudo, a opressão sexista nesses meios dividia espaço com importantes práticas de solidariedade e afetos entre homens e mulheres, solidificadoras de laços familiares e comunitários, fundamentais para a identidade da narradora e para as lutas antirracistas das escolas de samba e de outras associações negras similares – clubes dançantes, sociedades carnavalescas, políticas e musicais. Associações essas que marcam a história da primeira metade do século XX no Rio de Janeiro, como vem mostrando a historiografia do pós-abolição³⁵. É apenas no contexto desse associativismo e dessa luta antirracista coletiva que podemos dimensionar a dominação de gênero na história de Dona Neuma e de suas contemporâneas.

O associativismo popular no Rio de Janeiro republicano foi sempre permeado por conflitos e negociações entre homens e mulheres, e uma importante mobilização feminina já se notava nos grêmios “recreativos” negros das duas primeiras décadas de século XX. Essa mobilização se orientava, de um lado, para a afirmação da respeitabilidade e identidade trabalhadora das mulheres diante das visões racistas reverberadas pela imprensa e, de outro, para a conquista de espaços de direção e autonomia dentro das associações. Fotos, notícias e estatutos são evidências de suas reivindicações e da posição subalternizada em que, no entanto, geralmente se encontravam. Suas vestes e poses

35 Para um panorama, ver Leonardo Pereira (2020) e Eric Brasil (2016).

recatadas eram apresentadas como símbolos do caráter familiar dos grêmios; elas eram escolhidas para ciceronear as visitas dos cronistas carnavalescos; mas geralmente não falavam ao público em nome da associação e ficavam de fora do quadro de diretores, mesmo quando o grêmio era composto majoritariamente por mulheres. Daí que procurassem formar seus próprios clubes, às vezes em confronto aberto com aqueles que lhes negavam a liberdade e protagonismo desejados. Segundo Leonardo Pereira, no início dos anos 1910, clubes femininos geridos pelas próprias associadas “já eram uma realidade constituída”, mesmo que “ainda minoritária no quadro geral do associativismo dançante” da cidade (Leonardo PEREIRA, 2020, p. 175, 131-177; Rodrigo GOMES, 2013).

Esses registros encontrados pelo historiador são parte de um movimento cotidiano, além e aquém dos clubes, de busca por igualdade gênero, que se faz refletir nas memórias registradas pelo MIS. Não é à toa que uma das primeiras diretorias femininas de clubes dançantes, a da Rosa Branca, fosse notada na Cidade Nova, nos arredores da casa de Tia Amélia e Prescilianiana, mães de Donga e de João da Baiana respectivamente, dois dos mais conhecidos musicistas entrevistados pelo museu nos anos 1960. É fato bem conhecido – debatido por Mônica Velloso (1990) e Tiago Gomes (2003) – que essas e outras tias-mães detinham poder sobre suas comunidades, tanto porque eram provedoras da família quanto porque assumiam papel de líderes nas práticas musicais, festivas e religiosas. É significativo, nesse sentido, que esses dois musicistas tivessem, nos anos 1960, memórias muito mais vivas do papel de suas mães que do papel dos pais em seu aprendizado musical e no cotidiano cultural em que cresceram.

João sequer fala do pai em seu depoimento, enquanto a mãe aparece como figura fundamental de suas primeiras experiências. Aquela que bancou a casa vendendo quitutes, que pagou para os filhos estudarem as primeiras letras, que organizava as performances e iniciava as crianças nelas³⁶. Donga descreve seu pai como chorão (músico de choro) no início do depoimento, mas não volta a falar dele. A mãe, Amélia do Aragão, ao contrário, é descrita como a dona das festas de “oito dias ininterruptos” que se faziam em sua casa, chefe de candomblés e ranchos. O compositor também destaca o papel de Tia Sadata, moradora da Pedra do Sal, e das demais “patrícias” de Amélia:

36 João da Baiana, 1966, CD 94, f.1, 2,4.

E lá em casa se reunia todos os pioneiros, os grandes sambistas. Sambistas eu não devo dizer porque nunca houve, certamente, sambista. Pessoas que festejavam o rito, que era nosso. Não era como sambista, nem profissional, nem coisa nenhuma. Festa! Era festa, de modo que, assim como havia na minha casa, havia em todas as casas de conterrâneas dela [de minha mãe], comadres... Tanto havia o samba na nossa casa como também havia na casa de outras patricias dela. De modo que eu vim crescendo aí. Ela até, num... Num samba, que nós fomos, eu era menino, pequeno, tinha uns 4 ou 5 anos, na casa de tia Sadata. Aí, os que se encontravam lá, pioneiros, pensavam em organizar um rancho porque eles tinham isso sempre trazido já da Bahia, sempre pensavam nisso. [...] Aquilo foi entusiasmando de forma que tia Sadata resolveu em completo, Hilário, João Cândio, Quarenta e outros e outros e outros, fundaram então o 2 de Ouros, do qual minha mãe foi fundadora também (DONGA, 1968, CD 114.1, f. 2).

Vejam que quem *decide* e dá a última palavra sobre o rancho é Sadata. Para além do poder exercido nas esferas econômica, doméstica e religiosa, essas e outras mulheres tinham poderes musicais em suas disputas por protagonismo com os homens (Tiago GOMES, 2013). Na performance carnavalesca de blocos, ranchos e das escolas de samba na primeira metade do século XX, elas eram fundamentais enquanto componentes do “coro de pastoras”, que garantia o volume e textura básicos da música, além de sua estrutura antifônica. E se elas não gostassem de algum samba ou compositor, ou se sentissem demasiado contrariadas, podiam simplesmente não cantar!

E não era apenas na chamada Pequena África, região mais central, próxima ao porto, onde moraram essas famosas baianas, que se encontraram mulheres de alta consideração dentro de suas comunidades (Tiago GOMES, 2003). As memórias de Mangueira nos depoimentos do MIS registram blocos comandados pelas macumbeiras do morro, Tia Fé (Pérolas do Egito) e de Tia Tomásia na origem da Escola, nos 1910 e 1920. O domínio exercido por elas sobre seus grêmios podia ser dos mais rígidos. O compositor Cartola conta que o bloco da Tia Tomásia era muito sério, que não permitia nem paquera, e que por isso também resolveu criar um outro espaço para ele e seus amigos (aqui são os homens que buscam autonomia diante do domínio feminino). Essa seria a origem da Estação Primeira de Mangueira em meados da década de 1920, segundo o compositor: o “bloco de sujo” feito apenas de homens, os arengueiros, como alternativa aos blocos das tias. E mesmo sendo uma

versão masculina da história, Cartola registra a dependência da agremiação em relação às mulheres na gênese desse novo projeto dos arengueiros, ao lembrar que a primeira reunião para fundação da Estação Primeira foi feita em casa de Dona Joana Velha, no Buraco Quente³⁷.

Em minha pesquisa, também ouvi relatos de algumas diretoras leigas – que não eram chefes de terreiro de macumba – de blocos ou escolas. Clementina de Jesus conta, em seu depoimento, que dirigiu o Bloco de Oswaldo Cruz (futura Portela), na década de 1920, o qual já vinha sendo chefiado por uma foliã chamada Joaquinha; depois teria sido convidada a dirigir a escola Unidos do Riachuelo. O partideiro Aniceto Menezes, por sua vez, conta que, nos anos 1930, a mãe fundou a escola Capricho do Engenho Novo, de onde ele foi diretor de harmonia. Nessa época, ia com ela ao Morro de Matriz “botar o samba”.³⁸

Outras evidências da insubordinação feminina que percebi nos depoimentos, em narrativas situadas no contexto associativo e em outros ainda mais íntimos, dizem respeito à relação pessoal entre companheira e companheiro. Referindo-se aos anos 1920, conta Dona Yvonne Lara que:

Meu pai chegava [em casa] e se exigisse alguma coisa dela, ela diz “se arranja aí com as suas cunhadas! Eu não tô aqui pra isso, não!” E meu pai se arranjava era com as cunhadas mesmo. Porque minha mãe era muito moça e ela, apesar de gostar muito do meu pai, ela queria estar sempre na dela (D. Yvonne LARA, 1978, CD 523.1, f. 2).

Elizeth Cardoso, que é da geração de Yvonne, não ficava atrás. Em sua juventude nos bailes dos anos 1930 e 1940, ela não queria nem saber de marido:

Mas eu gostava muito de dançar, gostava muito de namorar. Eu namorei muito! Eu tive tantos namorados, ouviu?, que eu tive ocasiões que eu não sabia nem o lado que eu tinha que tomar na rua, sabe? Porque era um esperando à direita, outro à esquerda, outro na frente (Elizeth CARDOSO, 1970, CD 61.2, f. 3).

Esses exemplos se somam ao trabalho de Pereira a sugerir que, apesar da desigualdade no quadro geral, os papéis de gênero na organização de práticas culturais podiam ser relativamente equilibrados em certos setores do circuito de música negra do Rio das três primeiras décadas do pós-abolição.

37 Manguiera, 1968, CD 209.1, f. 2, 4.

38 Clementina de Jesus, 1967, CD 151.1, f. 4, 6. Aniceto Menezes, 1991, CD 811.2, f. 6.

Nos depoimentos que consultei, notei maior horizontalidade especialmente entre as baianas da Cidade Nova/Saúde e nas regiões que seriam berços das primeiras escolas de samba, Mangueira, Oswaldo Cruz e Serrinha, pelo menos até meados dos anos 1920. Creio que isso esteja relacionado à quantidade de mães de santo e donas de caxambu (jongo) nesses lugares. Elas são maioria em relação aos pais de santo e jongueiros: registrei 12 delas, distribuídas entre a região portuária, Cidade Nova, Mangueira, Serrinha e Oswaldo Cruz, contra sete homens. E a organização de terreiros e jongs estava geralmente relacionada à organização de blocos e festas comandados por essas matriarcas. *A presença dessas lideranças e seus terreiros não apenas garantia a elas o controle sobre seus bailes e festejos, como dava legitimidade simbólica e institucional ao desejo e posse femininos do poder.* Parece-me também que a eventual diminuição da importância simbólica dos terreiros no interior das comunidades negras pode ter contribuído, inversamente, para recrudescimento, entre elas, do domínio masculino. A pertinência desse processo ainda precisa de avaliação detida, mas suas linhas gerais se insinuam em certos indícios presentes nos depoimentos consultados.

Nas narrativas autobiográficas dos homens, mesmo dos filhos das baianas, as sociabilidades para além do meio (a família) e período (a infância) nos quais a presença feminina é mais marcante, são quase todas masculinas. Ou seja, eles tinham, e/ou percebiam, como seus amigos e colegas de profissão homens em proporção muito maior do que mulheres. Mesmo considerando que a *percepção* dessas redes fosse mais determinante para esse dado do que a *realidade* social que a origina (as mulheres certamente não eram poucas), temos aí ainda uma evidência de que homens tendiam a interagir e valorizar mais a interação com homens, tanto nas práticas culturais vernáculas, quanto nos setores profissionais da música. No que diz respeito à profissão, a predominância confirma o que a historiografia sobre o tema mostra de outras maneiras, isto é, a desigualdade de gênero no mercado musical (Marc HERTEZMAN, 2013). No que diz respeito às esferas da cultura vernácula, ela sem dúvida reflete a existência de divisões sexuais na experiência cultural, exemplificada pelos blocos de “bagunceiros” – para retomar a expressão de Dona Neuma – e pelas rodas de instrumentistas de choro, quase exclusivamente masculinas nas descrições presentes nos depoimentos.

Eu não percebi o inverso, isto é, a existência de esferas de performance exclusivamente femininas. Os depoimentos de musicistas negras registrados pelo MIS mostram redes de sociabilidades extrafamiliares equilibradas em termos de gênero, nas quais havia uma tendência à predominância de alianças e afetos entre mulheres, especialmente entre mães e filhas. Nada que se comparasse, por exemplo, ao domínio masculino absoluto que ouvi nas descrições das rodas de “batucada” e choro.

Homens tinham, assim, suas esferas privativas, ou quase privativas, de performance. Mas se isso parece se aplicar, de modo geral, a toda a primeira metade do século XX, há um momento, a segunda metade da década de 1920, em que mesmo os terreiros e blocos sob o comando de mulheres são afetados por um projeto de hegemonia masculina representado, surpreendentemente, pelas escolas de samba. Mangueira é o melhor exemplo disso.

Lembremos que, na descrição de Cartola, a Estação Primeira surge da mobilização de homens contra o domínio dos blocos das mães de santo. E a fundação era apenas o começo, pois evidência ainda mais eloquente dessa imposição masculina vem da própria estrutura organizativa da agremiação: a direção e o papel de compositor de sambas para desfile, ou integrante da “ala de compositores”, ficaram reservados a *elas*, até os anos 1960. As demais escolas pioneiras, fundadas entre meados da década de 1920 e início da década de 1930, não fogem desse *script*: nos depoimentos do MIS, nenhuma mulher é citada como fundadora da Deixa Falar, no Estácio; a Prazer da Serrinha, em Madureira, foi sempre administrada à mão de ferro pelo sogro de Dona Yvonne. O surgimento do “Bloco de Oswaldo Cruz”, futura Portela, tem componentes raciais e de classe, além da rivalidade de gênero: ele se constitui como dissidência masculina e negra, liderada por Paulo da Portela, dentro do bloco Come Mosca, comandado pela branca e bem de vida Dona Ester³⁹.

Essa “virada masculina” – já no contexto de um domínio dos homens, embora menos acintoso do que viria ser a partir de então – precisa ainda, repito, ser testada e estudada com cuidado. Mas creio que esteja relacionada a um duplo processo de mudança nas comunidades negras:

39 Portela, 1967, CD 187.1, f.1; Dona Yvonne Lara 1978, CD 523.1, f. 9-10; CD 523.2, f. 1; Ismael Silva, 1966; 1969; Alcebiádes Barcelos (Bide), 1968.

de um lado, o enfraquecimento de modos de organização social tradicionais, de forte relação com culturas afro-diaspóricas, nos quais as mulheres podiam ocupar posições de maior poder – como a cultura mina da mercancia, o candomblé e a macumba; de outro, o fortalecimento de hierarquias e valores constituintes do modelo de família patriarcal capitalista, com sua extremamente sexista divisão social do trabalho.

Para a história da música, o mais impactante efeito desse processo se mostra na posição de compositor de sambas e, como consequência disso, de artista mediador entre a cultura vernácula e o mercado cultural. À exceção de uma sambista chamada Tereza do Miná, citada como tal por Juvenal Lopes no depoimento de Mangueira, *os homens* ouvidos pelo MIS entre os anos 1960 e 1970 não comentam a existência e atuação de mulheres nesse *métier*. Sequer Tia Ciata, reconhecida na historiografia como uma das autoras dos versos de improviso que dão origem a “Pelo Telefone” (1916), é lembrada como compositora⁴⁰. E este é um dado que extrapola o âmbito das comunidades negras de samba, manifestando-se também na memória de músicos mais ligados ao choro, como Pixinguinha, e de profissionais sem muita relação conhecida com o circuito de cultura vernácula da cidade, como Orlando Silva.

Por que não conseguimos visualizar essas compositoras? Mesmo que minoria no Rio de Janeiro de até meados do século XX, não eram certamente poucas, dado o histórico de protagonismo feminino que pode ser captado nos depoimentos do MIS. A única compositora cuja trajetória encontrei descrita em maiores detalhes nos depoimentos consultados é a de Dona Yvonne Lara, conhecida como uma das primeiras, senão a primeira compositora de sambas-enredo. *Essa descrição foi produzida pela própria Yvonne*, e comentada por alguns de seus companheiros de Império Serrano, que também estavam presentes em seu depoimento. Por que não encontrei outras, apesar de os exemplos das macumbeiras, de Yvonne e de Tia Ciata serem de amplo conhecimento entre os cronistas musicais dos anos 1960 e 1970 e terem sido mencionados diretamente aos funcionários da instituição dedicada à memória da música popular? É preciso buscar uma explicação para além da relativa falta de interesse dos entrevistados.

40 Sobre a presença/ausência de Ciata e outras compositoras na historiografia do samba, ver Rodrigo Gomes (2013) e Jurema Werneck (2007).

Pois apesar da tendência a zelar por seu lugar sob os holofotes da história, eles reconheceram o protagonismo feminino na esfera familiar, e deram no mínimo pistas relevantes para que busquemos as trajetórias das compositoras. A explicação está no outro lado da produção dessas fontes, no papel institucional do MIS como definidor das balizas da história da música “popular nacional”.

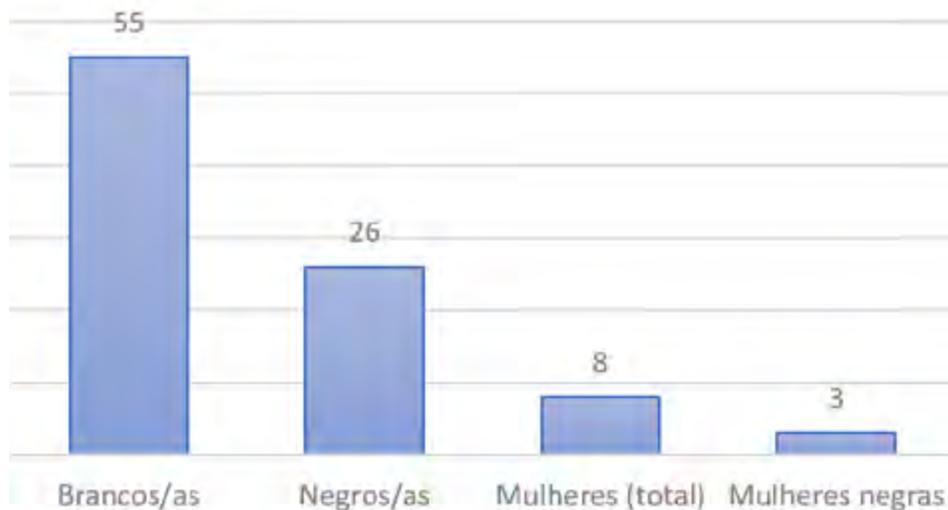
Nos anos 1960 e 1970, as memórias comunitárias das escolas de samba passavam por um processo de nacionalização. Havia um crescente interesse na utilização econômica (como negócio), cultural (como diversão e fruição) e política (como símbolo de “união nacional”) dos desfiles e da música das escolas de samba pelas classes média e alta do Rio, incluindo as elites dirigentes do país. Nesse contexto, depoimentos realizados naqueles anos pelo MIS, uma *instituição de Estado*, tinham como objetivo documentar a história da música popular, do carnaval e de outros setores da cultura brasileira segundo critérios particulares de valor e de representatividade do que se seja “nacional”. E esses critérios, como mostrei em outra oportunidade, eram claramente orientados pela conservadora ideologia da “democracia racial”, isto é, pela manutenção do domínio real de homens brancos sobre a sociedade e a difusão da ideia de que, a despeito disso, o país não conhecia desigualdades estruturais de raça ou gênero (Lurian LIMA, 2021).

Isso se mostra de maneira assustadora no quadro de entrevistados e homenageados por sua série de Depoimento para Posteridade. Apesar de afirmarem-se defensores das classes e culturas populares e negras, o diretor Ricardo Cravo Albin e seus colegas no *staff* do museu incluíram apenas oito mulheres, e *três mulheres negras, em um total de 81* sujeitos ouvidos no setor de Música Popular Brasileira da série entre 1966 e 1972. Brancos constituem 68,8% do total. Isso significa objetivamente que, *para essa equipe, as mulheres negras não representavam mais que 3,7% do que “valia a pena” registrar da história da música popular.*

E o pessoal do MIS as tinha em relativa alta conta nesse setor da memória nacional. Pois no quadro geral da série, que abarca temas que iam do cinema à ciência e tecnologia, sua presença não chega a 1% (Gráfico 2). Eu encontrei apenas uma mulher negra em um universo de 110 pessoas entrevistadas pelo Museu até 1972; homens negros são 7 (6,3 %).

GRÁFICO 1

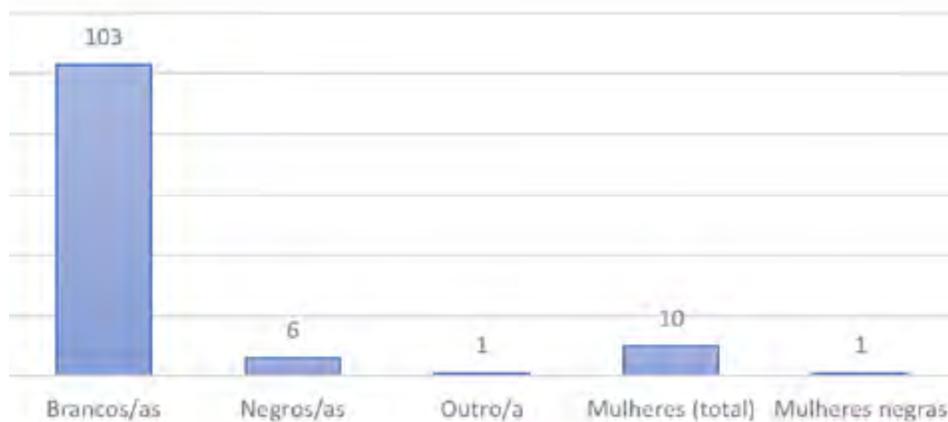
Indivíduos ouvidos/homenageados na seção Música Popular Brasileira do MIS entre (1966-1972) por raça e sexo



Fonte: Lima (2021, p. 16, com correções).

GRÁFICO 2

Raça dos depoentes/homenageados nas seções de Artes Plásticas, Ciência e Tecnologia, Literatura, Música Erudita, Cinema, História *et al.* (1966-1972)⁴¹

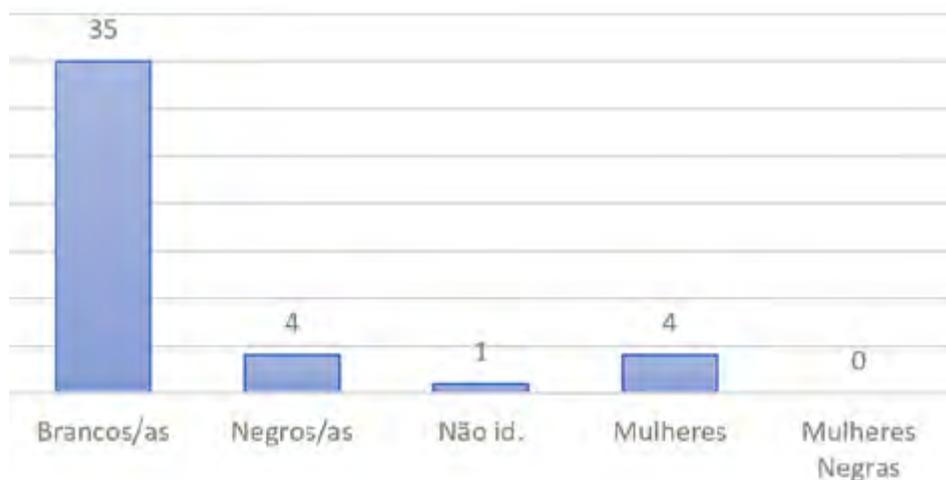


Fonte: Catálogo de Depoimentos MIS-RJ (disponibilizado aos pesquisadores até fevereiro de 2020).

41 História *et al.* inclui depoimentos categorizados como: “HISTÓRIA!” (1); “DESCENDENTES DE PERSONALIDADES HISTÓRICAS DO RIO DE JANEIRO” (6); fica de fora desta contagem depoimento coletivo classificado como “II Guerra Mundial (1)”, cujos depoentes não pude identificar. Das seções incluídas no levantamento, no período considerado, só não consegui identificar, por meio de sites da internet, o sexo e a raça de 15 depoentes. “Outro” é o musicista Angel Custódio [Loyola], que parece ser descendente de indígenas. O número de indivíduos ouvidos pode diferir do número de depoimentos realizados, porque alguns são prestados em dupla ou trio.

Pelo menos no que diz respeito ao setor de Música Popular Brasileira, a desigualdade se fez à imagem e semelhança do “conselho” responsável pela escolha dos depoentes e realização das entrevistas, um grupo que em 1960 se compunha de 40 integrantes, dos quais identifiquei apenas quatro (10%) intelectuais negros (ou não brancos): Édison Carneiro, Marques Rabello, Jota Efegê e Haroldo Costa. E dos 30 depoimentos realizados até 1972 que consultei, apenas dois desses quatro sujeitos estiveram presentes como entrevistadores: Haroldo Costa, em uma oportunidade, e Jota Efegê, em duas. *O conselho contava com quatro mulheres brancas e nenhuma mulher negra.*

GRÁFICO 2
Integrantes do CMPB do MIS em 1960 por raça e sexo



Fonte: Lima (2021, p. 17).

Diante desse eloquente quadro, torna-se óbvio o motivo decisivo pelo qual as compositoras negras são tão raras nas memórias gravadas pelo MIS: o papel das mulheres negras simplesmente não era relevante para a instituição, isto é, para seus gestores. Elas foram excluídas do quadro de funcionários, do acervo de depoimentos, e nenhuma pergunta foi jamais feita sobre *compositoras* – à exceção de perguntas sobre Yvonne – por quaisquer dos entrevistadores nas dezenas que consultei.

A mãe de Dona Neuma teve a mesma triste sorte das compositoras. Se ela não veio ao primeiro plano quando sua filha teve a chance de narrar sua história

familiar junto à Estação Primeira de Mangueira, isso se deve à importância que Saturnino Gonçalves assumiu na memória coletiva, socialmente partilhada e legitimada, em torno da escola. Essa importância se fundamentava, além das reais qualidades artísticas e de liderança de Saturnino, na longa história de domínio masculino que marca as escolas de samba, como vimos. Mas seu destaque tinha outros, e mais poderosos, aliados. Ele está contido, afirmado e reforçado pela pergunta dirigida pelos entrevistadores, todos homens brancos, como de costume, à Dona Neuma. *Eles esperavam ouvir dela a confirmação do papel do pai*. Embora conhecessem a história das escolas de samba apenas superficialmente, esses rapazes de classe média ou alta se sentiam como “autoridades” no tema, pois tinham autorização estatal para tanto. E a maioria dos membros do *staff* do MIS escreviam reportagens sobre carnaval, samba e escolas de samba com frequência para os periódicos da cidade, o que os tornava, para si mesmos, ainda mais *senhores* dessa cultura negra do Rio (Lurian LIMA, 2021).

O peso dessa pretensão, das posições sociais e institucionais objetivas e das expectativas desses homens foi certamente sentido por Neuma, inclinando-a definitivamente a exaltar a memória do pai. Para sua mãe, eles reservaram apenas o silêncio.

A LUTA PELA HISTÓRIA (NA SALA DE AULA, NO ARQUIVO E NA SOCIEDADE)

Por que coube à Dona Yvonne Lara a iniciativa de registrar sua própria história como compositora ao MIS, não a qualquer outro depoente de seus contemporâneos que depuseram à instituição? Creio que pelo mesmo motivo que levou minhas alunas, não aos alunos, de História da Música a puxar o coro de nossas discussões sobre gênero, raça e música. Pensando com elas, tendo em mente reflexões pregressas sobre o conceito de cultura na obra de Antonio Gramsci (Lurian LIMA, 2019), sugiro uma resposta nas palavras finais deste capítulo.

Às mulheres se deveu essa iniciativa porque elas, mais do que seus pares, queriam e querem se reconhecer na história que narram, na memória histórica na qual se inserem, e, assim, legitimar sua própria posição e suas ambições artísticas. Queriam e querem confirmar o seu direito, e o direito do

grupo que representam, de ocupar o prestigioso lugar de artista. Direito que foi e é a todo momento ameaçado de não se efetivar por práticas racistas e sexistas que marcaram e marcam suas experiências e suas identidades. Os *conhecimentos e as experiências de subalternização e emancipação dessas mulheres as impulsionaram a liderar essa luta fundamental.*

É na “vivência da/na realidade sócio-histórica” em que as oposições e desigualdades – de raça, classe, gênero – se constroem e se reproduzem, que “nasce toda e qualquer concepção de mundo” (Lurian LIMA, 2019, p. 83) e, portanto, toda e qualquer concepção de história, toda e qualquer *memória histórica*. As “visões de mundo”, como dizia Antonio Gramsci, e as memórias históricas que as constituem, tendem a refletir os interesses das pessoas que as elaboram de acordo com o lugar que essas pessoas ocupam (ou representam) nas oposições sociais estruturais. Ou seja, dominantes (homens, brancos, burgueses) e seus representantes tendem a buscar na história a justificativa para seu domínio; dominadas/os – mulheres, negros/as, trabalhadoras/es, indígenas – e seus representantes tendem a buscar o fim de sua opressão.

A memória histórica não é, portanto, letra morta. Como qualquer representação da realidade social, tem o poder de produzir ações no presente e projetos futuros. Ela é uma arma nos conflitos sociais. A isso se refere o filósofo ao construir seu conceito de “hegemonia”, que:

[...] deve ser entendido primeiramente como o próprio campo onde a dominação é exercida e disputada com estratégias que combinam de modos diversos a coerção e o consenso ativo. Campo repleto de “disputas de hegemonias”, nas quais grupos sociais contrapõem suas visões de mundo e procuram materializá-la em transformações (ou inércia) sócio-históricas e culturais concretas por meio de uma combinação entre convencimento e violência. As “representações” geram práticas, dirá mais tarde [Roger] Chartier (Lurian LIMA, 2019, p. 84).

A memória histórica é peça estratégica nas “disputas de convencimento” (de hegemonia) que constituem as sociedades contemporâneas. Pensemos aqui, novamente, no campo musical.

A reprodução de uma história da música centrada em homens brancos inculca em quem se forma através dela a ideia de que esse campo e as benesses simbólicas e econômicas que ele pode dar a seus integrantes são feitos *por e para*

homens brancos. Tal história normaliza e justifica o fato de não haver senão espaços excepcionais para quem não se encaixa nesse perfil no campo musical. A desigualdade de gênero e raça que aí se verifica passa, assim, como algo natural, independente dos interesses da elite do campo, embora seja inseparável desses interesses. Pois, devidamente normalizada através da narrativa histórica e outras ferramentas, a desigualdade encontra caminho livre para se perpetuar.

O objetivo de perpetuar as desigualdades não costuma ser explícito nos livros de história ou na produção de monumentos históricos (museus, arquivos, estátuas, celebrações, instâncias de representação da sociedade) porque o silêncio é seu aliado. Tanto mais imperceptível o mecanismo de dominação, mais eficaz ele será, pois mais difícil será comprová-lo e questioná-lo. O objetivo não é explícito também porque sua persecução é geralmente automatizada, fundada em práticas e ideias há muito estabelecidas, em “verdades” cristalizadas pela tradição, inquestionáveis, como a precedência da memória de Robert sobre a de Clara Schumann, de Saturnino Gonçalves sobre a mãe de Dona Neuma.

Mas as representações sobre a música e sua história não têm efeito apenas sobre o campo musical. Em nossa experiência, as representações das relações sociais jamais estão isoladas em sua instância imediata de produção (música, família, a nação etc.), elas se comunicam e se alimentam constantemente umas às outras. Assim, a inculcação de uma história musical masculina e branca se conecta com uma História Política masculina e branca, com um Congresso masculino e branco, uma Suprema Corte masculina e branca. O domínio masculino na música encontra reverberação em outras hegemonias masculinas normalizadas, como a divisão do trabalho e da autoridade no interior da família e nos ambientes de trabalho. Em suma, as representações da história da música como história de homens, e de homens brancos, ajudam a manter inquestionada e automatizada a hegemonia masculina e branca em todas as esferas da vida social.

Daí que, retificar a história da música, olhando para o que nela há de conflito (de gênero, raça, classe e outros) e para as/os protagonistas silenciados, tampouco é uma ação de efeito restrito ao campo musical. Essa ação legitima a tomada de espaços de prestígio e poder por tais protagonistas – mulheres, negros/as, indígenas e outras – em todas as instâncias da vida social. E é para a presença

efetiva e justa desses grupos sistematicamente excluídos nas esferas de poder – na gestão das famílias, do trabalho, universidades, escolas, arquivos, ministérios, cortes – que as pedagogias e pesquisas decoloniais devem se orientar.

Como podemos contribuir para isso, como educadores/as e pesquisadores/as, de todas raças e origens sociais? Sugeri neste capítulo dois passos: (1) *instituindo espaços de escuta*, nos quais se quebra o silêncio e chama-se à discussão os temas e sujeitos marginalizados; (2) *modificando a perspectiva a partir da qual observamos a sociedade e a história*, fazendo das experiências e reflexões de mulheres, negros/as e outros grupos marginalizados os pontos de partida da investigação e debate do passado e do presente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Eric. **Carnavais atlânticos: cidadania e cultura negra no pós-abolição**. Rio de Janeiro e Port-of-Spain, Trinidad (1838-1920). 2016. 338 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2016.
- COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; MACHADO, Marília Novais da Mata. “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas”: uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100009>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- DIAS, Renato Martins Dias; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto F. (org.). **Heteroidentificação e cotas: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.
- FERREIRA, Nara Torrecilha. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, e227734, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- GOMES, Rodrigo C. S. “Pelo telefone mandaram avisar que se questione...”. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 28, p.176-191, 2013.
- GOMES, Tiago de Mello. Para além da casa de Tia Ciata: outras experiências no universo cultural carioca (1830-1930). **Afro-Ásia**, n. 29/30, p. 175-198, 2003.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-108, 2003.
- HERTZMAN, Marc A. **Making samba: a new history of race and music in Brazil**. Durham and London: Duke University Press, 2013.
- KERMAN, Joseph. **Musicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LIMA, Lurian José Reis da Silva. O mistério d’O mistério do samba: o paradigma da mediação e a produção racializada de silêncios na memória hegemônica da “Música Popular Brasileira” (1960-2017). **Opus**, v. 27 n. 3, p. 1-40, set./dez. 2021.
- LIMA, Lurian José Reis da Silva. Por uma história cultural da música: conflitos sociais e simbólicos no horizonte do músico-historiador. **Opus**, v. 25, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2504>. Acesso em: 29 maio 2019.

- PAULA, Ghislени Alice de; MOTA, Lúcius Batista. **Desigualdade de gênero no Ensino Superior**: análise de narrativas de alunas de graduação em música. In: NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 6. Anais [...]. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2020.
- PEREIRA, Leonardo Affonso. **A cidade que dança**: clubes e bailes negros no Rio de Janeiro (1881- 1933). Campinas, Rio de Janeiro: Editora Unicamp, EDUERJ, 2020.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.
- BRASIL, Eric. **Carnavais atlânticos**: cidadania e cultura negra no pós-abolição. Rio de Janeiro e Port-of-Spain, Trinidad (1838-1920). 2016. 338 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2016.
- COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; MACHADO, Marília Novais da Mata. “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas”: uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. **Fractal, Rev. Psicol**, v. 26, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100009>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- DIAS, Renato Martins Dias; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto F. (org.). **Heteroidentificação e cotas: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.
- FERREIRA, Nara Torrecilha. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, e227734, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- GOMES, Rodrigo C. S. “Pelo telefone mandaram avisar que se questione...”. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 28, p.176-191, 2013.
- GOMES, Tiago de Mello. Para além da casa de Tia Ciata: outras experiências no universo cultural carioca (1830-1930). **Afro-Ásia**, n. 29/30, p. 175-198, 2003.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-108, 2003.
- HERTZMAN, Marc A. **Making samba**: a new history of race and music in Brazil. Durham and London: Duke University Press, 2013.
- KERMAN, Joseph. **Musicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LIMA, Lurian José Reis da Silva. O mistério d’O mistério do samba: o paradigma da mediação e a produção racializada de silêncios na memória hegemônica da “Música Popular Brasileira” (1960-2017). **Opus**, v. 27 n. 3, p. 1-40, set./dez. 2021.
- LIMA, Lurian José Reis da Silva. Por uma história cultural da música: conflitos sociais e simbólicos no horizonte do músico-historiador. **Opus**, v. 25, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019a2504>. Acesso em: 29 maio 2019.
- PAULA, Ghislени Alice de; MOTA, Lúcius Batista. Desigualdade de gênero no Ensino Superior: análise de narrativas de alunas de graduação em música. In: NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 6. Anais [...]. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2020.
- PEREIRA, Leonardo Affonso. **A cidade que dança**: clubes e bailes negros no Rio de Janeiro (1881-1933). Campinas, Rio de Janeiro: Editora Unicamp, EDUERJ, 2020.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

CAPÍTULO 11

**diálogos
interepistêmicos
e decolonização
do conhecimento:
experiências interculturais
transgressoras na unb**

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

[...] 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
(Ailton Krenak, 2019).

Nesta escrita faço um exercício de refletir teoricamente sobre os desafios e oportunidades de diálogos interepistêmicos e de decolonização do conhecimento que emergem da presença indígena, negra, quilombola e de povos de comunidades tradicionais (PCT's) nas universidades públicas. Tomando como referência empírica as experiências recentes das universidades públicas do Brasil, que ampliaram as políticas de acesso e permanência de estudantes à graduação e à pós-graduação, especificamente a Universidade de Brasília (UnB), lócus dessa discussão e que tem o protagonismo na luta histórica na democratização do acesso ao ensino superior, sendo precursora no sistema de cotas, com o primeiro vestibular indígena no ano de 2004.

Tendo como aporte teórico a perspectiva decolonial, meu ponto de partida é considerar a presença dessas estudantes como oportunidades para o encontro intercultural e para o diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento do racismo epistêmico e das relações de poder-saber que ainda operam nas universidades, invisibilizando e produzindo como ausências outros saberes e sistemas de conhecimento.

Trago o debate sobre as políticas de democratização do acesso ao ensino superior, protagonizado pelas lutas dos movimentos sociais, movimento negro e movimento indígena, além da discussão sobre a interculturalidade na relação com a universidade. Percebo que a presença dessas estudantes se traduz em inovações epistêmicas no ensino superior, fomentando o diálogo intercultural.

Para a construção deste capítulo foi realizado o levantamento de alguns textos e documentos que tratam da temática, além da apresentação de algumas experiências interculturais presentes na UnB. Na primeira seção, analiso criticamente as políticas de democratização do acesso ao ensino superior que têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos 20 anos, como resultado das lutas dos movimentos sociais, negros e indígenas por justiça social e cognitiva.

Na segunda seção, apresento de modo geral algumas experiências transgressoras que já existem na UnB, como o Mestrado em Sustentabilidade dos

Povos de Territórios Tradicionais (MESPT-UnB) e o projeto Encontro de Saberes do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI-UnB), o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB) e o evento por ele organizado: Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação. Além disso, faço uma reflexão sobre as oportunidades de diálogo interepistêmico e a forma como elas ainda têm sido desperdiçadas. Análise sobre o que ainda é preciso avançar para radicalizar o giro pedagógico e epistêmico decolonial.

AS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A história do Brasil é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais, mas, também, por um longo processo de luta das populações subalternizadas – periféricas, negras, quilombolas e indígenas – pelo direito a uma cidadania plena, o que inclui o acesso aos bens culturais e simbólicos socialmente produzidos e às instituições nas quais esses bens circulam e são compartilhados. O que está em jogo nessas lutas não é apenas a democratização do acesso à escola e à universidade, bem como dos conhecimentos que circulam nesses espaços e dos mecanismos pelos quais eles são produzidos, socializados e legitimados.

Isso porque, ao longo da história brasileira, seja como ferramenta de colonização, de assimilação ou de formação de mão de obra para o mercado, a educação tem servido hegemonicamente às classes dirigentes como instrumento de dominação e, como tal, tem se conformado como uma instituição profundamente excludente. Quando não são simplesmente excluídos de seu interior, os segmentos sociais que não compõem as elites econômicas, políticas e intelectuais veem suas referências históricas, culturais e epistêmicas submetidas a um processo de inferiorização, negação e apagamento.

Portanto, quando os povos tradicionais, indígenas, quilombolas se mobilizam para defender o direito à educação formal (básica e superior), o fazem compreendendo que em uma sociedade ocidentalizada como a nossa, esses institutos de colonização e de dominação se tornaram paradoxalmente estratégicos

para o fortalecimento de suas lutas, para a ampliação de seus direitos e para participação e acesso aos espaços que sempre foram reservados às classes dominantes. Não se trata, contudo, apenas de reivindicar o acesso à educação formal, mas de disputá-la por dentro como uma ferramenta contracolonial de ascensão social e que pode contribuir para a valorização de suas culturas e saberes.

Nesse sentido, a luta dos movimentos populares por educação tem, como analisa o Gersem Luciano (2006), influenciado todo o pensamento educacional brasileiro e promovido avanços significativos que vão ao encontro de suas reivindicações por uma educação escolar diferenciada e por acesso aos espaços acadêmicos. Isso se expressa, por exemplo, na implantação das políticas afirmativas, as chamadas *cotas raciais e sociais*, que têm democratizado de forma inédita o acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e quilombola, bem como também nas políticas para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, dos povos das águas e das florestas, assim como nas políticas que promovem educação antirracista em todos os níveis (da escola básica ao ensino superior), visando a superação dos imaginários racistas que marcam negativamente esses povos e a visibilização positiva de suas identidades, culturas, saberes e experiências históricas.

Essas conquistas, embora estejam se consolidando e ganhando visibilidade recentemente, remontam às lutas históricas de longa duração, como as ações do Movimento Negro, que, desde o final do século XIX e começo do século XX, mobilizou esforços para garantir, nos dias de hoje, a educação escolar como direito de todas. Contudo Alberto Roberto Costa (2018) lembra que, diante do abandono estatal a que foi submetida no período do pós-abolição, a população negra se viu impelida a criar suas próprias estratégias de acesso à educação formal, dentre as quais se destacam os processos de auto-organização em associações e irmandades. Esses foram, por muito tempo, os únicos caminhos possíveis para garantir escolarização aos seus filhos:

Depois da abolição e da Proclamação da República, os integrantes da casa-grande viram-se na mesma condição de cidadão que o negro. Para reconfigurar a diferenciação classista pautada na submissão, houve a intensificação da ideia de inferioridade da cultura nomeada de popular em contraposição ao elitismo branco, eurocêntrico, colonial da chamada "cultura erudita". Neste contexto, a estratégia do povo negro era de ocupar os lugares escolarizados (Alberto Roberto COSTA, 2018, p. 185).

Para o Movimento Negro, assim como para o Movimento Indígena, a compreensão do papel que a escola desempenha no processo de ascensão social e como via de acesso a outros direitos também caminhou *pari passu* com o entendimento de seu uso como estratégia de dominação e, portanto, como espaço reprodutor de desigualdades raciais e sociais. Nesse sentido, para Nilma Lino Gomes (2012), o Movimento Negro brasileiro ressignificou sua luta, na medida em que compreendeu a importância de se ocupar espaços antes inacessíveis, como o ensino superior. Do mesmo modo que compreendeu a importância de se reivindicar, para além do acesso aos bancos escolares e universitários, o compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma educação antirracista e intercultural:

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (Nilma Lino GOMES, 2012, p. 738).

Conforme indicamos anteriormente, a articulação dos povos indígenas no Brasil também foi de extrema importância para a conquista de direitos territoriais, ambientais e sociais, principalmente para a garantia do acesso à educação em seus próprios termos. Como nos lembra Gersem Luciano (2006, p. 57): “[...] diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional”, constituindo o que hoje conhecemos como *movimento indígena organizado*. Esse processo histórico de construção do movimento indígena caminhou junto com importantes conquistas desses povos:

A reorganização de comunidades indígenas que muitos esperavam que fossem de fato sumir foi um grande e surpreendente fenômeno do último quarto do século XX, algo que movimentou o cenário político não apenas no Brasil, mas em diversos países latino-americanos e além. De lá para cá muito foi conquistado, ou reconquistado, em termos de terras, culturas, direitos, relações institucionais. A educação entrou

nessa pauta de reivindicações e configurou também alguns ganhos, no sentido de se construir uma educação escolar que respeitasse e se adaptasse às diferenças culturais e epistêmicas dos povos indígenas (João LISBOA, 2017, p. 71).

João Lisboa (2017, p. 72) ressalta ainda que esses processos de etnogênese são responsáveis pelo crescimento contínuo dos autodeclarados indígenas, cada vez mais numerosos nos censos estatais.

O agrupamento em torno de uma identidade étnica – ou seja, em torno de um vínculo novo e ancestral ao mesmo tempo – funciona agora como um instrumento político desses povos frente às ameaças e pressões crescentes [...] sobre seus territórios e modos de vida tradicionais.

De muitos modos, a mobilização dos movimentos negros e indígenas contribui para desmistificar “[...] o mito da democracia racial [pressionando] o Poder Público para que respondesse aos problemas raciais existentes no país [...]” (Sabrina MOEHLECKE, 2002, p. 204), tensionando esse imaginário que as elites erigiram como imagem hegemônica de um país que supostamente teria sido capaz de construir uma síntese democrática entre os povos que o constituem, sob o signo da identidade nacional. Dito de outro modo, foi a luta histórica desses povos que escancarou o racismo entranhado na própria fundação do Estado-nação e na sociedade brasileira, exigindo uma resposta do Estado e da sociedade para o enfrentamento das desigualdades e injustiças que são engendradas pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 é, nesse sentido, o primeiro e mais importante passo da era republicana a partir do qual foram estabelecidos marcos legais para o efetivo reconhecimento das diferenças étnicas, culturais e raciais que são constitutivas da nação brasileira. Ou seja, o espírito democrático que nasce com a Constituição de 1988 favoreceu a emergência de novos espaços participativos, fortaleceu movimentos históricos e potencializou antigas reivindicações, culminando nas conquistas que têm sido colhidas nos últimos 20, particularmente no que concerne ao campo da Educação: universalização da escolarização, educação escolar diferenciada para grupos culturalmente específicos, ações afirmativas no ensino superior.

Graças a uma ampla mobilização nacional protagonizada pelos movimentos sociais, negros e indígenas, em articulação com os movimentos

estudantis, a política de cotas efetivou-se em muitas universidades públicas brasileiras no início dos anos 2000. A reação de muitos setores da elite brasileira (econômicos, políticos e intelectuais), contrários à reserva de vagas para pessoas negras e indígenas nas universidades, findava, por demonstrar o racismo entranhado na sociedade brasileira e naturalizado sob o mito da democracia racial. O ápice dessa reação foi a ação de inconstitucionalidade movida pelo Partido Democratas (DEM), em 26 de abril de 2012, e que o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente. Em decisão unânime, o STF afirmou a constitucionalidade das ações afirmativas como mecanismo de reparação histórica e de promoção da igualdade social, racial e educacional, para além da formalidade legal prevista no texto constitucional. No mesmo ano, o Congresso Nacional aprovou a chamada Lei de Cotas, Lei nº. 12.711/2012, que prevê a reserva de 50% das vagas das universidades e institutos federais de ensino superior a estudantes de escolas públicas, baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Um fato interessante a ser mencionado no âmbito da adoção de cotas é a atualização do debate em torno da *raça* e do racismo como processos constitutivos da nação. Reconhecer os povos afro-brasileiros e indígenas como constitutivos da diversidade cultural brasileira demanda uma revisão crítica da violência colonial e da diáspora africana, dos três séculos de vigência do regime escravista, bem como da persistência das desigualdades econômicas, políticas e sociais engendradas pelo racismo ainda hoje. Isto é, apesar da Constituição garantista de 1988 ter assegurado a toda cidadã e a todo cidadão brasileiro o direito à igualdade na diferença (Silvio ALMEIDA, 2018; Kabengele MUNANGA, 1999; 2004; Judit Gomes SILVA, 2021).

A partir dessa reflexão cheguei à conclusão de que as políticas afirmativas são, portanto, compreendidas como mecanismos de reparação das violências e injustiças a que as populações negra, indígena e periférica foram submetidas ao longo do desenvolvimento e construção da sociedade brasileira, atravessada por luta de classes, desigualdades raciais e exclusão. As ações afirmativas são novas formas de luta e de resistência que permitem frear ou pelo menos minimizar os efeitos discriminatórios e excludentes das políticas promovidas hoje pelos Estados neoliberais, proporcionando oportunidades de diálogos interestêmicos dentro das universidades (Edna QUEIROZ; Gina FARIA, 2012).

Destarte, as ações afirmativas são políticas que asseguram o ingresso dos povos antes excluídos nas instituições que foram historicamente espaços do privilégio epistêmico branco (não negro, não indígena, não periférico). Essas presenças são agora oportunidades para o enfrentamento das relações de *poder/ser/saber* que ainda estão presentes nas universidades. Portanto, podem ser pensadas como um passo importante na promoção da justiça cognitiva, que representa o início de um giro pedagógico e epistêmico decolonial que estamos a construir. O arcabouço legal que emergiu dessas lutas e que tem garantido um avanço gradativo dessas conquistas talvez seja a prova mais contundente de que a luta por educação é um passo duradouro na construção de um país plural e democrático.

Hoje, as políticas afirmativas já alcançaram também os programas de pós-graduação. As primeiras ações se deram por iniciativa de programas e universidades que criaram resoluções para assegurar a diversidade étnico-racial nos seus cursos de mestrado e doutorado, a exemplo das experiências pioneiras das universidades estaduais da Bahia (UNEB) e do Rio de Janeiro (UERJ), que, em 2002, adotaram cotas para negros e indígenas. Somente a partir de 2016, houve um aumento expressivo de ações afirmativas na pós-graduação, algo que tem sido, em certa medida, atribuído ao potencial indutivo da Portaria Normativa MEC n.º 13 (BRASIL, 2016), que estimula a inclusão de *pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação* (Anna Caroline VENTURINI; João Feres JÚNIOR, 2020). Se considerarmos que a resolução de uma universidade incide sobre todos os programas nela vigentes – eram 31 instituições com resoluções aprovadas em 2020 –, estamos falando de um crescimento expressivo das políticas afirmativas na pós-graduação.

Por fim, é preciso reconhecer que histórica e politicamente, o Brasil passou por mudanças significativas a partir do ano de 2003, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), que tinha como principais características do seu governo a manutenção da estabilidade econômica, a retomada do crescimento do país, a redução da pobreza e da desigualdade social com políticas de democratização ao acesso a bens sociais e promulgação de leis a partir de demandas reivindicadas principalmente pelos movimentos sociais.

A partir do ano de 2003, e na esteira do debate sobre as políticas de ação afirmativa, foram promulgadas a Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004) e a Lei n.º 11.645/2008, que altera a Lei n.º 10.639/2003, tornando obrigatório também o ensino da temática indígena na educação básica. Lembro-me de meus familiares festejarem essas conquistas e me contarem que ali colhíamos frutos de uma luta muito árdua de várias comunidades, da articulação de muitos movimentos sociais que lutavam contra a fome, por justiça social, dignidade humana, reconhecimento cultural.

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS TRANSGRESSORAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Considerando o pioneirismo da UnB como a primeira universidade pública federal a implantar as ações afirmativas no processo seletivo dos seus cursos de graduação, é importante entender que ela foi criada com o projeto de construção de Brasília e na importância de concretizar uma universidade na atual capital brasileira. A partir do trabalho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, em 1961, a UnB já vinha com uma proposta inovadora de educação.

A UnB sofreu ameaças para não ser criada em pura efervescência do movimento de ditadura militar no Brasil, mas Darcy Ribeiro e seus aliados provaram que o modelo do que seria classificado por ele como *velha* universidade (fruto) estava em crise e era preciso criar uma *nova* universidade (semente). Nas palavras de Darcy Ribeiro (1986, p. 5):

Esta nação exige pelo menos uma universidade de verdade, uma universidade em que possamos dominar todo o saber humano e dominá-lo conjuntamente como um todo, para que o efeito interfecundante do convívio do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o astrônomo gere um centro nacional de criatividade científica e cultural.

Portanto, a UnB, fisicamente criada por Oscar Niemeyer, tem em sua estrutura a proposta de integração dos cursos e dos conhecimentos, com a

construção do Instituto Central de Ciências (ICC). Para Ribeiro (1986), era preciso colocar um debate permanente sobre as funções e deveres da universidade para com o povo. Qual o papel social de uma universidade? Ribeiro (1986, p. 17) acreditava que a UnB era um projeto experimental, diferente das cátedras europeias, “livres para tentar novos caminhos na pesquisa e no ensino”.

Por mais que Darcy Ribeiro idealizasse uma universidade diferente daquelas que já tinham no Brasil, a UnB não foi democrática em sua origem. José Jorge de Carvalho afirma que “Apesar das suas propostas modernizadoras, nem Darcy Ribeiro nem Anísio Teixeira, em nenhum de seus livros [...] colocaram a pertinência da presença dos saberes indígenas e africanos no ensino superior ou na pesquisa” (José Jorge de CARVALHO, 2018, p. 86). Até pouco tempo atrás, antes da criação das cotas, só estudavam na UnB os filhos da *burguesia*. Foram surgindo, no decorrer do tempo, formas mais democráticas do acesso para população mais pobre, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e as políticas de ação afirmativa com reserva de vagas para indígenas e negros. Portanto, mesmo com o *avanço* em implementar um modelo de universidade, Darcy Ribeiro ainda fez uma instituição para filhos de ricos/brancos.

Essa identidade eurocêntrica cravada nas universidades da América Latina foi resultado de um projeto político que não valorizava o acesso da população à educação escolarizada. As referências culturais e epistêmicas das Américas foram inferiorizadas e, por muito tempo, as instituições só tinham espaço para a elite/branca. As escolas e as universidades no contexto latino-americano, especialmente o brasileiro, tiveram uma criação tardia. No Brasil, “temos a mais curta tradição escrita de todas as Américas. As poucas escolas superiores foram abertas no Brasil somente no século XIX, e as universidades começaram a ser constituídas de fato na segunda década do século XX, [...]” (José Jorge de CARVALHO, 2018, p. 83).

Somente com a necessidade de uma população que precisava ser minimamente escolarizada, para fazer parte do mercado de trabalho e de um projeto de sociedade moderna brasileira, é que se ampliaram o acesso às escolas e a construção de universidades. Até o século XX, fomos negados a ter um projeto de universidade e, mesmo após a sua criação, as universidades da América Latina foram claramente colonizadas seguindo modelos acadêmicos ocidentais *modernos*. O primeiro molde adotado foi o “[...] humboldtiano, com a separação

entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo à mesma divisão de saberes da matriz europeia [...]” (José Jorge de CARVALHO, 2018, p. 84).

Já as universidades na versão francófona, fundadas pelas missões francesas, transplantaram para o Brasil o racismo e a xenofobia presentes na elite branca europeia, criando assim uma elite acadêmica branca brasileira. Ainda é possível perceber a permanência dessa elite racista nas universidades. Durante a minha trajetória acadêmica presenciei, por exemplo, muitas pessoas, principalmente de cursos mais concorridos, serem contra as cotas, pois acreditavam que o espaço acadêmico, de conhecimento e pesquisa, não é para todos, valorizando o conhecimento científico como mais importante do que outros saberes, verticalizando e hierarquizando todas as relações dentro da universidade.

Portanto, mesmo que Darcy Ribeiro tivesse uma proposta inovadora com a criação da UnB, a sua consolidação ainda tinha origem em modelos europeus de academia. O pioneirismo da UnB na implantação das ações afirmativas no processo seletivo dos seus cursos de graduação demonstra que a ideia de ser uma universidade diferente despertou a emergência de torná-la mais justa e diversa a partir de um episódio racista ocorrido na UnB que suscitou um grande debate político.

Dessa maneira, a apresentação de uma proposta de cotas para negros na UnB foi uma resposta política que os professores José Jorge de Carvalho e Rita Segato deram a um caso de racismo ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido como “Caso Ari”:

Que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) consegui levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado (José Jorge de CARVALHO, 2005, p. 239).

O auge dessa luta foi a construção de uma proposta de política de cotas para negros na UnB no ano de 1999. A discussão em torno desse caso cresceu e incorporou diversos outros atores, brancos e negros, o que levou à construção de um debate da questão racial na esfera pública. O avanço hoje das políticas afirmativas no Brasil tem o seu embrião em debates em torno de episódios racistas.

Jacques Velloso e Claudete Batista Cardoso (2008) enfatizam que a partir desse caso, no ano de 2004, foi instituído um sistema de cotas para negros nos vestibulares da UnB, em que 20% das vagas passaram a ser reservadas para candidatos que se autodeclarassem negros; os demais competiam pelo chamado “sistema universal” (Jacques VELLOSO; Claudete Batista CARDOSO, 2008). Para os autores, a raça está vinculada à cultura e às determinações políticas de uma sociedade. Trata-se, portanto, de uma discussão difícil de ser feita, principalmente em um país racista que convive com a falsa ideia de democracia racial.

Além disso, a UnB, no seu primeiro ano de institucionalização das ações afirmativas, aprovou as cotas raciais e 10 vagas para indígenas em seus vestibulares no primeiro edital em 2003. O sistema foi implantado no segundo vestibular de 2004. A UnB foi a pioneira ao aprovar a reserva de vagas exclusivamente para negros e indígenas. A partir de 2006, a UnB adota processo seletivo exclusivo para ingresso de estudantes indígenas, com a oferta de vagas suplementares em cursos de graduação. Realizada por meio de acordo de cooperação técnica com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a iniciativa foi pioneira entre universidades federais de todo o Brasil.

No início, o ingresso dos indígenas nas universidades brasileiras foi um processo conturbado. Apesar de a FUNAI fazer a mediação entre os indígenas e o Ministério da Educação (MEC), subsidiando financeiramente os programas de ingresso para indígenas, alguns desafios novos foram desvendando-se.

Nesse mesmo contexto, foi estabelecido em 2004 o convênio FUNAI-FUB (Fundação Universidade de Brasília). “Este convenio FUNAI/FUB-UNB, previu aproximadamente a inclusão de 200 estudantes indígenas, em diferentes áreas do conhecimento, no período de 10 anos com recursos locados da FUNAI” (SOUSA, 2009, p. 28). O objetivo, em termos do indicador quantitativo não se concretizou, porém, o projeto foi pioneiro no âmbito de uma universidade federal, o que demonstrou uma preocupação maior com a causa (Gabriel BIZERRIL; Elizabeth IBARRA, 2019, p. 179).

Esse convênio permitiu a realização, desde 2005 até 2013, do vestibular diferenciado para povos indígenas. Porém, durante a gestão do reitor Ivan Marques de Toledo Camargo (2012-2016), esse edital não voltou a ser efetivado. As tratativas para reabertura do edital indígena foram retomadas em abril de 2016, no âmbito do evento chamado II Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, promovido pela Associação de Acadêmicos indígenas da UnB (AAIUnB) e lideranças indígenas reunidas em Brasília por ocasião do Acampamento Terra Livre (ATL). Só a partir de 2017 é que a UnB volta a ter o processo seletivo específico para indígenas.

A aproximação entre universidade e comunidades indígenas foi fundamental para promover a democratização no acesso ao ensino superior e o embrião da ideia de integração entre os diferentes saberes. O coordenador substituto da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (Daia/DEG), Clayton Mendes, acredita que a consolidação do processo seletivo impulsiona a transformação da instituição em um espaço com mais diversidade. “Iniciativas como essa fazem com que a Universidade seja múltipla, plural e tenha grupos de origens diferentes interagindo. Os indígenas têm suas vivências, experiências e visão de mundo. É uma troca bastante rica e a UnB ganha muito com isso” (Serena VELOSO, 2019, s. p.).

A cada ano, de acordo com a demanda, os processos seletivos foram ampliando o número de vagas e cursos. Em 2019, foram 85 vagas distribuídas em 30 graduações, nos *campi* Darcy Ribeiro, de Ceilândia (FCE) e de Planaltina (FUP). Em 2017, quando foi aberto o edital anterior, os quantitativos eram de 72 vagas para 22 cursos. A mudança se reflete no crescimento do número de concorrentes: dessa vez, 772 candidatos – 56 a mais que na edição passada – disputaram oportunidades de ingresso na instituição (Serena VELOSO, 2019). Com o advento da pandemia decorrente do novo Coronavírus no início do ano de 2020, a UnB decidiu suspender o vestibular indígena, retomando as discussões em torno do edital somente agora no final de 2021 para o retorno da realização do vestibular indígena em meados de 2022.

Esses números de vagas informados pelo site do DEG/UnB sinalizam uma preocupação que ainda vai ser apurada no decorrer da pesquisa, pois vão de encontro aos dados que a UnB apresentou. Somando o número de

vagas ofertadas nos vestibulares de 2017 e 2019, já indica mais da metade do total de estudantes indígenas que a UnB informou ser a totalidade de estudantes que ingressaram até o momento. Isso sinaliza que pode haver um desencontro entre essas informações que foram publicadas no site e os dados apresentados pela UnB. Portanto, é preciso apurar melhor esses dados, pois parecem estar descontraídos e pretendo entender quais são os números reais, traçando um mapa no seguimento da pesquisa de quantos alunos ingressaram, quantos formaram, evadiram, quais as etnias e cursos.

Apesar do pioneirismo da política adotada pela UnB para a graduação, a adoção de políticas afirmativas na pós-graduação foi um processo mais recente. Enquanto se expandiam iniciativas de cotas para a pós-graduação em outras universidades brasileiras a partir de 2016, a UnB, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 0044/2020, aprovou sua política somente em 2020, dispondo vagas para estudantes negros/as, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação. O § 1º da Resolução afirma que:

§ 1º O número de vagas ofertados em cada processo seletivo será fixado em edital, observando-se que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas deverão ser reservadas para candidatos/as negros/as, pelo menos uma vaga adicional para candidatos/as indígenas e pelo menos uma vaga adicional para candidatos/as quilombolas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020b, p. 1).

Além disso, a Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação n.º CPP 0011/2020 dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de mestrado e doutorado por parte dos programas de pós-graduação da Universidade de Brasília e afirma no Art. 2º que:

As bolsas disponíveis deverão ser concedidas a todos e todas aprovados/as autodeclarados/as indígenas, quilombolas e autodeclarados/as e heteroidentificados/as como negros/as e a pessoas com deficiência, prioritariamente, conforme disposto no Art. 15 da Resolução n.º 0044/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e no Art. 8º da Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação n.º 05/2020 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020a).

A partir dessa trajetória de políticas afirmativas adotadas pela UnB foi possível perceber que houve mudanças recentes que democratizaram o acesso ao ensino superior, além da luta incessante dos movimentos articulados pela

permanência na universidade. Com isso, cresceram as discussões relativas aos limites, avanços e desafios que essa democratização do acesso proporciona.

O racismo estrutural, a hierarquização dos conhecimentos e o epistemicídio ainda persistem nos espaços acadêmicos. Porém, com a presença indígena e negra que as universidades agora experimentam, é possível pensar em estratégias e oportunidades de decolonização desses espaços e dos conhecimentos que nela circulam.

Destarte, a discussão das cotas suscita um debate intenso sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem, “[...] não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista, branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior” (José Jorge de CARVALHO, 2018, p. 80).

Para José Jorge de Carvalho (2018, p. 81), as cotas étnicas e raciais nas universidades representam uma grande conquista, mas “cotas étnico-raciais sem cotas epistêmicas afirmam pela segunda vez e pelo avesso a ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno”. As cotas restritas à discência podem passar uma mensagem de que agora esses estudantes terão a oportunidade de aprender com os “brancos o saber eurocêntrico” válido. José Jorge de Carvalho (2018, p. 80) ressalta, portanto, a necessidade do que ele chama de “cotas epistêmicas”, a partir de um projeto chamado “Encontro de Saberes”:

Que promove a inclusão dos mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores.

Esse projeto faz parte de uma das propostas do Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) presente na UnB com a coordenação do professor José Jorge de Carvalho. Acredita-se que o processo de inclusão no ensino superior precisa de uma via de mão dupla, com o ingresso de estudantes e professoras mestras indígenas, quilombolas e PCTs⁴². “Esse projeto é

42 Para um panorama geral sobre o INCTI e Encontro do Saberes, ver José Jorge de Carvalho (2018) e site <https://inctinclusao.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

considerado como um exemplo de giro epistêmico efetivo, de reflexão crítica sobre o pensamento ocidental hegemônico e *práxis* da descolonização universitária” (Raoni JARDIM, 2018, p. 17).

O INCTI instalou-se em 2009 na UnB, integrando o grupo de 126 projetos aprovados e financiados através do Programa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs). Também em 2009, foi firmada a parceria com o então Ministério da Cultura (MinC), que viabilizou a execução do projeto Encontro de Saberes a partir de 2010. Em 2011, deu-se a consolidação da Rede INCTI e o lançamento do Mapa das Ações Afirmativas.

Outra iniciativa intercultural que realiza um giro epistêmico na prática desenvolvendo pesquisas e intervenções sociais com base no diálogo dos saberes a partir de práticas metodológicas colaborativas é o Mestrado em Sustentabilidade dos Povos de Territórios Tradicionais (MESPT-UnB):

Trata-se de um programa de pós-graduação intercultural da Universidade de Brasília, que se estrutura hoje como um curso interunidades, reunindo, além do Centro de Desenvolvimento Sustentável/CDS (unidade que acolheu inicialmente a iniciativa), o Departamento de Antropologia/DAN, a Faculdade de Educação/FE e a Faculdade UnB Planaltina/FUP. Reconhecendo haver uma pluralidade de sistemas de conhecimento, para além da ciência, o MESPT se propõe a promover a abertura da universidade para essa diversidade e para o diálogo de saberes. É uma iniciativa pioneira para a formação de profissionais indígenas, quilombolas e de sujeitos de outros contextos comunitários abarcados pela categoria Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) no Brasil, além de profissionais, sem origem comunitária, que atuam junto a PCTs, em posições institucionais diversas (órgãos do poder executivo e judiciário, organizações da sociedade civil e movimentos sociais) (Cristiane PORTELA; Mônica NOGUEIRA; Sílvia GUIMARÃES, 2019, p. 4).

Os resultados desse mestrado são muito significativos do ponto de vista das experiências vivenciadas em contextos comunitários, por conta da pluralidade de visões de mundo, concepções cosmológicas, posicionamentos políticos, compreensões narrativas que “provocam questionamentos às concepções epistemológicas e procedimentos metodológicos que norteiam a universidade” (Cristiane PORTELA; Mônica NOGUEIRA; Sílvia GUIMARÃES, 2019, p. 4). É uma experiência que acompanho de perto e demonstra uma verdadeira justiça epistêmica. Apresento uma foto retirada no evento

II Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, que mostra o momento em que algumas ex-alunas do MESPT participam de um conversatório:

FIGURA 1

Seminário II Narrativas Interculturais e decoloniais em educação



Fonte: GPDES/UnB, 2019.

O Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação é uma das atividades organizadas pelo Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES), do qual faço parte, e, na sua segunda edição teve como proposta promover o diálogo em torno de práticas educativas, investigativas, culturais e sociais insurgentes. Foram realizadas conferências autobiográficas, conversatórios e cirandas do saber, nas quais foram socializadas experiências coletivas insurgentes, saberes produzidos em contextos de comunidades tradicionais, narrativas autobiográficas e teorizações acadêmicas relacionadas aos seguintes eixos temáticos: pedagogias decoloniais e interculturais em contextos comunitários e acadêmicos; saberes e protagonismo intelectual de povos e comunidades tradicionais; pluralismo epistêmico, epistemicídio e justiça cognitiva; narrativas autobiográficas, escrituras e oralidades: a experiência como lócus epistêmico; alternativas ao desenvolvimento e sustentabilidade

dos povos e comunidades tradicionais: identidades, territórios e territorialidades ancestrais, neoextrativismos e conflitos ontológicos.

Dessa maneira, o Encontro de Saberes, o MESPT e eventos como o Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, são exemplos de projetos e iniciativas dentro da UnB que mostram possibilidades reais, práticas e institucionais de interculturalidade e diálogos dos saberes. A minha aproximação com essas iniciativas me fez reconhecer os avanços das lutas dos movimentos indígenas e negros por uma educação intercultural e um diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento das relações de poder-saber que ainda operam nas universidades.

QUESTÕES A ABORDAR

Finalizo este capítulo abrindo muitas janelas de reflexão que ainda estão a caminho de serem discutidas. A presença dos estudantes indígenas, quilombolas e PCT's se traduz em inovações epistêmicas no ensino superior, fomentando o diálogo intercultural em vários espaços da universidade.

Além disso, o protagonismo dos movimentos sociais, negros e indígenas foi determinante para as discussões e implementações de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior. É preciso destacar que existem mecanismos de ocultação da violência, principalmente epistêmica, instaurados na universidade, pois há uma tentativa de construção de uma universidade que é inclusiva, principalmente no acesso.

Somos mascarados pela ideia da diversidade e da *boa* convivência com o diferente, até mesmo afirmada pelas políticas de equidade, mas é possível perceber que ainda falta muito para a efetivação da pluriversalidade e interculturalidade. Ainda assim, é possível perceber experiências exitosas de alguns projetos e programas de pós-graduação, como é o caso do Encontro de Saberes e o MESPT, na UnB.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BIZERRIL, Gabriel Ribeiro; IBARRA, Elizabeth del Socorro Ruano. Eventos acadêmicos indígenas na UnB sob a perspectiva da interculturalidade crítica. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan./abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição: 90, Seção 1, p. 47, 25 maio 2016.
- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- CARVALHO, José Jorge de. Usos e Abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 237-246, jan./jun. 2005.
- COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. Jundiá: Paco, 2018.
- 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.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.
- JARDIM, Raoni Machado Moraes. **Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: um giro decolonial ao efetivo giro epistêmico**. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LISBOA, João Francisco Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. 2017. 299 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em: 08 de agosto 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- PORTELA, Cristiane; NOGUEIRA, Mônica; GUIMARÃES, Sílvia. Saberes transformativos em prática na academia. **Interethnic@ – Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2019.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de; FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Ações Afirmativas e trajetórias escolares: com a palavra os sujeitos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 35. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: série UnB, 1986.

SILVA, Judit Gomes. Disputas por modos de reconhecimento em políticas afirmativas no Ensino Superior brasileiro. **Campos**, v. 22, n. 1, p. 111-134, jan./jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação n.º 0011/2020. Dispõe sobre a adoção de critérios para concessão de bolsas de Mestrado e Doutorado por parte dos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. **Boletim de Atos e Offícios da UnB**, Brasília, 25 set. 2020a.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n.º 0044/2020. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para estudantes negros/negras, indígenas e quilombolas nos cursos de pós-graduação da Universidade de Brasília. **Boletim de Atos e Offícios da UnB**, Brasília, 12 jun. 2020b.

VELOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 31. **Anais [...]**. Caxambu/MG GT11, Políticas de Educação Superior, 2008.

VELOSO, Serena. Cresce procura de indígenas pelo vestibular da UnB. **UnB Notícias**, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/2807-cresce-procura-de-indigenas-pelo-vestibular-da-unb>. Acesso em: 13 jan. 2022.

VENTURINI, Anna Carolina; JÚNIOR, João Feres. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

CAPÍTULO 12

**práticas
pedagógicas
em alternância:
os saberes das plantas
e suas contribuições
ontológicas**

Ramon de Oliveira Santana

Cleonice Silva Azevedo

André dos Santos Santos

Gerson de Souza Mól

CAMINHOS E ESCOLHAS TEÓRICAS

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar reflexões forjadas a partir da postura ontológica e dialógica que emergiram de uma prática pedagógica na Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), localizada no distrito do Carvão, em Mazagão (AP). Fomos orientados e guiados por saberes e fazeres referentes às plantas que aprendemos com a Dona Tereza e a professora Cleonice. A dinâmica que fundamenta e sistematiza os saberes das plantas segue outra lógica, a qual se perde quando estamos preocupados em categorizar e quantificar.

Vejo na literatura que diversos trabalhos se submergem na busca incessante em explicar esses saberes preocupados em tirar fotos, registrar em artigos e nomear o que já é nomeado. O problema é que os pesquisadores que expropriam saberes não compreendem que aquilo que pode ser visto não é o todo, pois o todo só existe quando ele não pode ser mensurado. E o nome que se pode nomear não é o verdadeiro nome.

Aqui, queremos disponibilizar esse espaço para que você, leitor, conheça as coisas que aprendemos com as mestras das plantas, com ensinamentos que nos mostraram caminhos potentes de reflexões que dialogam freneticamente com teóricos decoloniais – estudiosos que nos últimos anos vêm construindo discussões na busca de uma maior liberdade epistêmica e, conseqüentemente, promovendo sistemas de conhecimentos, saberes e fazeres negados pelo mundo moderno.

No estado do Amapá existem seis escolas famílias, proposta educacional que chegou na região como fruto da parceria entre associações de trabalhadores rurais e entidades religiosas da região. Uma das escolas foi construída na região sul do estado do Amapá, especificamente, no distrito do Carvão, localizado no município de Mazagão. A escola família, denominada de Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), inicia suas atividades em 8 de setembro de 1997.

A escola foi criada para introduzir a educação formal nas comunidades afastadas da capital amapaense, tendo como principais objetivos a continuação dos estudos de jovens na região e, conseqüentemente, a diminuição do

êxodo rural para a capital do estado – caminho escolhido por muitos jovens na necessidade de buscarem uma continuidade nos estudos. Atrelada à formação educacional, a escola família fortalece e potencializa o pensar em estratégias para uma melhor organização das famílias nas suas comunidades.

Fazem parte dessa diversa comunidade escolar os povos que cuidam e protegem a floresta amazônica, que estão espalhados em 37 comunidades ribeirinhas da região e que se denominam seringueiros/as, castanheiros/as, pescadores/as, artesãos/ãs, agricultores/as, quilombolas, indígenas e companheiros/as que fazem da vida na floresta uma experiência plena da relação integral natureza-homem-natureza.

Essa diversidade encontrada na região é estruturada de forma pedagógica com base nos princípios da pedagogia da alternância (PA). São orientações pedagógicas que vão desde o respeito individual do estudante e sua comunidade, perpassando pela formação integral do estudante e, por fim, potencializando o diálogo entre os saberes comunitários e os saberes científicos.

Para uma boa compreensão da pedagogia, precisamos ficar atentos para não abreviarmos como um *simples método pedagógico*, reduzindo a experiência pedagógica a um método que organiza atividades escolares em tempos e espaços que se alternam. Jean-Claude Gimonet (1999) infere que precisamos entender esse sistema educativo como um processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e tempos interdependentes, mas que existem saberes, práticas e relações sociais que transitam entre eles.

A EFAC orienta os professores para que os conteúdos ministrados contribuam para a análise da realidade do estudante e suas ações devem ser fundamentadas em 4 aspectos: respeitar a bagagem individual; favorecer a formação integral, contribuindo para a construção de uma visão crítica do mundo; ser flexível e fiel à realidade do aluno e ao conhecimento científico; considerar dentro da sua proposta os parâmetros e orientações curriculares nacionais e a proposta curricular do estado do Amapá.

A organização das atividades didático-pedagógicas é estruturada da seguinte forma: a) Plano de Estudo (PE); b) Colocação em Comum (CC); c) Caderno da realidade (CR); d) Ficha de Acompanhamento da

alternância (FA); e) Visitação e Viagem de Estudo; f) Serão; g) Visitas às famílias (VF); h) Intervenções Externas (IE); i) Socialização; j) Projeto de orientação profissional do Jovem (POPJ); k) Projeto Profissional do Jovem (PPJ); l) Aulas teóricas fundamentadas; m) Avaliação das atividades.

Dialogando com a experiência vivida na EFAC, tivemos contato com teóricos que nas últimas décadas vêm escrevendo e pensando categorias de análises que levam em consideração tudo aquilo que o genocídio e epistemicídio realizados nos processos coloniais na América invisibilizou e classificou como primitivo e bárbaro.

Os teóricos decoloniais potencializaram reflexões que nos fazem enxergar que o desenvolvimento moderno que chega nas Américas pelas embarcações europeias, trazendo em suas vísceras uma forma de pensar o mundo, está enraizado em um padrão ideal que nega tudo aquilo que não se assemelha com o ideal eurocentrado. As histórias dos povos que aqui habitavam há centenas de anos são apagadas e marginalizadas. Os corpos e as mentes que se rebelavam ao grande projeto moderno eram escravizados e forçados aos maiores horrores que podemos imaginar.

Com isso, fizemos a escolha por ações que não alimentem a experiência colonial, visto que essa herança inviabiliza qualquer demanda local. Somos conduzidos a não enxergar as nossas demandas locais, pois o padrão que estabelece o que é essencial sempre se encontra fora do território. É mais uma armadilha que nos aprisiona em coisas que não fazem parte das demandas de um território.

As nossas ações são orientadas pelos saberes e fazeres das mestras das plantas e encontramos apoio na literatura Daniel Mato (2014), Arturo Escobar (2014) e Boaventura de Sousa Santos (2002), que nos guiam na busca de práticas pedagógicas transformadoras vinculadas às demandas do território.

Para entendermos as definições conceituais e metodológicas, fizemos escolhas seguindo as orientações de Daniel Mato (2014). O autor defende a proposta de que as investigações devem se opor à ideia de estudar as comunidades locais, ambientes observados por muitos, como *meu objeto de estudo*. Nessa perspectiva, ele propõe um avanço para uma reflexão mais ampla que modifica a ideia de estudar o outro para estudar com esse outro.

Quando o grupo aceitou a proposta de estudar com o outro, observamos que o nosso giro epistêmico nos projetou a um pluriverso governado por relações epistêmicas e ontológicas completamente diferentes das que regem os ambientes acadêmicos. Uma construção que nos levava a pensarmos na importância de entendermos as relações construídas entre as mestras das plantas com as plantas que viviam nos quintais das suas casas, apontada por Arturo Escobar (2014) como ontologia relacional.

Quanto às concepções que fundamentam a ontologia relacional, Escobar (2014, p. 58) afirma que

Outra forma de explicar as ontologias relacionais são aquelas em que os mundos biofísicos, humanos e sobrenaturais não são considerados entidades separadas, mas estabelecem vínculos de continuidade entres estes. Que dizer, em muitas sociedades não – ocidentais ou não modernas, não existe a divisão entre natureza e cultura como conhecemos e, muito menos, entre indivíduo e comunidade – de fato, não existe o “indivíduo”, mas pessoas em contínua relação com todo o mundo humano e não-humano, e ao longo dos tempos.

Tendo como premissa pensarmos ações com o outro e nos deixando influenciar pelas ontologias que orientam os saberes referentes às plantas, buscamos em Boaventura de Sousa Santos (2002; 2006) três categorias que contribuem com a discussão fortalecendo a luta e defesa desses saberes em seus territórios. São elas: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Para avançarmos na compreensão dessas três categorias, precisamos considerar três pontos que Santos (2002, p. 239) destaca em suas análises:

Em primeiro lugar, a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. Em terceiro lugar, a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro.

Assim, a temporalidade é um aspecto crucial nas análises que vamos desenvolver e construir aqui, pois vivemos em uma sociedade que se projeta em um presente entrincheirado pelo passado e futuro. E nessa experiência costumamos expandir o passado e o futuro, esmagando o presente. Um exemplo concreto é que vivemos correndo atrás do que não conseguimos, por fim, na ilusão da esperança de alcançá-lo no futuro. Para fugir dessa armadilha dos tempos modernos, Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 239) propõe que precisamos

[...] expandir o presente e contrair o futuro. Só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências.

O trabalho de tradução é denominado por Santos (2006) como sendo algo transcultural; o autor afirma que precisamos entender a impossibilidade de uma teoria geral para sustentar o emaranhado de experiências sociais existentes. A não valorização da presente afirmação de impossibilidade gera uma tradução fundamentada por premissas coloniais, por mais que apresente teóricos e reflexões que comprovem suas ideias pós-coloniais.

Nessas trilhas metodológicas, tivemos a possibilidade de conhecer diversas ausências apontadas pelos professores da EFAC, que foram compartilhadas em rodas de conversas que realizamos no ano de 2019. Com o objetivo de pensarmos atividades levando em consideração as ausências apontadas nos encontros com os professores é que conhecemos a farmácia viva da escola e as plantas que nela habitam.

Aqui, apresentamos para o leitor uma reflexão fruto da experiência vivida e o pensar pedagógico construído aqui é fruto dos saberes das plantas compartilhados pela professora Cleonice e a dona Tereza. Não teremos espaços para explicar toda a experiência educacional, mas vamos detalhar os saberes e fazeres aprendidos com as mestras das plantas na tentativa de explicar os saberes para os estudantes de uma turma de 3º ano da EFAC.

QUEM SÃO AS MESTRAS DOS SABERES? MULHERES CONSTRUTORAS DOS SABERES E PRÁTICAS REFERENTES ÀS PLANTAS MEDICINAIS DA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Antes de iniciarmos a linda viagem entre os saberes compartilhados pela nossa tradutora, professora Cloenice, e dona Tereza, venho pontuar que as nossas ações e reflexões são frutos do trabalho epistêmico de compreendermos as armadilhas da modernidade. Diante de suas estratégias ocultas que inviabilizam qualquer trabalho decolonial, trago para vocês que a todo tempo revisitávamos as leituras, pois, para termos um trabalho que respeitasse os verdadeiros autores e a integralidade das vivências narradas, foi preciso o exercício de vigilância contra as colonialidades, o epistemicídio e a expropriação de saberes. Além disso, vimos a necessidade de interagirmos em busca de uma prática social transformadora, o que potencializou o trabalho de tradução. Aqui, somos apenas os narradores, conduzidos pelos rios de saberes que nos fizeram *sentipensar* que é possível, sim, construirmos práticas pedagógicas que fortaleçam os territórios e seus saberes.

A nossa sustentação ontológica e epistêmica se deu pelas orientações que recebemos das mestras das plantas. Seus saberes e práticas enraizados na ancestralidade nos livraram de qualquer armadilha que pudesse atraparilhar a nossa proposta. Aqui, fica uma dica: vamos nos deixar influenciar por outros modos de pensar o mundo, pois, só assim, conseguiremos refutar os processos coloniais que permeiam as nossas falas e escritas academicistas.

Para que o trabalho de tradução ganhasse vida e, tanto os saberes e suas construtoras, tivessem espaços para compartilhar os seus conhecimentos, tivemos como premissa que o trabalho de tradução só seria realmente eficaz se seguíssemos a orientação de Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 271): “o trabalho de tradução é sempre realizado entre representantes desses grupos sociais”.

Para tanto, a convivência quase que diária com a professora Cleonice e o privilégio que tivemos de realizarmos algumas visitas ao quintal da dona Tereza nos garantiram um contato direto com saberes que se apresentavam na roda de conversa dos professores da EFAC como práticas sociais marginalizadas que alimentam as sociologias das ausências apontadas por Santos (2002).

Com isso, no nosso trabalho, a professora Cleonice, durante o processo, assume naturalmente a posição de tradutora, visto que, em todas as ações, ela fez a interlocução entre os diversos mundos que se entrelaçavam nas práticas pedagógicas da escola. Sua sagacidade e análise crítica da realidade se assemelham com a descrição apontada por Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 271), que caracteriza os tradutores:

Trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo de uns e de outras uma compreensão profunda e crítica. Esta dimensão crítica, que Oruka designa por “sabedoria didática”, funda a carência, o sentimento de incompletude e a motivação para encontrar noutros saberes ou noutras práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática.

Assim, a nossa tradutora é a professora Cleonice, nascida e criada na Foz do Rio Mazagão Velho. Na sua comunidade, desenvolve o manejo de camarão, polpas de frutas, peixe, açaí e remédios caseiros. Todos os seus conhecimentos referentes às plantas foram ensinados por sua mãe, que aprendeu com sua avó. A professora Cleonice nos conta:

Minha mãe ensina muito a nós para aprendermos a trabalhar com as plantas medicinais. Sempre digo que a gente trabalha com um pouco de tudo, é a estação que vai direcionar a nossa atual demanda. Fiquei muito doente há uns 10 anos atrás e foi a minha primeira experiência de fé com as plantas, de você realmente acreditar que ela pode curar você. A minha mãe trabalha com plantas medicinais desde a sua mãe, eu não me vejo com tanto conhecimento assim, mas, com a doença que eu tive, o período que passei de tratamento me ajudou a criar uma relação de pertencimento. As plantas e a minha fé me curaram e isso me fez entender que os conhecimentos que minha mãe adquiriu com sua mãe precisam continuar (Ramon SANTANA, 2021, p. 217).

FIGURA 1
Professora Cleonice, nossa tradutora



Fonte: Os autores, 2019.

FIGURA 2
Diana Freitas e professora Cleonice conversando sobre a hortelãzinha



Fonte: Os autores, 2019.

Fiquei fascinada em conhecer mais os poderes das plantas, minha mãe tem muita experiência com as plantas, e venho adquirindo cada dia mais, um pouquinho por pouquinho como preparar os remédios. Hoje, muitas garrafadas e banhos eu que preparo na supervisão dela. Eu sempre digo para todos que conversam comigo sobre plantas medicinais, conheço algumas coisas, perto do que ela sabe eu não sei quase nada, aqui na minha comunidade quem trabalha com plantas medicinais é minha mãe, eu sou apenas uma curiosa que, nos últimos anos, venho ajudando a ela (Ramon SANTANA, 2021, p. 218).

Foi em uma roda de conversa na EFAC que o professor Beto relatou que sua mãe cuida de plantas em seu quintal. Dona Tereza é uma conhecedora do poder que as plantas têm e como elas podem ajudar as pessoas (Figura 3). Não vamos chamá-la de mestra das plantas medicinais, pois, segundo ela, toda a planta é medicinal; o que precisamos é entender o seu preparo, ter fé e observar o momento que a cura esteja disponível.

Maria Tereza nasceu e se criou na vila de Mazagão Velho, filha de agricultores, casada com o senhor Bernardo, teve cinco filhos com ele. Ela nos conta que criou todos os seus filhos à base da agricultura familiar, na produção de farinha e criação de animais de pequeno porte.

FIGURA 3

Dona Tereza, mestra das plantas, explicando sobre a cidreira para a estudante Juliana Santos



Fonte: Os autores, 2019.

Todos os seus conhecimentos com plantas vieram com sua mãe, Dona Izoneta, que foi repassando seu conhecimento empírico para a sua filha e hoje Maria Tereza repassa seus conhecimentos para os seus filhos. Ela fala que gosta muito do que faz: “Tenho um maior prazer em cuidar de plantas que podem trazer benefícios aos meus semelhantes” (Ramon SANTANA, 2021, p. 218).

PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA: DIÁLOGOS DE SABERES E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Nesta seção apresentamos a nossa *trama epistêmica*. Utilizamos este termo para explicar uma rede de escolhas pedagógicas e metodológicas que conspiram em prol do diálogo epistêmico que conecta a lógica clássica do conhecimento com a lógica que rege as mestras das plantas. Essa trama que também é astúcia em detrimento de um campo intelectual de negociação, troca e reflexões que estrategicamente produzem pontes dialógicas que respeitam as ontologias, os modos de bem viver, os mundos humanos e não humanos e, por fim, os aspectos que definem os pluriuniversos territorializados.

VISITA E VIAGEM DE ESTUDO

A visita e viagem de estudo teve como destino a casa de uma mestra do saber, conhecida por todos da região como dona Tereza (Figura 3), residente no município de Mazagão na região denominada de Mazagão Velho. Ela recebeu os educandos em seu quintal, onde cuida de mais de trinta espécies vegetais (entre medicinais, ornamentais e frutíferas).

Durante a visita, os estudantes registravam em seus cadernos da realidade inúmeros aspectos da aula que dona Tereza ministrava, tais como: modos de cultivo, preparo dos chás, banhos, utilidade medicinal e possíveis efeitos tóxicos. Ao final da visita, dona Tereza doou algumas espécies de plantas medicinais e ornamentais para a farmácia viva da EFAC.

FIGURA 4
Visita à casa da mestra dos saberes dona Tereza



Fonte: Os autores, 2019.

A tradutora do trabalho, professora Cleonice, foi a mediadora da aula ministrada pela dona Tereza. A seguir, um breve diálogo entre as duas mestras, que mostra a forma como o conhecimento é compartilhado, aperfeiçoado e forjado nos quintais das casas. Outro aspecto demonstrado no diálogo são as unidades perceptuais que estruturam os sistemas de conhecimentos e a ontologia relacional que media a relação mestra e plantas:

Profa. Cleonice: *Dona Terezinha, nós estamos trabalhando lá na escola com a farmácia viva, tentando organizar o local. Os alunos do terceiro ano estão vendo em sala de aula o poder que as plantas têm. Jovens, vocês podem ficar à vontade para fazer alguma pergunta para dona Tereza sobre as plantas que a gente trabalha em sala de aula e que encontramos na farmácia viva da escola. Uma coisa que eu sempre tenho curiosidade e pergunto é: Como a senhora e minha mãe aprenderam a mexer com as plantas? Então, jovens, são informações que a gente não encontra em livro nenhum, a gente roda por aí e não encontra, mas quando a gente para e conversa com pessoas como a dona Tereza, nós temos o privilégio de ouvir histórias que ajudam a gente a entender bem a relação delas com as plantas, como as plantas ajudam a gente a viver melhor. Outra coisa, já falei para vocês que muitas plantas são sensíveis e não custa nada pedir licença para elas quando for tocar nelas.*

Dona Tereza: *Veja só! Não sei muita coisa, o que sei, são as coisas que minha mãe contava e me mostrava. Venham, aqui tem a hortelã, se você pegar umas folhas dessa hortelã grosso, você bate ele no liquidificador e toma aquele suco ou faz o chá que é para o estômago, eu de vez em quando tomo, faço chá de todos os jeitos, mas eu me curo mais com remédio do mato e graças a Deus tem me dado sempre certo. A desonra hoje da juventude, das próprias mães novas é dizer que tem abuso dos velhos, se der uma dor de cabeça em uma criança, aí corre para a farmácia, dar uma dor de barriga, corre para a farmácia e assim é que vão as coisas.*

Profa. Cleonice: *Você trabalha com as mudas?*

Dona Tereza: *Sim! A gente vai organizando nos vasilhinhos os filhinhos delas, quanto tem muitos a gente troca ou dar para os vizinhos.*

Profa. Cleonice: *Dona Tereza, toda planta medicinal só pega com um caule, ou tem planta que pega de outro jeito?*

Dona Tereza: *Tem de vários jeitos, tem planta que uma época que ela vassa, ela fica bonita, aí conforme o tratamento, dizem que tem o macho e tem a fêmea, você planta aquele pé que se chama de fêmea e ela floreia todinha, aí naquela florzinha ela dá a semente e a gente faz todo meio que ela fique junto da terra, não deixa ela ficar de fora do canteiro, aí ela vai e germina as sementes que ela joga ali e nasce vários pés e a própria mãe morre e o macho sempre tem as folhas maiores e ele vassa, mas ele não dá a semente, ele vai e morre e vai nascer outra semente de macho daquela que germinou.*

Profa. Cleonice: *A senhora costuma dar as plantas para a comunidade se tratar?*

Tereza: *Tenho sim, quando a gente está muito gripada e o pessoal vem aqui eu dou as plantas, não vendo, eu dou para remédio, a gente faz banho, coloca no sol e esfrega as folhas, junta tudo quanto é planta para gripe e esfrega tudo na água, coloca no sol e no fim da tarde a gente coa e banha a cabeça, aí vai aliviando. Essa aqui é para o estômago, a babosa, ela está na sombra aqui e está bonita.*

Profa. Cleonice: *E aqui o Beto me falou que é como se fosse uma dança, mudando a estação de chuvoso para quente e você vai dançando com as plantas aqui dentro?*

Tereza: *É, eu vou mexendo-as, não só pela chuva, mas para a cura delas.*

Profa. Cleonice: *Umas vão lá para frente, outras vão mais para o fundo?*

Tereza: *Sim, algumas vão lá para o fundo, está cheio de plantas por ali. Principalmente as melindrosas, é muito difícil transportar uma*

melindrosa para outro vaso, pois não é qualquer pessoal que pode fazer isso. Já tem umas que protege as melindrosas outras que são mais dadas, não pode vê um pedacinho de chão que já vai se espalhando.

Tereza: *Aqui! Temos a jiboia que tem lá na frente da casa. Preciso de tempo para mandar curar aquela lá da frente, vou curar ela que a gente pode sair e ninguém entra na minha casa, aí quando a pessoa quiser entrar aqui aparece ou uma jiboia ou qualquer bicho perto dela, ela serve para prevenir que as pessoas ruins invadam a sua casa, vou curar ela sexta-feira.*

Tereza: *Pessoal! Venham, aqui tem o cipó de alho a gente usa para chá e para o tempero da comida. Nessa parte temos mais frutas como laranja, cupuaçu, meu terreno é até ali no final. Essa aqui é a erva cidreira, essa é japana branca e aquela é da roxa, esse é o manjerição, a japana é para banho para a gripe, faz um vomitório dela e toma, é bom para soltar o catarro do peito. O manjerição também é para banho de cabeça, para criança e adultos, quando tiver com dor de cabeça é só jogar as folhas na água, esfregar e toma o banho. Isso aqui tudo é japana, você pega de galho, lá na escola não tem? Vocês querem levar?*

Cleonice: *Queremos, sim, obrigada! Eu tenho lá o olho elétrico para derrame, eu levei para a mamãe, estou vendo aqui que a senhora não tem? Essa é a espada de São Jorge. O matruz a senhora tem? Eu quero. Mamãe é quem vai adorar isso.*

Tereza: *Eu quero o olho elétrico, vem cá, tem mais aqui, veja se tem mais alguma que serve para vocês (Ramon SANTANA, 2021, p. 224).*

Com a visita de estudo à casa da dona Tereza, tivemos contato com as unidades perceptuais, saberes e fazeres que caracterizam as relações que as mestras das plantas vêm construindo e partilhando de forma oral de geração em geração. Fomos agraciados com as técnicas e práticas regidas pelas relações mestras-plantas que nos mostram a infinidade de saberes e suas formas de registro, divulgação e aperfeiçoamento. Para compreendermos melhor, apresentamos a seguir um diagrama (Figura 5) que representa os olhares e conceitos que precisam ser considerados nas atividades da EFAC.

A nossa tentativa de estruturar tais reflexões é fruto da necessidade de pensarmos em uma linguagem que seja acessível aos estudantes e que reforce o quanto os saberes são integrados em uma teia de complexidade que permeia gerações. É uma teia epistêmica que projeta, no momento presente, toda uma riqueza ancestral e, ao mesmo tempo, se abra para a diversidade de situações que podem ser apresentadas no futuro. Portanto,

estamos diante de um saber que vive em constante construção e reconstrução, não sendo estático, não sendo do passado e nem precisa ser resgatado e armazenado em museus. Ele só existe em vida, guiado e interpelado por ontologias relacionais. Além disso, os mundos naturais e não naturais se conectam profundamente (CUNHA, 2007; LITTLE, 2010; ESCOBAR, 2014).

FIGURA 5

Imagem de um diagrama ilustrativo dos aspectos que orientam as unidades perceptuais referentes às plantas



Fonte: Os autores, 2021.

Para entendermos os aspectos que orientam as unidades perceptuais, precisamos perceber que é no território que os humanos e não humanos interagem entre si. Tais interações potencializam os ambientes necessários para que as unidades sejam forjadas, que são construídas a partir dos saberes ancestrais que respondem diretamente às demandas diárias apresentadas no território, por exemplo: um novo enfermo, festas religiosas, a retirada da panema etc. Observamos que as demandas do território potencializam as relações existentes entre as plantas e as mestras, numa relação forjada por uma ontologia relacional (ARTURO ESCOBAR, 2014).

A relação sujeito-sujeito com as plantas admite que elas possuem sentimentos e, portanto, interagem também com quem delas cuida e utiliza. Tal relação também é observada por José Jorge de Carvalho (2018, p. 96), quando relata a experiência com uma mestra das plantas do cerrado brasileiro:

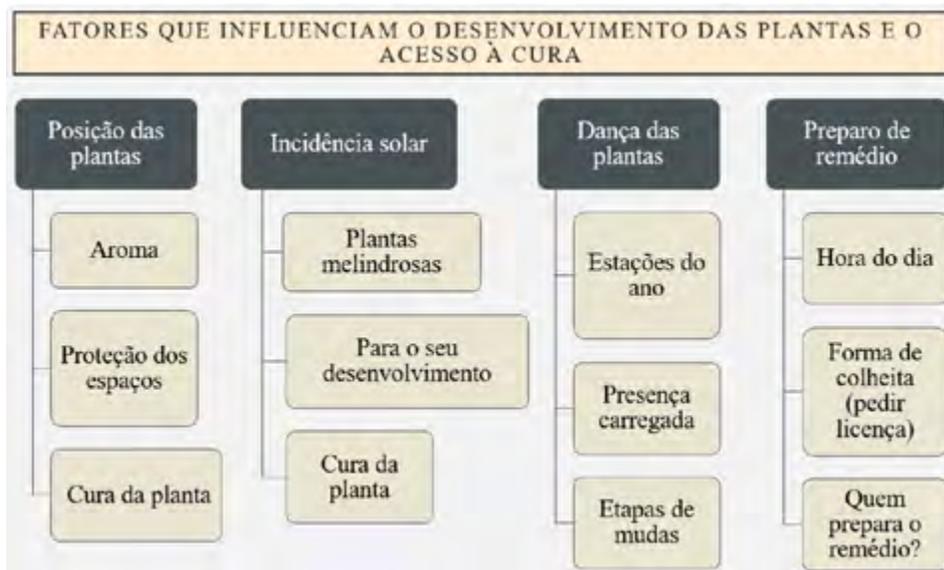
[...] “as plantas são seres vivos e sensíveis, quem em certos momentos se estressam em outros momentos se sentem felizes e conformadas”. Estamos diante de uma outra epistemologia, pois enquanto a mestra fala das plantas como manifestação de vida, a academia fala do inorgânico. Para Lucely [mestra dos saberes do cerrado] são as plantas enquanto seres vivos que curam uma determinada pessoa em um determinado momento sob condições específicas.

É na relação sujeito-sujeito que os saberes são construídos. Essa relação potencializa a constituição de sistemas de conhecimentos, que são guiados por quatro aspectos: 1) modo de cultivo e partilha: os manejos necessários de modo que as plantas deixem a cura disponível para que as mestras tenham acesso e a dinâmica de troca de mudas, que ampliam a diversidade de plantas nos quintais das mestras; 2) preparo para ter acesso à cura: esse aspecto vai do modo que você se relaciona com a planta, por exemplo, o pedido de licença para manusear as plantas, que perpassa por olhares atentos ao calendário lunar, período de chuva ou maior incidência solar, até se a pessoa está com alguma enfermidade física ou espiritual; 3) aspectos espirituais: pessoas carregadas com energias negativas e que por algum motivo vêm sofrendo de doenças espirituais, as quais anulam a relação construída com a planta, portanto, não conseguem ter acesso à cura desejada; 4) os efeitos medicamentosos: são totalmente influenciados pelos outros aspectos, o modo de cultivo e partilha, preparo para ter acesso à cura e os aspectos espirituais são cruciais para entendermos o efeito curador de qualquer planta.

Com isso, esses quatro aspectos mais gerais nos fazem entender as unidades perceptuais que precisamos considerar nas nossas atividades pedagógicas na EFAC. Essas unidades são frutos da intersecção dos quatro aspectos apresentados e que nos ajudam a entender como os saberes podem ser mais bem explicados para os estudantes. A seguir, é possível observar mais quatro fatores que influenciam o desenvolvimento das plantas e o acesso à cura, que são regidos pelas unidades perceptuais apresentadas até o momento.

FIGURA 6

Imagem do diagrama que representa os fatores que influenciam o desenvolvimento das plantas e o acesso à cura



Fonte: Os autores, 2021.

Esse esquema foi elaborado na tentativa de entendermos os sistemas de conhecimentos construídos e orientados pelas unidades perceptuais arquitetadas nas relações sujeito-sujeito entre mestras e plantas. Tudo está interligado e a complexidade para compreendermos tais sistemas foge da lógica acadêmica, com fatores que são intra e interdependentes, dependentes e independentes. Registramos, portanto, a impossibilidade de armazenar sua integralidade na folha de um papel. Por isso, colocamos na seção anterior um grande trecho do diálogo das mestras das plantas, possibilitando compreender a sua natureza e complexidade.

Mas, pensando em nossas práticas pedagógicas transformadoras, observamos a necessidade de fazermos um exercício de tradução guiado e orientado pelas mestras e sua ontologia relacional. Os fatores apresentados acima influenciaram as nossas práticas, visto que só foi possível o presente registro, pois a professora Cleonice, a nossa tradutora, mediou o processo de compreensão. É uma fronteira epistêmica bastante tênue e, caso não tenhamos cuidado, poderemos perder a vida e o sentido quando estudados separadamente.

Pensando nas nossas práticas transformadoras, a professora Cleonice sempre nos alertava para nos deixarmos ser orientados pelos saberes, sem aprisionar e nem sufocar os saberes em um processo linear. Tais premissas são fundamentais para o desenvolvimento e organização da farmácia viva na EFAC.

As reflexões surgiram na vivência com a professora Cleonice e fruto do nosso trabalho de tradução. Uma pergunta que sempre permeou os nossos encontros foi: como podemos explicar isso? Nas nossas tentativas de explicar e a escuta sensível realizada na visita, a dona Tereza potencializou a construção dos quatro fatores apresentados na figura 6, que detalharemos melhor a seguir.

Quanto à *posição das plantas* é regido por três características: aroma da planta, proteção dos espaços e cura da planta. O aroma é o cheiro que sentimos quando nos aproximamos de alguma planta ou quando amassamos em nossas mãos – como exemplo, temos a hortelã e o vick. Segundo dona Tereza, o aroma, além de identificar para qual tratamento aquela planta pode ser destinada, também identifica se a planta precisa de ajuda. O aroma emanado pelas plantas pode ajudar na proteção dos ambientes e espaço, muitas plantas são usadas para a proteção, como o caso da jiboia que a dona Tereza nos apresentou, que tem o poder de espantar as pessoas mal-intencionadas da casa dela. Outros exemplos que aprendemos foram a posição do pé de pimenta e da espada de são Jorge no quintal das mestras: as duas plantas têm a função de ajudar na proteção do ambiente, como também na proteção de plantas melindrosas ou adoentadas. A cura da planta doente também sofre influência da posição das plantas: quando uma planta fica doente ou absorve muita energia negativa, é necessário mudar de posição na casa ou no quintal para que recupere suas energias.

O fator *incidência solar* é importantíssimo na organização de uma horta medicinal, no nosso caso, a farmácia viva da escola. A dona Tereza e a professora Cleonice apontaram que precisamos observar três características importantes: as plantas melindrosas, o desenvolvimento da planta e cura da planta. Segundo as mestras, as plantas melindrosas tendem a necessitar de pouco sol, portanto a sombra é o melhor habitat – por exemplo, a planta hortelãzinha. Para o desenvolvimento de muitas plantas, a incidência solar de alta intensidade é fundamental, por exemplo, a citronela que pode ser plantada exposta ao sol. Do mesmo jeito que muitas plantas precisam de um ambiente isolado e

protegido para se curar, a incidência solar é um forte aliado no processo, pois, segundo as mestras, o sol bem cedinho tem o poder de curar as doenças.

A *dança das plantas* é observada no quintal da Dona Tereza e ela disse que precisamos providenciar um espaço para proteger bem as plantas; esse fator é influenciado pelas estações do ano, presença carregada e etapas de mudas. As estações do ano também são uma característica importante. Na região do Mazagão, os moradores costumam brincar que existem duas estações: o período chuvoso que se inicia em meados de dezembro e vai até meados de julho, com volumes de chuvas preponderantes entre os meses de março e maio; e o período ensolarado, que vai do final de julho até a primeira quinzena de dezembro. As babosas são plantas que dançam nos quintais e a maioria é plantada em pequenos jarros que passeiam por toda a casa e por todo o quintal.

A *presença carregada* é uma expressão bastante usada pelas mestras. O termo diz respeito ao aspecto espiritual do ser humano, que, quando carregados de energia negativa, interferem diretamente na relação mestras-plantas. Elas falam que muitas vezes, quando a hortelãzinha floresce, elas colocam para dentro de casa, mas, quando recebem a notícia que alguma vizinha ou parente que está passando por alguma dificuldade vai visitá-las, as plantas começam a dançar e a hortelãzinha vai para o fundo do quintal.

Em muitos casos, as mestras colocam as plantas melindrosas em regiões isoladas da casa e para ter acesso a elas precisamos passar pelo pé de pimenta ou pela espada de são Jorge, plantas consideradas resistentes e desempenham o papel de proteção, tendo como característica principal a absorção de energia negativa. Por fim, as plantas dançam pelo quintal para que as mudas retiradas do caule da mãe ou próxima dela se desenvolvam com primazia em outros espaços.

O último fator que observamos é o relacionado ao *preparo de remédio*. Todas as características apresentadas se interceptam em cruzamentos perpendiculares que constroem um grande mosaico de saberes. Para o modo de preparo, as mestras pontuaram três características: a hora do dia, forma de colheita da planta e quem prepara o remédio.

O horário de coletar as folhas, caules ou raízes das plantas é fundamental no acesso à cura. Muitas plantas precisam ser coletadas bem cedo, pois passaram a noite toda descansado e produzindo a cura. Nos primeiros raios

de sol, temos contato com todo o aroma que ela produziu durante a noite, o aroma vai ser liberado por todo o dia; no final do dia, muitas plantas estão cansadas e precisam novamente de uma boa noite de sono; assim inicia-se um novo ciclo para continuar produzindo a sua cura. Existem plantas que, durante o seu descanso, produzem a cura e o veneno, substâncias que fazem mal à saúde, portanto é necessário esperarmos até o fim do dia, pois assim a substância que faz mal é liberada durante o dia.

A forma de colheita é fundamental. Toda planta tem uma certa sensibilidade e precisamos respeitar, muitas são mais rígidas e não sofrem tanto assim, mas precisamos entender que um simples fato de dar bom dia ou boa tarde e pedir licença quando for tirar uma folhinha são ações primordiais para se respeitar a planta.

O preparo do remédio envolve dois fatores. Um externo à planta, referente à pessoa que vai preparar o remédio e como ela está de espírito – se tem alguma pessoa na casa que pode fazer com que o remédio “desande”, dependendo do remédio, se a pessoa teve contato com alguém que vem sofrendo muito, é necessário um banho com ervas antes do preparo. O fator interno é referente a como a planta está, pois muitas plantas são sensíveis e precisamos respeitar os momentos delas.

Os aspectos e fatores apontados nos mostram a quantidade de conhecimento que os grandes projetos destinados às plantas medicinais deixam de lado. É quando surge a necessidade de nos debruçarmos sobre as práticas sociais que são marginalizadas pelos grandes projetos e que fazem uso das unidades perceptuais que constroem os sistemas de conhecimentos relativos às plantas medicinais. Não podemos esquecer que são as relações que as mestras mantêm com as plantas, sujeito-sujeito, que garantem a sustentação dos saberes. É essa relação de coautoria, em que a afinidade construída entre as plantas e as mestras, respeitando o tempo de cada uma, que garante eficácia em qualquer tratamento.

Não podemos deixar de assinalar a parte espiritual. Se as relações espirituais entre as plantas e as mestras e suas formas de manejos não são valorizadas, muitas plantas não vão disponibilizar a cura. Tanto a dona Tereza quanto a professora Cleonice foram bastante enfáticas em relação à fé, à importância de acreditarmos que as plantas vão curar você. Antes de qualquer tratamento, precisamos observar como a pessoa se encontra, porquanto,

se o doente começa um tratamento com determinada planta, mas existe algo espiritual que atrapalhe o processo, a pessoa não vai ter acesso à cura.

Com isso, entendemos que as nossas ações na escola uma delas atrelada à revitalização da farmácia viva só teriam êxito se levássemos em consideração esses sistemas de conhecimentos que aprendemos com dona Tereza, pois a marginalização desses saberes nos enquadraria em mais um trabalho que fala sobre as plantas, mas, na perspectiva de padronizar e quantificar, escreveríamos apenas o nome popular, o científico e o princípio ativo – e essa parte a ciência tradicional já faz.

REFLEXÕES ATÉ AQUI E NOVOS CAMINHOS

Nas trilhas que traçamos até aqui, entendemos que só compreendemos os saberes das plantas quando elas são estudadas em seus territórios – no nosso caso, no quintal da dona Tereza. A postura epistêmica e ontológica nos possibilita uma viagem que potencializa as práticas pedagógicas transformadoras. Na trajetória, precisamos assumir uma escuta ativa das vozes que representam os saberes e práticas marginalizados na região sul do Amapá. São esses teóricos não acadêmicos (as mestras das plantas) que nos conduzem por caminhos teóricos estruturados com outros sistemas de conhecimentos pouco estudados na academia.

A EFAC nos apresentou a pedagogia da alternância (PA), proposta educacional que respeita o espaço-tempo da escola e comunidades. As atividades de alternância influenciadas pelos rios e suas idas e vindas das comunidades ganham força e significado quando compreendemos em sua totalidade e integralidade. Tudo está integrado e a problemática levantada pelas comunidades ganha espaço de discussão nas rodas de debates, colocações em comum e serão realizados na EFAC. Da mesma maneira, as técnicas de manejo compartilhadas pelos professores da EFAC, mostrando o potencial que cada comunidade tem.

A EFAC não pode ser vista como um local que aplicamos um projeto, pois tal análise negaria todo o caminho construído até aqui. O território onde a EFAC encontra-se inserida é a vivência que precisávamos experimentar para entendermos que nem só de teorias gerais vive o homem e a mulher.

Quanto mais mergulhávamos nessa realidade, mais ficava evidente que as nossas categorias gerais perdiam valor, pois não era possível categorizar e mapear vivências que integravam o ser humano, a natureza e o espírito.

Com este capítulo, esperamos a abertura de um diálogo com todos aqueles que trabalham com sistemas de conhecimentos diferentes dos conhecimentos científicos. A escuta sensível e valorização dos construtores de saberes, o entendimento de que são saberes e fazeres forjados em seus territórios e sustentados por ontologias relacionais potencializam trabalhos de tradução que favoreçam a construção de ambientes dialógicos verdadeiros, garantindo a valorização de todos os autores envolvidos, além de robustecer as lutas e demandas locais, que são fortalecidas com a abertura epistêmica dos diferentes campos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, 2007.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014, 184 p.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e de Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999. p. 39-48.

LITTLE, Paul Elliott. O Conhecimento Tradicional no Marco da Intercientificidade. In: LITTLE, Paul Elliott. **Conhecimentos Tradicionais para o Século XXI**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 9-31.

MATO, Daniel. No “estudiar al subalterno”, sino estudiar con grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder”. **Desafíos**. Bogotá, v. 26, n. 1, p. 237-264, 2014. Disponível em: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/3210>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTANA, R. O. **Ensino de química e diálogo de saberes na escola família agroextrativista do carvão – Amapá: uma transgressão pedagógica em defesa do território**. Tese de Doutorado em Educação em Ciências. Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conocer desde el Sur** - Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2006.

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

terceira parte



**VOZES
E TERRITÓRIOS
DA DIFERENÇA**

CAPÍTULO 13

**conhecimento
engajado desde
a experiência:
sentipensamentos
de uma intelectual
pescadora quilombola**

Elionice Conceição Sacramento

PRIMEIRAS PALAVRAS

Para mim, é de muito bom grado ser uma mulher de nome, sobrenome, território e ancestralidade além de ter múltiplas identidades (pescadora, quilombola, afroindígena, pesquisadora) e poder afirmá-las nos diversos lugares que ocupo. Entretanto, em algumas circunstâncias, me sinto coagida a silenciar minhas identidades, meus lugares de fala e incidência; sou obrigada a dissimular uma neutralidade ou a garantir para os outros um ambiente de suposta neutralidade.

No processo de seleção para o doutorado em Antropologia que corri no ano de 2021 em uma universidade pública federal, um dos critérios de avaliação era a apresentação de um ensaio – este, que compartilharei a seguir, com adaptações, e que se constituiu como prova teórica escrita na segunda etapa da seleção. Durante o processo, fui identificada, assim como as/os demais participantes, por um número. Pareceu-me muito estranho ser um número. Falo estranho para designar algo que não tem relação com meu cotidiano. De modo algum estou falando de estranheza no sentido de sugerir dúvida sobre a lisura do processo.

Eu, que tenho uma relação muito singular com meu nome, achei estranho ser identificada por um número. No meu documento me chamo Elenice, mas me apresentei Elenice até minha adolescência, visto que meu pai saiu para me registrar com um nome e, por erro do cartório, registrou outro. Como na época o documento não era exigido como hoje, meu registro ficou guardado por anos. Fui batizada como Elenice, cursei a educação básica e fundamental como Elenice e até as primeiras vacinas tomei usando um nome que pensava ser meu, pois minha principal referência era ser filha dos meus pais Zezé de Eliza e Deinho de Ricardo Macinho, morar na rua do Fogo no chamado povoado de Conceição (à época). Mais tarde, me tornei Elionice e até hoje vivo as confusões de ser Elenice ou Elionice.

No processo referido acima eu era o número 2020004320258871. Em outros processos seletivos de naturezas diversas, eu também sou um número, como nas seleções nas quais atualmente concorro ao doutorado. Aparentemente, minha origem, minhas experiências e os conhecimentos de minha gente não

são preponderantes nesses processos, assim como neles não é permitido que eu apresente uma escrita em colaboração com a minha comunidade.

Na seleção acima mencionada, assim como em outros processos, eu (e as demais participantes) tínhamos obrigação de assinar uma declaração que afirmava a autoria exclusiva da produção (prova escrita). Mas a minha escrita é marcada e influenciada por meu pertencimento. Ainda que minhas mãos sejam as que manipulam o computador, meu coração e a minha mente que articulam as palavras são orientadas pela ancestralidade. A sistematização que faço é fruto de um olhar atento e de uma escuta sensível dos saberes da minha comunidade, em diálogo com as vozes coletivas.

Vivemos algumas contradições e enfrentamos sistemáticas estranhezas, pois repetimos que estamos juntas, mas muitas das nossas dores são vivenciadas na solidão. De igual modo, ninguém realiza nada sozinho, mas os prêmios geralmente são dados a uma pessoa que recebe, individualmente, os reconhecimentos de uma ação coletiva. Fico pensando, por exemplo, nas inúmeras pessoas que atuaram para o desenvolvimento das vacinas contra a Covid-19, mas apenas um/a cientista receberá o prêmio. Essa pessoa terá a humildade de estender o prêmio aos seus colegas, estudantes, estagiários, assistentes? Por isso digo que minha escrita não é só minha: ela se constitui de um acúmulo de observações, análises e vivências coletivas. Mas para ser aceita pelo sistema é obrigatório evidenciar a pessoa, prioriza-se a meritocracia, como nos termos da declaração que tive que assinar: “Declaro para os devidos fins que a presente Prova Teórica Escrita é de minha autoria exclusiva, sob pena de desclassificação e exclusão automática do processo seletivo como estabelecido no item 9.1.1 do presente Edital”.

Na dita seleção ao doutorado, que era extremamente importante para mim e para a minha comunidade, recebi, se não a menor, uma das menores notas. Entretanto, diante das demandas da comunidade, quando o resultado da prova saiu também não tive tempo para lamentações. Lembro que no mesmo dia recebi uma ligação do MPF confirmando a vinda de uma antropóloga para uma perícia técnica na comunidade a fim de averiguar denúncias contra mim e minha gente de suposto crime ambiental. Vale ressaltar que vários órgãos identificaram que da nossa parte não existia crime,

mas diante da denúncia de falso crime precisava articular meu povo, ficar atenta aos próximos passos. Ou seja, aquela visita era de fundamental relevância, visto que era do nosso interesse mostrar ao MPF a ausência de crime da nossa parte e, ao mesmo tempo, denunciar os verdadeiros criminosos.

Aquela seleção fechava um ciclo, mas outros se abriam em seguida. Afinal, quem faz promessa não tem vontade, e eu tenho o compromisso de fazer doutorado em Antropologia para apoiar os processos de afirmação identitária e de reivindicação territorial da minha comunidade e de outras comunidades negras e pesqueiras do Recôncavo Baiano.

Na escrita, eu queria desenvolver um texto que falasse mais da experiência, dos saberes e da vida em comunidade, mas ouvindo pessoas que conhecem melhor o programa e o próprio curso, optei por privilegiar mais a teoria. Confesso que achei, como diz a juventude, que eu iria *brocar* na prova escrita, pois a teoria muito dialogava com minha vivência. Quando li os textos sugeridos pensei: *vou fazer um excelente ensaio e tirar uma boa nota*. A nota boa não veio, o ensaio não saiu tão excelente, mas, de lá para cá, eu dei passos significativos; passos que levaram à minha aprovação no doutorado em Antropologia da Universidade Federal da Bahia e a um bom desempenho, até aqui, na seleção que estou participando em outro programa de pós-graduação do Rio de Janeiro.

Neste livro, cuja perspectiva privilegia o pluriverso, tenho a oportunidade de compartilhar essa experiência e o ensaio que dela resultou. Faço o registro da nota obtida e do processo não como forma de externar uma mágoa, mas para mostrar como as estruturas em sua maioria são elitistas, conservadoras, fechadas em si mesmas. Além disso, sei que as forças ancestrais também operam nesses processos. Lembro que, horas antes de enviar minha inscrição, uma Mãe Preta me falou que eu estudaria antropologia em um local que tem mares, o que não é o caso da instituição onde não logrei ser aprovada.

De modo geral, tenho tentado fugir de processos intelectuais dolorosos, solitários, de produções que não dialogam com as necessidades de meu território e da minha gente. Aprendi na Escola da Vida, também com a professora Geri Augusto, que mesmo a produção individual não precisa ser marcada por experiências de adoecimento que nos distanciam de nós e dos nossos. Esse aprendizado tem sido fortalecido na Escola das Águas, uma experiência

educativa comunitária das comunidades pesqueiras e quilombolas do Recôncavo Baiano; na troca com pessoas muito queridas como Daiana Ferreira, Marcela Gomes, Marizelha Lopes, Edielso Santos, Jucilene Cerqueira; no mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília, especialmente com as colegas que se tornaram irmãs, Aparecida Mendes, Elizamar Gomes e Valeria Porto, e com as professoras do programa; no diálogo com Rosane Nascimento da outra ponta da Bahia que Valéria Porto me apresentou; no GPDES que de modo transgressor tem fortalecido minhas experiências de produção colaborativa de conhecimento e apoiado as lutas da minha comunidade.

Outro dia, ao me parabenizar pela aprovação no doutorado na UFBA, o jovem Maílson Gomes, uma das lideranças da comunidade, me fez a seguinte pergunta: “Leo, eu fico me perguntando quando você fará algo por você, eu lhe vejo sempre assim, fazendo coisas para ajudar o coletivo, quais são os seus projetos?” Eu já ouvi perguntas dessa natureza de uma mulher branca da cidade, também de um professor parceiro da nossa luta, mas quando feita por um jovem da comunidade tem outra dimensão e exige mais reflexão. Então, respondo assim: “Maílson, as outras comunidades, o coletivo, o nós, também sou eu. É por mim também, meu filho! Eu posso não ter ganho financeiro nessas ações, mas tenho ganhos de outra natureza”. Eu sou parte da comunidade e dos grupos sociais pelos quais luto. E quando a luta gera frutos tem impacto em nós de modo coletivo.

“NÓS VENDEMOS E TROCAMOS FRUTOS DA TERRA E DAS ÁGUAS, NÃO A IRMÃ”: GÊNERO, DÁDIVA E RECIPROCIDADE

- *Vem lá um boi! Você agora está carregando a tocha! Está com o troféu, a mulher arrumou outro!*
- *Fique aí... Eu quero sua irmã, me dê sua irmã.*
- *Você sabe né? Eu faço isso para você, mas em troca você me dá sua irmã, vou cuidar dela e de seus sobrinhos.*
- *Pode escolher, lá em casa tem cinco mulheres*
(Diálogo Anônimo).

Ouvi o diálogo que abre este capítulo no porto da Comunidade Pesqueira e Quilombola Conceição de Salinas. Essas ideias mexem com as mentes e os corações de muitos homens e mulheres e estão presentes em diversos costeiros de pesca e outros ambientes nas comunidades. A abordagem é sempre a mesma e, de igual modo, a negociação e o controle sobre a vida das mulheres se dão com frequência. Fazendo um paralelo com a noção de racismo recreativo de Silvio Almeida, seja na seriedade ou nas ditas brincadeiras, esse diálogo pode ser chamado de machismo recreativo.

Seriam as mulheres pescadoras e quilombolas de Conceição de Salinas sujeito ou objeto? Quando os homens se encontram nos portos de chegada das embarcações de pesca, o assunto das conversas se repete em torno da *troca de mulheres*. Pensando nas discussões antropológicas que abrangem categorias como dádiva, gênero e reciprocidade, aciono Marilyn Strathern (2014), Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) e Marcel Mauss (2003) como alicerce desta reflexão. Na conversa descrita na epígrafe, entendo que alguns elementos da opressão sexista não foram superados com o tempo nessa comunidade. Portanto, se faz necessária a crítica à relação opressora vivenciada por muitas mulheres dos povos e comunidades tradicionais. Por outro lado, para fins teóricos deste ensaio, procuro entender o sentido de negociação e mercadoria para os/as autores/as convidados/as à luz do diálogo decorrente da “situação etnográfica” (Bruce ALBERT, 2014).

Mais do que compreender o contexto apontado na epígrafe, a superação também impõe a necessidade de vigilância constante, visto que, no primeiro descuido, a violência do patriarcado volta a se apresentar, seja na vida cotidiana ou através de uma piada no campo de futebol e outros espaços equivalentes. Assim, nossa tarefa, mais do que registrar é questionar, é provocar reflexões, construir estratégias para consolidação de mudanças estruturais efetivas, pois que somos todas e todos responsáveis.

Considerando a construção do “pacto etnográfico” (Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015) a partir das ponderações feitas pelo antropólogo Bruce Albert em direção a atividades da emergência dos “movimentos étnicos” junto à agenda de pesquisa antropológica (Bruce ALBERT, 2014), este ensaio visa tecer uma contranarrativa, visto que *o machismo e o patriarcado estão presentes, mas, em maior medida, a experiência das mulheres de Conceição também é*

marcada por luta e resistência. Não temos nos deixado vencer pela sociedade patriarcal e temos lutado a fim de levar “nossa palavra para longe, ao mundo” (Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 63). Novas perspectivas de enunciação oferecem condições para romper com o lugar de objeto de exploração em suas dimensões sexuais ou econômicas impostas às mulheres oriundas de povos e comunidades tradicionais. De igual modo, é preciso explicitar algumas contradições entre o que é vivido pelas mulheres no que tange à importância da autonomia econômica e o que é construído a partir da ideia de submissão.

Discurso pela inversão da partícula “troca de mulheres” (Gayle RUBIN, 2017) flexionando reflexivamente a partir de outro olhar – da dádiva e da reciprocidade estabelecidas pela tradição de mulheres como Filomena e Eliza Conceição, Mãe Rosa, Totonha Cajoeiro, mulheres quilombolas e pescadoras que cuidavam de extensões de roças sem presença de um homem como chefe de família e atravessavam a Bahia de Todos os Santos governando uma canoa de madeira para comercializar a produção. Sempre que possível ou necessário, apresento um elemento ou outro a partir da situação etnográfica de Conceição de Salinas, Recôncavo Baiano, haja vista os dados etnográficos ilustrados não perfazem a “intrusão do antropólogo – forçada ou comprada” (Bruce ALBERT, 2014, p. 133), pelo contrário, são constituídos *desde dentro* pelos parâmetros da “participação observante”. Um olhar de dentro para fora em profundo respeito aos nossos tempos e especificidades da população das águas, movida por determinação de marés e ventos. Esse olhar de dentro que ao mesmo tempo em que se estende para fora não negligencia as violências postas de articulação.

O que estamos dizendo quando caracterizamos alguém como pescador artesanal? Pergunta o antropólogo Carlos Sautchuk (2007). No movimento, iniciamos nossas falas sempre provocando perguntas como estas: *quem são os pescadores e as pescadoras, especialmente no norte e nordeste do Brasil?* Para caracterizar o ofício, é importante compreender os problemas enfrentados por essas populações Brasil afora, responde o autor ao considerar as especificidades para refletir à luz da vertente maussiana sobre a expressão *pescador tradicional*. Da minha parte e de minha gente, considero que a pesca artesanal ou a condição de trabalhador da pesca tem sido o lugar historicamente reservado aos homens; as mulheres pescadoras ou autodefinidas como mulheres das águas também desenvolvem o conjunto de atividades da cadeia produtiva

com carga horária superior a cerca de 12 a 16 horas de trabalho, entretanto, muitas vezes não são reconhecidas como profissionais, ficando no lugar da ajudante de pesca. *No Norte e Nordeste do Brasil, pescadoras e pescadores, em sua maioria, são compostos por populações negras e indígenas marcadas por processos históricos de violações dos seus direitos.*

Tomando por referência o ponto extremo do Território Pesqueiro, na Vila Sucuriçu, no litoral do Amapá, Carlos Sautchuk (2007) acompanhou os processos técnicos da pesca, identificou dois tipos especializados de pescadores; a saber, os laguistas e os costeiros. Em Conceição de Salinas, as mulheres pescadoras reivindicam o lugar de trabalhadoras e sujeitas de seus próprios direitos para resistir à coisificação ou classificação de ajudantes de um homem, o pescador artesanal, que pode assumir a figura de seu pai, irmão, companheiro, colocando as mulheres, muitas vezes, como objetos de possível negociação matrimonial, pois o homem é considerado aquele que protege e dá segurança econômica, mesmo quando não o faz. Para além do lugar representado em estudos sociológicos e/ou antropológicos, existe também o *lugar* ocupado por essas pescadoras/marisqueiras próximo de suas casas, destinado para que elas desenvolvam suas atividades de pesca articulando-as com algumas atividades domésticas, cuidado com os filhos e atividades comunitárias, o que gera sobrecarga de trabalho e baixa remuneração.

Notamos, então, que, em Conceição de Salinas, a trama entre gênero, dívida e reciprocidade pode ser entendida como o tecer de redes, enquanto objeto técnico e elementos sociais que, muitas vezes, evidencia alguns arranjos de trocas matrimoniais. Importante dizer que, caso não se confirmem em ato, as redes podem compor de modo particular a organização das famílias pescadoras. Tenho dito que, ainda hoje, estão presentes em potência manifestada na forma de brincadeira ou daquilo que designo sendo o *machismo recreativo*, como já dito, para não perder de vista as repetições próprias da minha escrita que muito dialoga com as ondas do mar e seus ciclos que vão e vêm.

Segundo a Articulação Nacional das Mulheres Pescadoras (ANP), as pescadoras, em especial no Norte e Nordeste do Brasil, em sua maioria, são a população negra e indígena que historicamente teve seus direitos negados. Elas também articulam mais de uma identidade, seja ancestral ou de trabalho.

Na carteira profissional da trabalhadora da pesca, o gênero é silenciado, no documento da pescadora, por exemplo, consta, “pescador artesanal Fulana de Tal”. O decreto nº 8425/2015 que versa sobre a identidade foi feito sem consulta prévia e informada, conforme determina a Organização Internacional do Trabalho (Convenção nº 169/OIT), e sem considerar o saber local e suas especificidades, entre outras violências. Isso fez com que muitas mulheres pescadoras que atuam no beneficiamento do pescado perdessem a identidade de mulher pescadora no que tange à categoria profissional. Até meados de 2021, milhares de carteiras RGP de mulheres pescadoras estavam suspensas e canceladas no Brasil por ausência de realização de um relatório de pesca que implicasse em criação de monoculturas no mundo da pesca artesanal. O referido relatório também é responsável por garantir acesso ao seguro defeso, entretanto, mulheres como eu, que se negam a mentir a produção, não revelando a pescaria de uma única espécie, ficam impedidas de acessar o seguro para respeitar o período da reprodução. Respeita-se por consciência, mas sem qualquer suporte.

Para fins de direitos e legitimidade, *dormiram* mulheres pescadoras e *acordaram* trabalhadoras de apoio à pesca artesanal, sendo enquadradas em uma subcategoria. Com tal postura, o Estado revela marcas profundas do racismo estrutural (Sílvio ALMEIDA, 2019) e das sistemáticas violências de gênero. A identidade do grupo étnico tem sido atacada e seus direitos trabalhistas e previdenciários negados, o que aumenta as opressões impostas historicamente às mulheres, inclusive colocando-as em um lugar de não ter direitos, ainda que sejam aquelas que constroem e fortalecem direitos em solidariedade e trocas.

Em contrapartida, temos uma importante contribuição dada por Marcel Mauss (2017) que, em *Ensaio sobre a Dádiva*, nos diz que a troca é espiritual, justamente porque as coisas trocadas são emanadas de espírito, logo o objeto que é doado carrega a alma do doador, carrega parte de quem doa. *A espiritualidade mencionada é presença nas comunidades tradicionais onde solidariedade e partilha estão diretamente relacionadas ao nosso modo de ser e viver.* Ao pensar sobre sistema de trocas, Marilyn Strathern (2017, p. 130) diz que:

Não devemos ficar particularmente desconcertados se as mulheres forem comparadas a conchas ou lojas de comércio. Imaginar que elas estão sendo tratadas como objeto tem como base nossa própria antítese entre pessoas e coisas, uma premissa falsa nessas circunstâncias.

A falsidade reside não na equiparação entre mulheres e riqueza, mas na equiparação implícita entre uma riqueza desse tipo e “propriedade” como compreendemos o termo.

Nesse sentido, os objetos trocados entre as mulheres de Conceição de Salinas (frutos da terra e das águas) têm a ancestralidade do território, de terra e águas, evocados como cosmogonias – a relação entre o *itan* de Nanã e a lama dos mangues. Como os itens de riqueza referidos por Marilyn Strathern, os peixes, mariscos e crustáceos de Conceição de Salinas; as frutas, raízes, óleos, temperos e farinha do Baixão do Guaí, trocados nas semanas que antecedem a Semana Santa, são “ao mesmo tempo a fonte de força dadas, ancestrais, relacionadas à terra, e aos esforços e à criatividade das pessoas, sua própria ‘eficácia’” (Marilyn STRATHERN, 2017, p. 134-135). As trocas não se resumem ao Baixão do Guaí, mas são ampliadas com outros territórios da Bahia de Todos os Santos (BTS) e do Recôncavo, enseadas e ilhas.

Na descrição de Marilyn Strathern (2017) entre as terras altas da Papua Nova Guiné, a noção de propriedade não implica em objetificação. Contudo, mesmo assumindo a interessante oposição feita por Marilyn Strathern (2017) em relação ao Ocidente, nos territórios pesqueiros do Recôncavo Baiano, fortemente atravessados pelas imposições do colonialismo, as mulheres pescadoras das Baías de Todos os Santos, do Iguape, Aratu e Camamu assumem o protagonismo da luta política, embora sejam mais atacadas por representantes do capital, instituições do Estado; as violências são inúmeras e revelam o racismo genderizado (Grada KILOMBA, 2019).

Do ponto de vista capitalista, o trabalho de pesca realizado pelas mulheres tem sido considerado de menor prestígio e menor remunerado por se tratar da mariscagem realizada na beira da costa ou nos manguezais que também são vistos como locais da desordem e da sujeira. Muitas vezes, mariscagem não é identificada como pesca, é tratada como uma subcategoria. É bom lembrar que pesca é o conjunto de atividades da cadeia produtiva que vão desde a confecção de apetrechos, captura, beneficiamento e comercialização, até a mariscagem, a captura na beira da costa e no estuário como no mar – ou seja, atribuído como atividade de pessoas *sujas e fétidas*. Em muitos casos, quando as mulheres estavam em embarcações controladas por homens, a sua existência e especificidades eram questionadas. Menstruada não podia se sentar nem

passar por cima das redes para não gerar azar. Somos consideradas necessárias ao prazer masculino, à reprodução, ao cuidado, mas nossos direitos são questionados e interditados. No entanto, não aceitamos passivas as interdições.

Marilyn Strathern (2017), inspirada pelo antropólogo australiano Christopher Gregory, ao pensar as relações de troca na Papua Nova Guiné, destaca a diferenciação entre dádiva e mercadoria: “enquanto uma troca de mercadorias estabelece uma relação entre os objetos de uma transação, uma troca de dádivas estabelece uma relação entre os sujeitos” (GREGORY apud STRATHERN, 2017, p. 127). Importante ressaltar que Mauss (2017) também chama a atenção para a troca da dádiva como uma troca que estabelece relação entre sujeitos.

A partir da dádiva como uma relação de troca entre sujeitos é possível também nos referirmos a Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p. 208), quando estes descrevem a maneira como os yanomami se relacionam com as mercadorias. Esse povo utiliza a palavra *matihi* para se referir tanto aos seus adornos corporais usados, e depois trocados durante a festa *reahu*, quanto às mercadorias dos não-indígenas (machados, panelas, facões). O que interessa aqui é que tanto os adornos indígenas como as mercadorias não-indígenas devem ser trocados/doados. Ainda que o sujeito tenha um adorno de uma festa *reahu* ou ainda que tenha um machado, precisa fazê-los circular.

Nas comunidades tradicionais a dádiva faz parte dos modos de viver. Solidariedade e partilha sempre tiram presentes e são os elementos responsáveis para que sigamos vivos e vivas em luta e resistência tanto na defesa de nossos territórios como das nossas tradições.

Kopenawa e Albert (2015, p. 407) destacam ainda as diferenças entre como os Yanomami e os brancos se relacionam com as mercadorias. Destacam que os brancos têm o pensamento cravado nas mercadorias, são seduzidos pelas *palavras das mercadorias*. A agência das mercadorias permite certa aproximação com Mauss (2017), quando este chama atenção para o *espírito da coisa dada, o hau*.

A palavra hau designa, como o latim spiritus, ao mesmo tempo o vento e a alma; mais precisamente, ao menos em certos casos, a alma e o poder das coisas inanimadas e vegetais, a palavra mana estando reservada aos homens e aos espíritos, e aplicando-se às coisas menos frequentemente que em melanésio (MAUSS, 2017, p. 205).

No sistema de trocas a que me refiro, estabelecido entre as comunidades pesqueiras e quilombolas do Recôncavo Baiano, estamos falando também de mulheres transgressoras por natureza que historicamente têm lutado pela conquista de suas liberdades. Mulheres que são chefes de família e responsáveis pelo sustento de suas casas. Algo assim pode ser relacionado ao sistema de poupança e troca *pidgin de wok meri* das mulheres de Daulo, uma ação de proteção econômica em relação aos maridos onde o capital depositado e guardado coletivamente é utilizado em um regime de empreendimento e trocas com grupos de mulheres semelhantes (Marilyn STRATHERN, 2017, p. 119). Ou seja, as mulheres de Daulo participam da esfera pública e se envolvem nas transações.

O referido sistema tomou mais força em tempos da pandemia de Covid-19, quando ficamos impedidas de escoar nossa produção e vivemos a intensificação do controle do território e do corpo das mulheres. Não podendo sair para vender a produção nas feiras e outros lugares, a prefeitura se prontificou para comprar a produção a baixo preço. Sobre isso, minha mãe Zezé nos disse: “meus pescados eu vou comer, vou trocar e dá para outras pessoas, mas não vendo aos aproveitadores”. Então, nós que estávamos com os freezers cheios visto que saíamos de uma maré boa – nos preparávamos para a Semana Santa – e nos valendo dos conhecimentos marítimos e da própria experiência de trocas adquiridas no cotidiano, preparamos as embarcações União Mãe, Mãe Maré e De Nós e descemos o rio para as comunidades da Baía do Iguape. Levamos os melhores frutos das águas e trouxemos também o melhor dos frutos da terra. Percebemos que a experiência era potente e passamos a fazê-la a cada 15 dias, ampliando para as comunidades da BTS com a participação dos jovens estudantes quilombolas de Conceição que também passaram a realizar feiras como os frutos da terra, geralmente os que não produzimos, e passaram a organizar cestas para doação.

Tal como as mulheres mencionadas, as pescadoras ganhadeiras, mulheres negras que trabalham de ganho (vendedoras de doces, acarajés, peixes, crustáceos, mariscos etc.), no processo de busca por autonomias e liberdades, têm conseguido proteger os resultados do trabalho das investidas controladoras dos seus maridos e outros companheiros de trabalho. Filomena e Eliza Maria de Conceição, por exemplo, agricultoras, pescadoras/

ganhadeiras de Conceição de Salinas, que compraram a liberdade com o trabalho de ganho, têm sido consideradas as responsáveis pela territorialização da comunidade. Elas viveram com autonomia, inclusive fazendo luta pelo direito sexual e reprodutivo das mulheres há mais de um século. Em outros trabalhos, já abordei que Filomena atravessava a Baía de Todos os Santos em uma canoa a remo para vender pescados na capital da Bahia. De igual modo, Eliza sempre manteve roças e casa de farinha, cuidava da produção sem a presença de um homem que fosse classificado como o chefe de família. Sua luta por autonomia foi interpretada de forma equivocada, pois se deu a entender que ela trabalhava para os homens com quem se relacionava.

A pesca, diferentemente do direito e da etnografia, também considerados ofícios artesanais (Clifford GEERTZ, 2014), não é uma atividade profissional de destaque e, de igual modo, não goza de visibilidade e respeito. Do contrário, é fortemente atacada, embora seja responsável por colocar na mesa do povo brasileiro alimentos de qualidade e em diversidade. *Cabe a nós, mulheres pescadoras quilombolas desta geração, colocar em diálogo a Etnografia, o Direito, a Pesca e outras formas de produzir ciência e vida.*

Por outro lado, existe a troca envolvendo a vida e os direitos das mulheres pescadoras, como, por exemplo, processos de trocas entre mulheres como estratégia de escoamento da produção e as trocas são históricas. *Desde a minha infância vi minha mãe levar peixes para as feiras de Nazaré das Farinhas, em Santo Antônio de Jesus, e trocar por alimentos, cadernos e matérias escolares, roupas, guarda-chuvas, relógios para as suas filhas e os filhos.*

Nesse sentido, duas outras formas de trocas descritas por Marcel Mauss (2017) chamam atenção por apresentar um diálogo possível com uma proposta que tem sido fortalecida pelas comunidades pesqueiras quilombolas de Ilha de Maré, Maragogipe e Salinas da Margarida, ampliando-se para Cachoeira, Cruz das Almas, Baixo-Sul e Sul da Bahia. Dessa forma, temos exemplificado a seguir:

Uma relação inteiramente análoga àquela do Kula é a dos wasi. Ela estabelece trocas regulares, obrigatórias entre parceiros de tribos agrícolas, de um lado, e de tribos marítimas, do outro. O sócio agricultor vem

depositar seus produtos diante da casa de seu parceiro pescador. Este, num outro momento, após uma grande pesca, distribuirá generosamente a aldeia agrícola com produto da Pesca (Marcel MAUSS, 2017, p. 236).

Sistema de troca semelhante ao explicitado acima tem se dado entre Conceição de Salinas com demais comunidades do Território Quilombola do Guaiá, comunidades de Maragogipe que possuem grande produção agrícola e de expressão pesqueira. Desse modo, as comunidades trocam frutos da terra e frutos das águas.

Talvez possamos nos aproximar, com a devida cautela, das perguntas formuladas por Mauss (2017) sobre o regime de direito contratual e do sistema de prestações econômicas na Polinésia, Melanésia, noroeste americano e algumas regiões amplas analisadas por ele em *Ensaio sobre a Dádiva*. Qual regra de direito e de interesse, nesses tipos de comunidades, faz com que o presente recebido seja obrigatoriamente retribuído? Que força há na coisa dada que faz com que o donatário a retribua? Obviamente não vamos considerar as trocas estabelecidas entre as comunidades do Recôncavo um *fato social total*, mas cabe indagarmos acerca do traço voluntário, “aparentemente livre e gratuito e, no entanto, imposto e interessado, dessas prestações” (Marcel MAUSS, 2017, p. 194). Podemos analisar essas trocas à luz do direito e da economia, mas sem perder seu caráter simbólico, especialmente se também considerarmos a pescaria da partilha, as farinhadas coletivas e outras atividades que são intrinsecamente processos de dar e receber que se manifestam nos mutirões comunitários.

Ao analisar as trocas entre as comunidades supra referidas, entendo igualmente não se tratar de simples trocas de bens, riquezas ou produtos, mas de obrigações mútuas, trocas e contratos operados entre coletividades, ou seja, *peçoas morais* (Marcel MAUSS, 2017, p. 197). Do mesmo modo que Mauss (2017) assinala o caráter essencialmente voluntário na forma de tais prestações e contraprestações, ele também assinala que sejam *rigorosamente obrigatórias*. Essa obrigatoriedade estaria entre as mulheres de Conceição de Salinas, Guaiá e Ilha de Maré como suas formas mais efetivas de luta por autonomia e emancipação.

No lance valho-me da expressão nativa *deu ponta* usada no Território Pesqueiro para se referir a mudança da maré, da condição de *tardeira* para *cadeira*, que se constitui em duas marés. Desse modo, as pescadoras e quilombolas dizem que a maré apresentou novas possibilidades, ou seja, trocas *de/entre* mulheres. As trocas nas comunidades do Recôncavo Baiano e Baixo-Sul conectam-se às Baías do Iguape, de Aratu, Camamu, de Todos os Santos, tanto no passado como na atualidade, são estratégias potentes de escoamento da produção e articulação entre os povos e fortalecimento da luta política.

Os caminhos nas águas e nas matas muitas vezes representados em penteados ou nos mapas da memória, os braços de mar e dos rios do Recôncavo Baiano são cenários de uma relação de trocas entre comunidades pesqueiras e quilombolas que têm o conhecimento das rotas marítimas e das matas como herança ancestral. Como nos “caminhos de pessoas generosas” (Davi KOPENAWA; Bruce ALBERT, 2015, p. 413), nossas embarcações também trazem “belas palavras”.

Quando os moradores dessas casas distantes ouvem essas belas palavras, logo pensam que seria bom abrir uma senda nova na floresta para vir visitar nossa casa e obter os bens que desejam de nossas mãos. Dão-lhe então o nome de “caminho de pessoas generosas”. Então, satisfeitos, podem declarar, apontando para a entrada de sua casa: “Essa é uma porta de generosidade! Abre-se para uma trilha de mercadorias!” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 413)

As fendas dos Yanomami e a relação de trocas entre suas aldeias são como as nossas fendas abertas no Recôncavo Baiano, que constroem trilhas e rotas de trocas entre comunidades pesqueiras e quilombolas como formas de resistência. Mas o processo é dinâmico e vai além de Conceição. As comunidades têm muito a ensinar à cidade, assim como têm muito a aprender com ela, visto os deslocamentos que temos sofrido e as travessias que temos feito.

A presente obra (*Vozes do pluriverso*), por exemplo, na qual compartilho este ensaio, é mais uma experiência de troca, assim como as vivências no GPDES que colocam em diálogo pessoas de *contextos diferentes que têm trajetórias transgressoras marcadas pela dádiva*. Isto é, estou tratando aqui, também, de *dádiva* entre distintas formas de comunalidades: entre a minha comunidade e o GPDES como comunidade de aprendizado e de afeto.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce. “**Situação Etnográfica**” e **Movimentos Étnicos**. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. *Campos - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 129-144, jun. 2014.
- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Selo Sueli Carneiro/Pólen, 2019.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KOPENAWA, Davi; Bruce ALBERT. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Ubu, 2017.
- RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. São Paulo: Editora Ubu, 2017.
- SAUTCHUCK, Carlos Emanuel. **O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá)**. 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- STRATHERN, Marilyn. **O Efeito Etnográfico e outros ensaios**. Tradução de Iracema Dulley, Jámille Pinheiro e Luísa Valentini. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

CAPÍTULO 14

**retratos
de mim:
notas preliminares
à ideia de *corpos
brinCantes***

Ricardo Cruccioli Ribeiro

ENTRE FICÇÕES E REALIDADES: ALGUMAS LEMBRANÇAS

Meu pai, de pé, a poucos metros de mim, nitidamente nervoso, embora parecesse disfarçar, dada a quantidade significativa de outras pessoas que estavam no mesmo espaço físico que a gente, acenou-me com a cabeça. O gesto, ato que fora facilmente traduzido, indicou-me que fosse até ele.

Fazer o quê? Parei e retirei a mão da mão do meu primo com quem eu estava louca e divertidamente a dançar lambada. Meu tio, pai dele, irmão do meu pai, também se encontrava de pé, com o mesmo semblante que se via no rosto do meu pai, próximo a nós. E por dois, três segundos, o que pareceu uma eternidade, tempo que fiquei imóvel, como que já buscando explicações às tantas questões que certamente seriam feitas, quase que chorando, pensei: “estou fudido.”

Enquanto caminhava em direção a papai, este apalpava os bolsos do paletó e calça que vestia: um terno cinza escuro que o deixara ainda mais bonito, elegante e incrivelmente sério naquela madrugada chuvosa. A última de dezembro de 1989. Ele estava impaciente a procurar o isqueiro. O cigarro, por sua vez, o que demonstrava a habilidade de bom fumante daquele homem, estava posto em seus lábios, à espera do fogo que o queimaria enquanto tivéssemos, papai e eu, uma de nossas habituais “conversas de homens”.

Era casamento de uma prima querida. Estávamos num salão de festas. Família grande, reunida e feliz. Muitos parentes, dadas as distâncias das cidades onde moravam e outros motivos não necessários de serem colocados aqui, em (re)encontros. Alguns, creio, de anos. Todas as pessoas, aparentemente, bem contentes com a proximidade da década de 1990 e, claro, com o que se celebrava ali.

Casamento, ao menos naquela época, e, fique claro, é a minha opinião, o meu ponto de vista, era a festa ápice do patriarcado. Aos olhos da velha (atual) e conhecida sociedade conservadora, machista, sexista, lgbtfóbica e outros adjetivos mais, lugar primeiro e necessário ao início de mais um núcleo de pessoas que se enquadrava (à parcela significativa da população, ainda se enquadra) nos paradigmas do que é ser “família de verdade”, “macho e fêmea de verdade”, “normal de verdade”, “aceito de verdade”, “viver o gênero e a sexualidade de verdade”, “o caralho a quatro de verdade”.

E embora, felizmente, tenhamos, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais, conquistado muitos direitos nessas últimas décadas,

frutos, óbvio, de lutas, incontáveis e difíceis lutas praticadas ao longo da história por diferentes pessoas, muitas já falecidas, e por diversos movimentos LGBTs e, também, de mulheres em tudo quanto é canto deste país, o casamento “de verdade”, creiam, continua, parece, a ser a celebração maior do sucesso que se espera de um homem e uma mulher numa sociedade que, ainda hoje, início da terceira década do século XXI, se pauta na cisheteronormatividade. Sociedade, boa parte dela, que tenta nos colocar goela abaixo, desde que somos a notícia da gravidez de alguém, a cisgêneiridade e heterossexualidade como únicas formas validadas e corretas de ser e viver o gênero e a sexualidade.

Fora do salão, meu pai, contrário ao homem doce, sábio e generoso, que comumente se via nele, me atravessando com o olhar que me chegava de cima para baixo, num destaque às figuras do oprimido e do opressor, e com um tom de voz que denotava bronca, disparou: “que merda é essa que você tá fazendo? Você tá brincando comigo? Tá brincando com a gente? Porque isso é brincadeira, não é? Um homem sério, de verdade, não dança com outro homem. Com tantas meninas pra você tirar pra dançar você vai dançar com seu primo? É isso mesmo? Você quer nos envergonhar? Com que cara eu devo olhar pros seus tios e tias? Isso é feio, é errado, nojento, aborrece. Você viu como as pessoas estão te olhando? As que não estão constrangidas e incomodadas estão zombando, apontando e falando de você. Se corrija! O que é necessário pra que você se comporte como um homem: uma corsa, um castigo, o quê? Seja respeitoso! Seja decente! Pare de brincar!”

Eu imóvel, um pouco molhado dos pingos de chuva que chegavam em mim, com o olhar no olhar do meu pai, tenso e preocupado com a “merda que causara” na festa tão familiar, tentava digerir o que escutava. E antes que ousasse dizer qualquer coisa, meu pai fez sinal com a mão para que eu o esperasse terminar de falar. Respirou, deu uma última tragada em seu cigarro, jogou a bituca ainda em brasas no chão, a esmagou em movimentos semicirculares com um dos pés e finalizou: “a gente vai entrar e você vai ficar quieto. Eu não quero mais você brincando, entendeu?” Virou-se e voltou à parte interna do salão. Eu fui atrás. Me sentei numa cadeira e fiquei ali, aparentemente, quieto, silencioso e obediente, quase que invisível, cumprindo pacificamente com o que a moralista e conservadora parcela de sujeitos da boa sociedade cisheteronormativa esperava/espera de pessoas com corpos e/ou sexualidades dissidentes. Postura, creio, que soava a ideia de que o discurso colonial dos corpos dominantes, os cis heterossexuais, fora aceito por mim. Meu edi pra esses bostas!

Fiquei lá, na cadeira branca de metal, observando cuidadosamente, entre homens e mulheres de tudo que era idade, os “machinhos”, “homenzinhos que deram certo”, da mesma faixa etária que eu, que corriam livremente pelo salão. E como tinham “machinhos” naquele

casamento! Juntos, berravam testosterona. Uma maravilha! Nenhum deles, felizmente, se parecia comigo. Eram todos, ao menos naquele momento, desprovidos de trejeitos que dessem brechas para que suas masculinidades e sexualidades fossem questionadas. Estavam livres de violências em razão disso.

Sabemos, claro, que a sexualidade não se define por trejeitos ditos masculinos e/ou femininos, existentes, mais ou menos acentuados, em corpos de homens e mulheres, sejam cis ou trans. Há, sim, homens cis e trans com características e trejeitos socialmente ditos femininos e são heterossexuais. E homens cis e trans com características e trejeitos ditos masculinos e possuem sexualidades diferentes à hetero. Há ainda, creiam também, outras possibilidades. Todas válidas. Reforçar estereótipos, sobretudo os que violentam e machucam tantas pessoas é cretinice.

Meu primo, tranquilo e alegre, corria também. Sua infelicidade fora dançar comigo. Um “puxão de orelha” nele e tudo bem. Ah! Antes que aconteça uma falha na comunicação, acho por bem registrar que meu primo é heterossexual. Acreditem, dançar, seja sozinho/sozinha, com uma pessoa biologicamente do mesmo sexo ou do sexo oposto, seja com uma pessoa trans ou cis, seja em grupo e/ou de qualquer outra forma, nunca definiu, não define, e, defendendo, jamais, definirá a sexualidade, tampouco o gênero, de quem quer que seja. Independentemente do momento da vida de uma pessoa em que isso aconteça. Dar bolas a sandices como essa é de uma estupidez tão gigante que me recuso a descrevê-la.

Continuei lá, sentado, escutando uma lambada melhor que a outra. Os pés, em ato explícito de desobediência, eufóricos, de um lado pro outro, seguindo lindamente os compassos das canções.

Eu tinha onze anos (meu primo doze). E aquela série de perguntas, sem uma única resposta minha, fora, classifico dessa forma, a primeira vez que meu pai e eu conversamos sobre sexualidade. Sobre a minha sexualidade em especial.

A última conversa que tive com o meu pai, também numa noite chuvosa, ao telefone, três dias antes do seu falecimento, menos de dois meses antes de completar 26 anos dessa primeira conversa, fora também sobre a minha sexualidade.

A conversa, ainda hoje me emociona demais, fora completamente diferente. Uma conversa que teria tornado a minha vida muito mais bonita e leve se tivéssemos tido ela ainda na minha infância ou adolescência. Se tivéssemos tido ela ali, quando eu tinha onze anos, do lado de fora daquele salão. Se meu pai, como fez comigo em algumas ocasiões, em vez de se importar com o que diziam sobre mim e me encher com todas àquelas questões, tivesse me tirado pra dançar.

Teria sido lindo. Teria sido foda pra caramba!

Talvez não tivéssemos ficado cinco anos sem trocarmos uma única palavra um com o outro, embora ele tenha demorado muitíssimo tempo para admitir, simplesmente por eu ser gay.

Felizmente, o pensamento e atitudes do meu pai foram decolonizados. E como foram!

Meu pai, do jeito dele, aprendeu a brincar. E brincando, se tornou um aliado em nossas lutas em prol da comunidade LGBT.

Brincar/brinCar é transgressor. E por isso incomoda tanto.

(Ricardo Jerônimo)

NOSSOS CORPOS *brinCantes*⁴³

Para aquele senhor, e para a maioria de todos os outros senhores do mundo, a presença de Cláudia deve representar a suprema transgressão, a mais perigosa das ameaças. Tanto que andam matando pessoas como Cláudia, na noite negra e luminosa de Sampa. É que meu amigo Cláudia incorporou, no cotidiano, a mais desafiadora das ambiguidades: ela (ou ele?) movimenta-se o tempo todo naquela fronteira sutilíssima entre o “macho” e a “fêmea”. (Caio Fernando Abreu)

Eu gosto muito do Caio Fernando Abreu e da Cláudia (Wonder), um homem cis, guei e uma travesti. Duas pessoas e artistas (já falecidas) que me inspiram e que estão comigo, sobretudo Caio, desde o final da adolescência. As obras deste, em especial suas crônicas, sempre me divertem, ensinam e aquecem o coração. Me fazem *sentipensar*, em perspectivas distintas da cisheteronormativa, a minha e outras existências LGBTs⁴⁴. Também por isso, para abrir significativamente este capítulo, escolhi como epígrafe um trecho de sua crônica *Meu amigo Cláudia* (1986), que descreve

43 A expressão corpos *brinCantes* é um conceito ainda em construção. Assim sendo, neste capítulo eu optei por grafá-la em itálico. As palavras corpo e corpos, separadamente da palavra *brinCante*, quando se referirem a esta, também serão/estarão grafadas em itálico: corpo/corpos.

44 Opto neste capítulo por utilizar a sigla LGBT e não LGBTQIA+. Isso não significa que eu desconheça e/ou negue quaisquer dos grupos representados pelas letras e sinal de adição “QIA+”. Considero que as identidades se constituem a partir de diferentes fatores, dentre os quais as vivências e experiências sociais que possibilitam a cada pessoa o (re)conhecimento e melhor compreensão de si, de outras pessoas e, ainda, do grupo/dos grupos a que pertence. Assim, não só entendo, apoio e defendo as transformações e o crescimento que, felizmente, a sigla teve e continua a ter ao longo dessas últimas décadas, o que é visível quando direcionamos o olhar às histórias dos nossos movimentos sociais, como acho importante que as “QIA+”, assim como as LGBTs, sejam reconhecidas, escutadas e visibilizadas positivamente em tudo quanto é lugar, o que inclui, óbvio, os diferentes tipos de textos acadêmicos. Eu, pessoal e profissionalmente – o que inclui o fazer artístico, a docência e a pesquisa – tenho caminhado (espero caminhar muito mais) em prol de contribuir da melhor forma possível para que isso aconteça. Neste texto, no entanto, dada a abrangência, até então, dos meus estudos e investigações no doutorado, acerta do que me propus com ele, não me sinto confortável para incluir em meus escritos as “QIA+”. Sobre isso, necessitaria de mais aprofundamento em minhas pesquisas para não correr o risco de cometer, ainda que minimamente, quaisquer injustiças e/ou equívocos ao versar sobre cada desses grupos sociais.

potente, correta e carinhosamente um pouco sobre essa incrível pessoa. Sempre que aciono essa obra – e, acreditem, faço isso corriqueiramente – o primeiro pensamento que me invade à cabeça é o quão mais interessantes, dignos e bonitos seriam os diferentes mundos que existem se tivéssemos mais presenças de *amigos Cláudias, e Caios*, por aí, a mim, dois *corpos brinCantes*. Enfim, vamos lá!

Neste texto, abarco e apresento algumas reflexões preliminares, um recorte, à ideia de *corpos brinCantes*, noção que tem sido desenvolvida por mim, em minhas pesquisas de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Isso, numa perspectiva decolonial, que, dentre outras ações, concordando com Ana Tereza Reis da Silva (2022), “demanda e gera uma *postura insurgente perante o mundo*” e, ainda, abrange “pequenas revoluções cotidianas”; “desafiam as formas hegemônicas” de ser/sentir/pensar/viver; e “conferem visibilidade positiva a saberes e intelectualidades subalternizadas⁴⁵” e, também, a pessoas e grupos, histórica, política e socialmente, colocadas/os à margem. Decolonialidades enquanto ações que existem desde o primeiro embate com as mais diversas formas de colonialidades que se manifestam naturalizadas e corriqueiramente em relações dominantes de poder/ser/saber existentes em nossa sociedade.

Corpos brinCantes – numa alusão, especialmente, à criança e ao adolescente que fui, e a tantas outras pessoas, algumas bem próximas e íntimas, outras distantes e que, fisicamente, partiram muito antes de eu existir, todas com identidades de gênero e/ou sexualidades dissidentes – é a nomenclatura que, orgulhosa, carinhosa e respeitosamente, utilizo para me referir, de modo geral, às lésbicas, aos gueis, aos bissexuais, às travestis, às mulheres e aos homens trans que ousaram e ousam, desafiando todas as adversidades que as/os cercam, ser/viver quem foram e são. Pessoas que *brinCaram*⁴⁶ e *brinCam*, desobedecendo, perturbando, desestabilizando, desestruturando e um bocado de outras ações típicas da decolonialidade, brava, bela e poderosamente, cada delas, ao seu modo, com as suas possibilidades, nos

45 Citações extraídas do texto *Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo* (2022), de Ana Tereza Reis da Silva, publicado nesta obra.

46 Opto neste capítulo, ao versar sobre os *corpos brinCantes*, por uma escrita no presente. Faço isso com o intuito de garantir melhor fluidez ao texto. Essa escolha, contudo, não invisibiliza, silencia e/ou apaga quaisquer pessoas LGBTQs que existiram, resistiram e *brinCaram* antes de mim e das minhas e dos meus contemporâneas/os LGBTQs. Tenho carinho, respeito, admiração e eterna gratidão a cada de nossas e nossos ancestrais e antepassados LGBTQs. Todas essas pessoas, e todos os seus embates em razão de seus gêneros e/ou sexualidades, foram fundamentais para que eu pudesse realizar academicamente a escrita deste texto. Assim, sempre que lerem o verbo no presente, entendam que ele também se refere às pessoas LGBTQs que viveram suas histórias em épocas diferentes das nossas.

lugares em que ocupam, com tudo o que parcela significativa desta sociedade patriarcal, conservadora e cisheteronormativa, pautadas em suas verdades perversas, insiste em nos enfiar goela abaixo, única e exclusivamente, por termos sido e por sermos diferentes do que esperam de nós.

Corpos brinCantes, da forma como os leio, o que inclui a minha pessoa, considerando a ideia de decolonial, são *corpos* plurais, políticos, transgressores e r-existentes. Que, cada um à sua maneira, “não tem conserto nem nunca terá. Que não tem governo nem nunca terá. Que não tem vergonha nem nunca terá” (Chico Buarque HOLANDA, 1976). Os que se colocam visíveis e provocativamente, mesmo quando imóveis, de diferentes modos, prontos ao enfrentamento das colonialidades, maneiras de pensar e agir coloniais, que sobreviveram ao colonialismo de estruturas de poder/ser/saber que tentam inferiorizar, marginalizar, subalternizar, silenciar, negar e matar nossos corpos, vozes e saberes e que, ainda hoje, reproduzem-se e se propagam, em diferentes tipos de violências. Não à toa, os *corpos brinCantes* são os que atacam as estruturas de poder que agem em prol de, quando não impossibilitar positivamente a visibilidade da diversidade de gêneros e sexualidades, nos colocar, considerando a cisheteronormatividade, em caixas, como se fôssemos, mesmo as pessoas cis heterossexuais, um bloco único e homogêneo.

Acho válido registrar, no que tange ao sermos plurais, além incontáveis outras razões, que pertencemos a espaços-tempos distintos; que temos, desde sempre, necessidades, particularidades, histórias e experiências que nos fazem únicas/os, mesmo quando pertencemos a uma mesma comunidade, cidade, escola e/ou num/a mesma letra (L, G, B ou T). Somos diferentes, mesmo quando lutamos por direitos que são os mesmos, e necessários, a todas/os nós. Plurais por sermos atravessadas/atravessados por outros marcadores identitários que não somente os nossos gêneros e/ou sexualidades. E cada dessas interseccionalidades (Carla AKOTIRENE, 2019; Kimberlé CRENSHAW, 2002), e isso tem de ser considerado, faz de cada um desses *corpos brinCantes* serem violentados de outras formas e por outras tantas razões além seus gêneros e/ou suas sexualidades. Aliás, desconsiderar quaisquer dessas intersecções seria desconsiderar todo o pensamento decolonial. As interseccionalidades contribuem também na compreensão de quais seriam, não que devamos ocupar apenas eles, os nossos lugares de fala (Djamila RIBEIRO, 2019).

Ou seja, *corpos brinCantes* são corpos dotados da capacidade de transgredir, de romper, de atropelar com o que previamente é construído, determinado e consagrado a eles, no sentido mais comportamental e moral, quando das regras estúpidas do sistema patriarcal cisheteronormativo. São *corpos*, ainda que isso não seja verbalizado, posto numa língua que seja compreensível por alguém, questionadores de opressões várias. Corpos, natural e epistemicamente, desobedientes. Sobre isso, considerando as ideias de Walter Mignolo (2008), *corpos* que, conscientes, ou não, do que são, desatam nós, aprendem a desaprender e aprendem a reaprender a cada passo que dão: *corpos* lugares de reivindicações e lutas epistêmicas, e outras, pelo direito de existirem digna e plenamente. Reivindicações e lutas, respeitadas todas as nossas diferenças, e são muitas, que, quando necessário, nos unem e nos igualam, politicamente, contra as colonialidades que nos são direcionadas.

Postas essas primeiras impressões, mas não menos importante, justifico brevemente o porquê da grafia de *brinCantes* com *C* maiúsculo. Em minhas pesquisas, considerando meus estudos, a minha e outras trajetórias de vidas LGBTs, defendo os *corpos brinCantes* como aqueles que, intencionais ou não, também contam/cantam histórias, as nossas histórias: àquelas que, comumente, também ações da colonialidade, nos são negadas. *Corpos* detentores de saberes, informações, culturas e memórias que nos pertencem desde a existência daquelas/daqueles que seriam as/os nossas/nossos ancestrais, considerando aqui uma ancestralidade LGBT. E, como tal, agregam em si, registros, marcas e outros sinais que traduzem, em cada uma das histórias que contam e cantam, situações que transitam das dores aos prazeres, pertencentes às suas trajetórias de vidas, e/ou de trajetórias de vidas de outras/os LGBTs, e que são importantes e significativas, seja no sentido das nossas representatividades e/ou dos nossos empoderamentos.

Corpos, considerando a ideia de *oralitura*, de Leda Martins (2003), *lugar de memória*. *Corpos* inacabados, em performances, que *brinCam*. E, como tal, são

[...] não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da

memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico etc. (Leda Maria MARTINS, 2003, p. 66).

E como contadoras/es de histórias, vejo em nossos *corpos* e performances, nesse contar/cantar aquilo que nos pertence, que nos é importante, semelhante com o que nos coloca Luciana Hartmann, ao falar dos contadores de causos:

Durante suas performances narrativas, é uma prática dos contadores de “causos” selecionarem aqueles eventos que lhes deixaram marcas no corpo. É a esta memória marcada na pele, nos ossos, nos músculos, que os narradores recorrem no momento das performances para contarem sobre si mesmos e sobre os valores de sua cultura. Essas marcas corporais, cicatrizes visíveis, são testemunhas de histórias de vida que se constroem a partir de conflitos que foram, em muitos casos, vencidos pelo corpo ou através do corpo. A constante busca de superação desses conflitos previstos pela cultura local (conflitos com os pais, na infância; com o companheiro ou a companheira, no casamento; com os animais, no trabalho; com o próprio corpo, em situações de doença; ou peles e brigas diversas), dá origem a narrativas pessoais através das quais os contadores exercem uma forma de se diferenciarem e se constituírem como sujeitos (HARTMANN, 2009, p. 217).

Com a certeza de que somos contadoras/es de histórias, das nossas histórias, escolhi escrever a palavra *brinCante*, com C maiúsculo, como forma de destacar a segunda parte desse substantivo, *Cante*, que, separadamente, em outro contexto, pode ser lida como o presente do subjuntivo do verbo *cantar*, neste texto, utilizado com a mesma intensão que o verbo *contar*. Cantar e contar as nossas histórias.

E defendo que *corpos brinCantes* são *corpos* decoloniais que surgem gigantes nas reivindicações e resistências diárias. *Corpos*, desde sempre, contrariando as fracassadas tentativas de nos calarem, de silenciarem as nossas histórias, com C maiúsculo reforçando o fato de que nossos *corpos* falam. Cada um, ao seu modo, ainda que não verbalmente, reverbera, conta e canta suas e nossas histórias. E fazendo coro ao pensamento de Ana Tereza Reis da Silva em capítulo desta coletânea, à manutenção de nossas *posturas insurgentes perante o mundo*, nossos *Corpos brinCantes*, individual e coletivamente, nos dizem o tempo todo: que eu cante, que tu cantes, que ela/ele cante, que nós cantemos, que vós canteis, que elas/eles cantem. Sejam nas infâncias, nas adolescências, nas juventudes, nas vidas adultas, nas velhices. Sejam quem forem, estejam onde estiverem, simplesmente, cantem! Por mais que queiram, não vão nos calar!

O DESEJO DE FALAR, TEORIZAR

*Não é fácil dar nome à nossa dor,
teorizar a partir desse lugar (bell hooks)*

Há momentos em que a característica subversiva da fala poética se torna tão perceptível que seus criadores são considerados personae non gratae, e suas vozes são forçadas ao silêncio, ou ignoradas, como se não existissem. Entretanto, todo indivíduo e toda coletividade têm direito ao seu auto-pronunciamento, têm direito de contar/cantar a sua própria história. (Conceição Evaristo)

A teorização, é fato, não tem sido tarefa fácil. Uma caminhada, embora a mim, prazerosa e bem significativa, por vezes, árdua. Por diversas questões, como bem disse bell hooks (2017), lembrar algumas experiências e discursar a partir delas tem sido tarefa bem difícil. “Falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção, raiva. Elas são lembranças de lugares onde mal podemos entrar” (Grada KILOMBA, 2019, p. 57). E, nesse sentido, embora perpassar por eles sejam escolhas minhas, os lugares que defini como necessários aos meus estudos no doutoramento e à escrita deste texto, mexe e vira, tornam o processo de escrita um lugar de hesitações, angústias e outros sofrimentos.

Lembro que passei parte da vida, especialmente entre os últimos anos da infância e os primeiros da vida adulta, talvez por ter sido o período em que mais fui oprimido e violentado, com o desejo de me manifestar, alta, direta, compreensível e bravamente, de diferentes formas, sobre muitas questões referentes à minha homossexualidade. Sabia o quão significativa e incômoda ela era, desde muito cedo, inclusive quando ainda não tinha ciência exata dela, tampouco conhecimentos mais profundos do que seria sexualidade, e que existia mais de uma sexualidade, a tantas pessoas, conhecidas e desconhecidas, próximas e distantes, e, ainda, às suas verdades, que me cercavam e/ou cruzavam o meu caminho, do momento em que meu corpo despertava à hora em que ia dormir, em diferentes lugares que ele ocupava.

Essas manifestações seriam formas válidas e eficazes de combater as diferentes violências e abusos psicológicos e emocionais que me eram (em vários contextos e aspectos, continuam sendo) direcionados, mesmo antes de me assumir guei, pela forma como performava minha masculinidade. Todavia esse desejo, que por vezes me corroía, sufocava e me fazia chorar, precisou ser guardado por um tempo. Minha história criou em mim receios e tensões e, então, me silenciou.

E calado me mantive por um longo tempo, mesmo quando me encontrava em ponto de “explodir” em palavras e sentenças que não caberiam ser registradas aqui. Por um tempo, aliás, acreditei que falar sobre o que sentia não era um direito meu. Que a sexualidade era lugar de cunho pessoal. Pensamento colonial que fora imposto por quem praticava colonialidades de gênero e sexualidades comigo.

Romper com esse estado não foi tarefa fácil, mas aconteceu. Como nos afirma Grada Kilomba (2019, p. 57), “tal realidade deve ser falada e teorizada. Deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando com ‘informações privadas’”. Assim, gêneros e/ou sexualidades não devem ser tratados como se não pertencessem ao coletivo. Sobretudo, no Brasil, em acordo com o Grupo Gay da Bahia – GGB (2021), país que mais mata pessoas LGBTQs, especialmente as travestis, as mulheres e os homens trans.

Posto isso, ciente da dificuldade de teorizar a partir dos lugares de dor, mas também amparado em bell hooks (2017), que defende a teorização como um caminho válido para o enfrentamento das incontáveis violências que sofremos, recuso-me a ficar calado. Como Audre Lorde (2020, p. 51), penso também “que o que me é mais importante deve ser dito, verbalizado e compartilhado, mesmo que eu corra o risco de ser magoada/magoado ou incompreendida/incompreendido” e, inspirado nas escrevivências de Conceição Evaristo (2007), coloco-me a teorizar, a ser academicamente um corpo *brinCante*.

RETRATOS DE MIM: ONDE ENCONTRO COM O MEU E COM OUTROS CORPOS *brinCantes*

*A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz
Não recomendado à sociedade
Pervertido, mal amado
Menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência
Menino indecente, viado
(Caio Prado – “Não recomendado”).*

A escolha por duas estrofes da letra da canção “Não recomendado”, de Caio Prado (2014), para iniciar este tópico não se deu por acaso. Lembro que quando criança adorava olhar e *escutar* os retratos que pertenciam à minha avó. Eles ficavam guardados numa caixa que ela mantinha numa das gavetas do seu guarda-roupa. Caixa cheia de registros imagéticos que contavam histórias de pessoas, lugares e momentos que são significativos à minha avó, à minha mãe e às minhas tias, irmãs da minha mãe. Gostava de olhar esses retratos, de escutá-los, especialmente quando elas estavam reunidas. Era prazeroso e significativo. Era bonito vê-las empolgadas com as histórias de cada retrato que se punha à vista. Eram histórias, causos e outras lembranças que se completavam nas vozes de cada uma delas. Isso me encantava.

Com o tempo, cada vez mais ciente de quem eu era, fui me incomodando com as histórias que me chegavam. Eu nunca me via, ou via pessoas semelhantes a mim, em nenhuma delas. Parecia, e era mesmo o que acontecia, ainda que isso não fosse tão obvio à minha avó, mãe e tias, que estavam a me invisibilizar, a me silenciar, a me apagar. Com mais tempo eu percebi que a invisibilidade, o silenciamento e o apagamento não findavam em mim. *Corpos* como os meus e outros, também marcados por suas dissidências de gênero e/ou sexualidades, não mereciam, não deviam, não podiam ser retratados.

Ironicamente, os retratos, não apenas os meus, foram, em alguns aspectos, os lugares onde meus encontros com outros *corpos brinCantes* aconteceram. Retratos que me fizeram acessar histórias que me foram e são importantes. Histórias que, quando dialogadas com as minhas memórias, me inserem numa comunidade que, para mim é decolonial: a comunidade LGBT. A minha comunidade.

Os retratos, antes de quaisquer outros meios, a exemplo, levaram-me a Madame Satã, Freddy Mercury, Megg Rayara, João Nery, Amara Moira, Caio Fernando Abreu, Hugo Rodas, Marsha P. Johnson, Cláudia Wonder, João Silvério Trevisan, Audre Lorde etc. E todas essas pessoas, *corpos brinCantes*, com seus outros atravessamentos identitários, com suas histórias, sonhos e frustrações, deixaram e continuam deixando suas marcas e contribuições em nossas lutas cotidianas às colonialidades que nos chegam. Também por isso, às minhas memórias, sejam elas imagéticas e/ou outras, sozinhas ou somadas às de outras pessoas LGBTs, dei o nome em minhas pesquisas, de *retratos de mim*.

É DO LUGAR DE *brinCar* QUE PARTO: MEUS PRIMEIROS RETRATOS DE MIM

*Parecia o erê
criativo, serelepe e arteiro
ele corria entre lençóis
e gritava de feliz
brincava
soprava folhas e palavras desconexas
que também brincantes
bailavam livres, soltas e incrivelmente belas no ar
saracoteava
encontrava, encostava, sacodia e modificava
dois corpos marginais
e uns poucos troncos cicatrizados, tortos e nus
divertia-se
o outono findava
e a tarde fria
ainda longe do fim o acolhia
seduzia, encantava
a mulher gorda que punha os tecidos no varal
com a voz doce
desligou o rádio sintonizado na AM e dirigiu-se a mim
vá brincar, fio! Aproveita a vida
ajeitou a camiseta enxarcada d'água
alargada do tempo e uso
e sorriu
o vento é que é sábio: brinca o tempo todo
(Ricardo Jerônimo).*

Um tempo atrás, quando da releitura do poema que inicia esta seção, fiquei um momento parado, com o pensamento distante, na criança e no adolescente que fui, rememorando e refletindo algumas das tantas violências que sofri por possuir um corpo que performava, contrário ao padrão cisheteronormativo, o modo de andar, de correr, de se sentar, de dançar, de falar, e ainda o de brincar. Isso, especialmente depois dos 10 anos de idade, época em que transitava da infância para a adolescência, nos últimos anos da década de 1980, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal.

Até onde me recordo, especialmente na infância, fui uma pessoa cheia de trejeitos ditos femininos. Uma criança afetada, como me diziam, afeminada, que gostava de dançar, pular elástico, jogar amarelinha, queimada, rodar bambolê

e outras tantas atividades consideradas de meninas. Mas fui também um menino que subia em árvores, jogava bola, soltava pipa, rodava pião e uma porção de outras coisas então consideradas pertencentes ao universo masculino.

Meu corpo de criança performava ora feminilidades, ora masculinidades. E fazia isso tranquila, saudável e alegremente, sem qualquer autojulgamento, sem qualquer receio, especialmente quando habitava os terreiros. Era um corpo, aparentemente, feliz. Aliás – até a ciência exata das violências que eu sofria em razão da forma como performava o gênero, ainda que sofresse advertências como: “sente igual homem, caminhe como homem, fale como homem, seja homem, deixe de agir como menininha, brinque com coisas de menino”, ditas, por exemplo, por minha mãe e meu pai, por tias, tios, avó, irmãs e irmãos mais velhos que eu, e um tanto de outras pessoas que sequer conhecia – permitia que meu corpo, com todas as suas peraltices, se mostrasse livremente, como de fato ele era, nos espaços por onde eu transitava.

Isso, claro, como dito anteriormente, sobretudo quando da transição da infância à adolescência, tornou-se incômodo a algumas pessoas, inclusive a crianças que tinham a mesma idade que eu, o que motivou nelas uma série de violências verbais, e por vezes físicas, direcionadas a mim, especialmente quando estávamos no ambiente escolar. Situações de agressões semelhantes a essas que vivi, infelizmente, em maior ou menor grau, sem a intenção aqui de comparar dores, são corriqueiras com pessoas LGBTQs. A exemplo, Megg Rayara de Oliveira, travesti preta, professora, pesquisadora, artista e militante dos Movimentos Negros e LGBTQs, registra em suas obras (2020 e 2020a) alguns fatos vividos por ela em sua trajetória de vida, como o trecho que segue, de uma memória descrita por ela:

Ser chamada de bicha na infância, principalmente na escola, exigia uma tomada de posição. O silêncio, o pouco caso diante de tal provocação redundava em reprovação.

– Por que você não reage quando te chamam de bicha?

A pergunta indignada de um garoto que era quase um espelho, mas que tinha a seu favor a cis heterossexualidade o colocava num lugar de privilégio.

– Eu não ligo! O que é que tem? – Perguntei, protegendo meus olhos do sol com a mão direita para poder olhar na cara do meu inquiridor. O plano mais baixo, de cócoras, me colocava em situação de desvantagem, enquanto o garoto em pé diante de mim tomava a forma de um gigante.

– *Você sabe o que é bicha?*

A pergunta, seguida de uma explicação, tentava me desnudar e a cada palavra que saía da boca daquele “bostinha” da 5ª série, com 10 ou 11 anos, com ares pastorais, em uniforme de educação física, revelava uma interação a respeito dos papéis sociais e sexuais que o termo trazia (Megg Rayara de OLIVEIRA, 2020b, p. 75-76).

Outros tantos exemplos de violências direcionadas às pessoas LGBTQs, em diferentes lugares e em distintos momentos da nossa história, poderiam ser colocados aqui. Sobre essa questão, Guacira Louro (2000, p. 22) assevera que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

Essas atitudes retratam, conforme Rogério Junqueira (2014), uma *pedagogia do insulto* que, de modo geral, mantendo o discurso colonizador, objetiva controlar e vigiar as corporalidades alheias, focada em padrões que partem, apenas, do binário masculino/feminino. Essa pedagogia, segundo ele, é ancorada em situações ofensivas, preconceituosas e discriminatórias, amparadas por discursos heteronormativos e misóginos que se tornam rotineiros em diferentes ambientes.

Isso vai ao encontro do pensamento de Judith Butler (2010). Para a autora, o conceito binário de gênero é uma criação performática do sistema patriarcal vigente: um sistema sexista excludente em que o gênero estaria atrelado aos modos como os homens e mulheres devem se comportar diante da sociedade, que, segundo a autora, exige a coerência total entre um sexo, um gênero, e um desejo obrigatoriamente heterossexual.

Importante lembrar que vivemos uma sociedade que tem seus espaços, dentre eles os de brincar, construídos e transformados, quase que sempre em torno da cisheteronormatividade, que trago aqui, conforme as leituras de Megg Oliveira (2020a; 2020b), Berenice Bento (2008), Rogério Diniz Junqueira (2014), Guacira Lopes Louro (2000) e Judith Butler (2010), como um modelo político, eu acrescentaria cristão fundamentalista, de organizar a vida das pessoas nos mais diferentes ambientes, a partir de padrões cisheterossexuais que ditam vestimentas, hábitos, ritos, comportamentos,

profissões, objetos, brincadeiras etc., que seriam pertencentes exclusivamente ao gênero biológico masculino ou ao gênero biológico feminino.

Modelo que comumente, além de produzir histórias e saberes não reais sobre pessoas LGBTQs, garante situações *transfóbicas*⁴⁷, *homofóbicas*⁴⁸, e *heterossexistas*⁴⁹, dentre outras, produzidas num sistema de controle e vigilância de gênero (Rogério JUNQUEIRA, 2014) que continua a marginalizar, negar, excluir, silenciar, machucar, inferiorizar e subalternizar as pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultas ou idosas que rompem com esses padrões: um, alguns ou todos eles. Violências próprias da colonialidade.

Por outro lado, depois de postas as informações que me chegaram a partir do poema de ricardo jerônimo, enquanto vasculhava minhas memórias, principalmente as de garoto e adolescente, e, ainda, anotações realizadas por mim, somadas a algumas conversas que tive com a minha mãe, numa primeira triagem de dados que pudessem me servir como base na escrita deste texto, deparei-me com lembranças e observações que me puseram em contato com outras memórias de criança.

Em especial, me vieram à mente os espaços de brincar externos à casa da minha mãe e do meu pai (a rua em que vivia e o nosso quintal) e as relações que tive com esses espaços e com as outras pessoas que o viviam também. Pensamentos que me encheram de lembranças saudosas de momentos e lugares que vivi. A rua: um retângulo de terra marrom, em sua maioria, nivelado, mas não simétrico, dados os pequenos morros, alguns buracos, pedras e ainda porções de mato que se mantinham aleatoriamente espalhados em pontos distintos de sua extensão, transformava-se em campos de futebol; quadras de vôlei; fazendinhas; pistas de corrida; campos de guerra e uma porção de outros lugares que se modificavam conforme a imaginação de quem estivesse lá.

Nessa rua tinha árvores. Algumas de troncos grossos, retos e altos; outras de troncos finos e tortos, bem características do Cerrado; e aquelas que exibiam, em períodos específicos do ano, flores pequenas, grandes e

47 Violências diversas, como manifestações de ódio, desprezo e desconfiança, direcionadas a pessoas transgênero e às travestis.

48 Violências várias, parte delas semelhantes às transfóbicas, dirigidas a pessoas com sexualidades não heterossexuais.

49 Violências, em parte, semelhantes às transfóbicas e às homofóbicas, mas que abarcam também pessoas cis. Ou seja, são direcionadas não apenas às pessoas trans e/ou a pessoas cis com sexualidades não heterossexuais, mas a qualquer indivíduo que não esteja ou performe seu gênero e/ou sexualidade em acordo com a cisheteronormatividade. Assim, um menino heterossexual, por exemplo, pode ser vítima de violências diversas unicamente por brincar de boneca.

coloridas que se tornavam chamarizes aos pássaros, aos insetos e às crianças que viviam e transitavam por lá. Uma paisagem natural que se modificava na ação das crianças que tinham, por exemplo, nas copas das árvores, esconderijos secretos e casas/prédios/castelos especiais; e em seus troncos, lugares para balançar, treinar o equilíbrio e, ainda, para fugir dos colegas em brincadeiras como o pique-pega e outros piques mais.

Por sua vez, o quintal da casa da minha mãe e do meu pai, um terreno simples, mas que acolhia bem as pessoas que lá chegavam e estavam era quase que um espaço mágico: além da horta e do jardim, tinha bancos e cadeiras de madeira que se distribuíam pelo espaço. E eram nesses assentos, ou mesmo no chão, que vizinhas, vizinhos, parentes e outras tantas pessoas, oriundas de distintos lugares e com diferentes identidades sociais, se colocavam a falar de suas histórias, lembranças, crenças e experiências de vida. Um quintal que tinha músicas, cheiros, cores e sabores. Nele, aliás, me colocava a dançar, correr, saltar e brincar sempre que me via livre de algumas tarefas ou quando por imposição da minha mãe ou do meu pai, que diariamente, especialmente quando se viam estressada e estressado, ordenavam, clara e objetivamente, aos meus irmãos e a mim: “vão pro terreiro! Crianças precisam brincar”. É daí, inclusive, o que justifica neste texto, eu chamar por terreiro os espaços de brincar.

E estes terreiros, a mim, sempre foram incríveis e sagrados. Neles, ainda que as relações de poder, especialmente entre as crianças mais velhas, por disputa de lugar, se evidenciassem, as crianças, pelas crianças e também pelas pessoas adultas, eram tratadas, ao menos a mim, sem quaisquer discriminações. Ali, podíamos, enquanto brincantes e *brinCantes*, ser quem éramos, podíamos nos mostrar como desejávamos. Nos terreiros de minha infância, seguramente até os meus 9 anos de idade, o corpo afeminado podia gingar.

Os terreiros, quando penso a decolonialidade, permitiram que eu fosse sujeito das minhas falas, das minhas histórias. Foram nesses lugares, ainda na infância, hoje tenho consciência disso, meus primeiros embates com colonialidades que insistem em manter-me ajustado a padrões de gênero e sexuais próprios de um sistema patriarcal cisheteronormativo. Foram nos terreiros da minha infância os primeiros rompimentos com as histórias que inventaram para mim.

Isso, claro, à época, anos de 1980, não significa que eu tenha conseguido me impor como faço hoje. As violências continuaram. E são muitas. Mas a caminhada, à medida que eu desatava os nós que me prendiam, contribuiu para que eu pudesse me rebelar, para que eu pudesse me tornar "griô" de mim: agora, minhas histórias sou eu quem conto.

Voltando ao corpo afeminado, asseguro que este se viu novamente feliz quando se reencontrou com os seus terreiros. Isso se deu ao passo que fui me colocando no teatro. Esse espaço me devolveu a beleza da vida. Ele se tornou a rua e o quintal dos meus pais quando da minha infância. É a partir dele, como artista e professor, que há tempos, pessoal e profissionalmente, tenho ampliado e ressignificado o *brinCar* e, também, o *corpo brinCante*. Foi e continua sendo no teatro que me reconheci e reconheço como um *corpo brinCante*, contador de histórias. E, nesse sentido, o teatro tem sido também, embora neste texto eu não me aprofunde no assunto, em acordo com o pensamento decolonial, lugar de visibilidades positivas, resistências e lutas LGBTs.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Ao me colocar em contato com algumas das lembranças sobre mim, ansiando reencontrar o meu e outros *corpos brinCantes*, lembrei-me da obra *A Importância do Ato de Ler* (1981), de Paulo Freire, na qual ele, partindo principalmente de suas memórias e experiências, discorre sobre como as pessoas, por meio da leitura, podem compreender e analisar criticamente o mundo que as cerca.

A leitura a que Freire se refere, *Leitura de Mundo*, a mim necessária aos processos de decolonialidade, agrega desde as experiências, pessoais e coletivas, mais simples e aparentemente não significativas às diferentes leituras que fazemos cotidianamente, o que nos permite também leituras de corpos diversos e da relação destes entre eles e com os seus espaços.

Considerando isso, me deixa feliz saber que, desde criança, ainda que tenham tentado impedir, minhas leituras sobre mim e sobre o mundo estavam desconectadas do *modus* colonial.

Pensar o *corpo brinCante* e, ainda, os terreiros que eles ocupam possibilita a mim compreender ainda mais a educação e o teatro, espaços que ocupo profissionalmente, como territórios horizontais de trocas de saberes entre os sujeitos diversos, acreditando, dessa forma, que todas as pessoas são e serão beneficiadas com a produção e propagação de novos e significativos conhecimentos que surgem dessas ações.

Os terreiros, preenchidos por *corpos brinCantes*, todos eles contadores de histórias, com características, identidades, crenças, histórias e saberes que os tornam individualmente únicos e coletivamente ainda mais fortes, a mim, são necessários de serem vividos em todas as etapas da vida: *brinCar*, sobretudo por nós, pessoas LGBTQs, tem de ser visto como algo sério. Os *corpos brinCantes* devem r-existir. Talvez seja essa a razão, inclusive, pela paixão que tenho pelo carnaval e outras manifestações artísticas e culturais brasileiras que exaltam, embora com significados diferentes, as/os brincantes que, num enfrentamento constante às culturas eurocentradas, exaltam as nossas culturas, a exemplo, as indígenas e as afro-brasileiras.

Somado a isso, considero também que as relações de alteridade entre *corpos brinCantes* e outros corpos são caminhos necessários à construção, aqui fazendo uso do lema zapatista, de outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. **Meu amigo Cláudia**. São Paulo, 1886. Disponível em: <http://caiofcaio.blogspot.com/2010/11/meu-amigo-claudia.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é a Transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em 12/02/2021.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

- EVARISTO, Conceição. **Poemas malungos**: cânticos irmãos. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.
- HARTMANN, Luciana. A memória na Pele: performances narrativas de contadores de “causos”. **Ilha**, Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2009.
- hooks, bell. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- JERÔNIMO, Ricardo. **Entre ficções e realidades**: algumas lembranças. Distrito Federal, Brasil. Cadernos de anotações pessoais, 2020.
- JERÔNIMO, Ricardo. **Parecia o erê**. Distrito Federal, Brasil. Cadernos de anotações pessoais, 1993.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Gender and Sexuality** - Annual Review of Critical Psychology, v. 11, 2014.
- LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARTINS, L. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras (UFSM)**, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148511881>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p.287-324, 2008.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Devires, 2020a.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem!** Corpos que escapam às normas de raça e gênero. Salvador: Devires, 2020b.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.
- SILVA, Ana Tereza Reis da. **Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo**. (texto publicado nesta obra). 2022.

MÚSICAS/CANÇÕES

- HOLANDA, Chico Buarque. **O que será?** (À flor da terra). Rio de Janeiro: Phonogram/Philips: 1976. LP, 2:50.
- PRADO, Caio. Não recomendado. São Paulo: Caio Prado: 2014. CD 3:56.

CAPÍTULO 15

**transgredindo
na comunidade
educadora:
resistências
à necropedagogia
em caminhos
entrecruzados**

Flaésio Pereira da Silva Júnior

LADAINHA

*Das coisas que a gente sabe e que hoje precisa
escrever para não esquecer.*

Acumulamos muitos mortos para além desse ano pandêmico.

Mortos que agora caminham conosco para além da matéria.

Do céu ou ao nosso lado nos fazem companhia.

E de tantos que são, temos muito mais que uma ladainha.

Minha ladainha é um rezo para toda a minha gente, para todos os meus santos, para todos os meus mortos. Ter o direito à memória e à verdade é o que peço. Peço por uma possibilidade real de justiça reparadora e pelo direito de me sentir em paz. Pois os apagamentos coloniais impedem que saibamos ao certo o que se passou, mas eu não posso me esquecer do que já sei, sinto o dever de lembrar e memorar sempre o pouco que sei, para tentar compreender os rumos do presente projeto de meu passado e assim transgrido e não compactuo com as mentiras históricas sobre os caminhos que minha gente andarilhou.

Muitos foram os obstáculos durante minhas andanças, mas foi no chão das escolas e, principalmente, nas salas de aula que estudei e passei grande parte da vida, que conheci colegas que transgrediam como podiam para tornar a vida e a memória no projeto principal de elemento do aprender. Colegas professoras e colegas alunas, que, como eu, eram atravessadas pela coletividade no fazer pedagógico e faziam o que podiam para desobedecer a sistemas adoecidos da Educação.

Agora lhe pergunto: existe folha caída nesse chão que se perde? Ou nenhuma folha pode ser separada de suas raízes? Eu acredito que uma folha, mesmo que arrancada, carrega em si toda a sua linhagem, que é exatamente um prolongamento de suas raízes. E é graças à minha linhagem que construí este texto nada preciosista, muito localizado histórica e socialmente e que por todo o exposto se constrói insuficiente e em uma eterna construção. E aqui não disputarei discursos identitários, aliás, fui forjado em entrelugares ambíguos de desidentidade. Essa é minha história de nacionalidade porosa, de linhas fronteiriças líquidas, para além de performances identitárias colonizadas. Uma eterna caminhada de retomada e reconstrução a partir das intersecções de todo o hibridismo e multiplicidades que sou.

E meu giro no mundo se deve principalmente às minhas linhagens que me geraram. Mas me questiono se estão no desterro as minhas primeiras reminiscências. Na rememoração do passado mais próximo de minha família, encontro grandes migrações e andarilhanças. Escrevo isso, pois carrego em mim, no balaio de minha vida, a andança (Rosânia NASCIMENTO, 2021). Andança marcada nas canelas de retirantes nordestinos, nas mãos das raizeiras e benzedeadas convertidas, no medo das águas pela travessia forçada da grande calunga, nos traumas dos guerreiros que lutaram para além dos limites das matas, no gosto da comida bem temperada, na fome por justiça, mas também na alegria do corpo que dançam, cantam e tocam macumba, que apreende a importância das sabedorias ancestrais pela experiência da senioridade.

Minha história começa na dela, minha mãe Susana, que se conta muito detalhadamente por minha avó materna, Marina – reconstruo os giros da minha história de vida através dos contos dela. Aliás, compartilho aqui um dos muitos ditos de minha vó que traduzem bem todo o meu trabalho de resgate de minha história ancestral: “gato que nasce em forno não é biscoito”. E, para além, conhecer meu pai Flaésio, o homem que o destino deu meu nome através de minha avó paterna Bernarda, que, sempre muito sábia, foi e é minha professora da escola da vida.

O meu axé começa com a chegada ao Brasil da africana Gaiaku Rose-na, vinda de Aladá, no Benim. Ela fundou o Kwe Kpodabá, a primeira casa Fon no Rio de Janeiro, que iniciou poucas pessoas. Logo mais a Mejitó Adelaide de Vodum Ijó, filha de Ontinha de Oyà Devodê, filha de Gaiaku Rose-na, herdou o Kwe Kpodabá. O Kwe Kpodabá é a casa matriz, mas deixou ramificações, como o Kwe Sinfá, que em português poderia ser chamada de Casa das Águas do Destino. O Kwe Sinfá foi fundado em 1952 por Natalina de Oxun, assistida por sua Yalorixá, a Mejitó Adelaide Santos de Vodunjó. Dentre os filhos de Kwe Sinfá podemos destacar o Pai Rui de Osaguián, que foi o primeiro filho de Yá Natalina de Oxun a abrir sua própria roça, onde fez várias iniciações levando o Kwe Sinfá para Brasília e Manaus. Em Brasília, meu *biso* no santo Rui de Oxalá inicia minha *avó* de santo Cicinha de Oyá, que por sua vez inicia minha *mãe* de santo, Noeli de Ossain.

Foi toda essa gente que me fez gente. Gente como Dona Bernarda Pereira da Silva, nascida em Esperantina (PI), minha avó paterna, filha de Francisco Pereira Silva e Maria Joana Silva; Dona Marina de Siqueira Ferreira, nascida em Parnaíba (PI), minha avó materna, filha de Aldemar Pontes de Siqueira e Zulmira Rodrigues de Siqueira; meu avô materno, Luiz Sérgio Ferreira de Ipueiras (CE), filho de Maria do Espírito Santo e João César; e meu avô paterno, Francisco de Assis Gonçalves de Picos (PI), filho de Manoel Luiz Gonçalves e Maria das Dores Conceição. Também minhas irmãs mais velhas, Ana Luiza e Yasmin Queiroz, com nossas desventuras. Toda essa gente e a gente dessa gente também me fizeram gente à sua maneira através de todas as suas memórias contidas em mim.

Essa gente existe em mim, em todos os meus jeitos, nas marcas do meu corpo, como a textura dos meus cabelos, a cor e o viço da minha pele, a cor e formato dos meus olhos, a minha altura e todas as formas do meu corpo, desde os dedos, mãos, pés, unhas, nariz, olhos, boca, testa, pernas, braços, o formato da minha cabeça, no desenho dos pelos e dos traços, no tom não apenas da minha pele, mas também da minha voz e das minhas gargalhadas, no movimento do andar e do dançar, do pular, do abraçar ou beijar, nos meus atos de ler e escrever, no vestir, no sentir, no adoecer, no deitar-se para dormir, no jeito de falar e na forma de respirar, aparecem em mim também na fé e em tudo que pulsa vida em mim.

Essa ladainha nunca acontece no individual, pois traz à tona compreensões e experiências coletivas com historicidades comunitárias. Eu, desde o centro do planalto desse pequeno quadrado capital, de terras vermelhas enferrujadas, construído pelo encontro de parentes nordestinos, ecoo as vozes que habitam em mim! Por esse motivo, minha ladainha é para toda essa gente, que, por me habitarem, tornam-me território ancestral. Por isso, rezo pelos espíritos ancestrais, para que me proporcionem enxergar além e a me conectar da melhor maneira com o mundo que eu sou e com o mundo que me arroteia. Rezo por essa gente que vê dentro e fora de nós. Rezo ao meu pai, que agora tem a sorte de não estar físico, pois agora ele pode ver com nitidez por entre os mundos sem as limitações do corpo matéria e agora enquanto ancestral vivo é algo muito maior.

SOBRE VIRAVOLTAS CABRIOLAS

*“Porque eu, uma mestiça,
continuamente saio de uma cultura para outra,
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo,
alma entre dois mundos, três, quatro,
minha cabeça vibra com o contraditório.
Estou norteada por todas as vozes que me falam simultaneamente”
(Gloria Anzaldúa, 2005).*

A qual coletividade pertencço?

Essa é uma indagação que sempre me acompanhou, pois sou um emaranhado de vozes, um mar de complexidades, sou uma multidão da kalunga, sou inseguranças e indecisões. A minha existência mestiça sempre me trouxe muitas questões. Estas me fizeram experimentar o mundo através das minhas próprias contradições, pois nunca aprendi a ser índio, *preto* ou *branco* de um ponto de vista identitário anglo-americano. Nasci da pluralidade e aprendi na vida a escolher não colocar nada de lado, não rejeitar nada, não abandonar nada.

Nesta parte do texto me alio a Gloria Anzaldúa e a convido para o texto para que eu possa dizer com as minhas mãos dadas às palavras dela que, como mestiço, aprendi que não tenho país, porém toda terra que eu pisar será minha, pois eu serei dela também. Como viado, aprendi que não tenho raça, pois o meu povo me rejeita, mas sou de todas as raças porque a bixa em mim existe em todas as raças. Minha cultura é pela criação de uma outra cultura, de uma outra história, para que seja possível a compreensão de existências dissidentes como a minha, para a construção de novos sistemas que compreendam as diferenças a partir de outros referenciais estéticos que possam nos conectar uma à outra e ao próprio planeta.

Sendo eu a personificação do ato de ajuntar, pude aprender coletivamente que apenas a união me fez forte. Aliás, aprendi que permitir aliados e aliadas não é um ato de ingenuidade, mas de amor, e o contrário é pura ignorância racista de culturas segregacionistas. A cultura hegemônica, há tempos, está nos matando de forma acelerada através da própria ignorância. Quando tiram o nosso direito de qualquer autodeterminação coletiva, deixam-nos fracas e fracos, vazias e vazios e com as raízes secas em covas rasas,

porém lembremos a todo momento que a terra é profunda. Querem que alguém como a gente, povo de cor, esteja separado, distante e em guerra com os nossos, de maneira que consigam nos apanhar sozinhos um de cada vez através das suas várias armadilhas. Lembremos que a ignorância divide as pessoas, cria preconceitos e que um povo mal-informado é um povo subjugado.

De todas as minhas viravoltas, o meu nascimento, enquanto pai das folhas no Ilê Axé Agué Atim das mãos de minha mãe Noeli de Ossain, foi para mim o meu maior giro no mundo. O mestiço deixou de ser o bode expiatório para se tornar pai de negras encruzilhadas. Nossas tradições, saberes, tempo, aprendizagem, hierarquia e autoridade me fizeram refletir sobre as transmissões de “saberes importantes” de nossas escolas, que normalmente são instituições voltadas exclusivamente aos mais jovens e que ensinam um conhecimento desconectado de suas famílias e de suas comunidades, de suas raízes, raízes negras originárias desta terra pindorâmica ou dos negros transatlânticos (Beatriz NASCIMENTO, 1989). E saliento que toda a minha família de santo me deu forças: meus irmãos José Henrique e Vera Lúcia, que zarparam comigo em um barco de três me deram forças; minhas Yás, Alexandra Goulart, Elane Leite e Lívia Motta me deram forças; minhas irmãs, Mães Ekedies Lianne Motta e Maria do Nascimento; minha irmã, Abiã Ana Dias, e toda minha linhagem jeje-nagô me deu forças.

A Universidade de Brasília não foi diferente, mas, infelizmente, por vários motivos muitos colegas adoeceram e perderam suas vidas no processo de ocupar o território universitário. Ficar de luto pelas várias vidas interrompidas anda se tornando comum. Também adoeci, mas o amor em minhas raízes, de minha família, foi o que me trouxe força e vida. Na minha busca pessoal por alternativas para transgredir nosso moderno mundo violento, deparei-me com os vários esquemas opressivos gerados sobre mim, processos esses de adoecimento e morte. Que eu não me permitia e não me permito aceitar de maneira passiva, me coloquei a andarilhar. Me mover é o que eu podia e posso fazer, continuar vivo.

A falta de uma compreensão educativa que vislumbre perspectivas outras de mundo gera processos de desumanização nos sistemas de ensino e aprendizagem. E é imprescindível ouvir outras possibilidades, perceber

outros horizontes. Na universidade, os discursos hegemônicos, colonizantes e universalistas são abraçados por várias pessoas que, de várias maneiras, tentam nos apagar e matar através das várias políticas pedagógicas de morte, por uma *necropedagogia*. Tive que lidar na graduação com acusações de furto, alertas sobre minhas roupas supostamente inapropriadas e da importância de me assear, fui chamado de bege, branco, preto, oportunista e inconveniente, tive não apenas minha cor questionada, mas minha sexualidade e até a expressão de meu gênero, tive que lidar com plágio do meu trabalho, com o adoecimento e com o luto.

Nos processos da vida, pude compreender que a minha luta sempre foi interna e que agora, no processo de adquirir consciência da minha situação, que é coletiva, consigo me permitir às mudanças internas, que precedem qualquer tentativa de mudança na sociedade, pois nada acontece no nosso mundo sem antes acontecer em nossas mentes em nosso esperar. E, tendo a oportunidade de me aquilombar na criação do Semeando Ubuntu, na retomada do Cineclube Dois Candangos, no grupo Anjos da Terra, na Juventude Revolução do Partido dos Trabalhadores e no projeto TransiARTE, despertei o interesse pela afetividade dentro dessas outras possibilidades coletivas e plurais de construir a educação na pedagogia. E foram essas impermanências que me permitiram trabalhar esse texto ao entrecaminhar abordagens não dualistas para não cair em retóricas da alteridade, que partem de um vício nosso de buscar arcaísmos, que se voltam a uma *pureza*. Lembro ainda que minhas narrativas partem de uma instituição de marca moderna ocidental, que em muitos momentos foca em ensinar as histórias das versões dos “vitoriosos” para garantirem com essas narrativas o poder de definir sobre fatos das nossas próprias histórias, vidas e tudo o quanto há.

Conheci a organização da Juventude Revolução no primeiro semestre de 2014. Ela me formou na universidade como possibilidade de ser agente político e transformador de um mundo comunitário. E, mesmo com algumas delimitações teórico-partidárias, pude me permitir transgredir às minhas próprias concepções de mundo, de humanidade, de vida, de saúde, de economia. Essa experiência me amadureceu e me despertou o interesse por outras possibilidades de educação e pedagogias junto a amigos muito especiais.

Na graduação, pude participar como educador-pesquisador do projeto PROEJA – Transarte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (EP), que tinha o objetivo de qualificar no âmbito social e profissional os estudantes trabalhadores das turmas do ensino médio no Centro Educacional 07 de Ceilândia junto à professora Dorisdei Rodrigues e outros grandes colegas. Nesse projeto de extensão universitária, que integrei durante todo o ano de 2015, aprendi sobre a importância do coletivo inspirada no trabalho de Paulo Freire e no trabalho vanguardista de mestres e mestras na educação como Renato Hilário e Maria Luiza, que me ensinaram muito sobre a grandiosidade da educação de jovens e adultos no Distrito Federal atrelada à arte nas produções dos próprios alunos.

Em minha caminhada acadêmica também pude integrar a retomada do Cineclubes Dois Candangos da Faculdade de Educação da UnB no segundo semestre de 2015 junto a grandes colegas de trabalho como Aluizio Carvalho, Fernanda Muniz, Fábio Oliveira, Eliomar Araújo, Jéssica Mamede, Lais Guedes e Natália Silva. Descobri a boniteza dos prazeres de assistir bons filmes e a cada sessão de filmes ou vídeos que realizávamos a partir de curadoria coletiva, pude aprender mais sobre o poder das práticas educacionais que integram, nos processos formativos, as reflexões acerca da imagem, da política e do afeto.

Aprendi e aprendo com o grupo Anjos da Terra, que existe desde 2009, antes que eu integrasse a equipe de palhaços educadores que desenvolvem projetos nas áreas das artes na educação. Nós nos inspiramos em mestras e mestres da cultura popular e, como Aluizio Carvalho e Luciana Alves, tenho a possibilidade de aprender a articular a educação às artes, às culturas tradicionais e à alegria do brincar, do dançar, do errar, de superar meus medos ao andar nas alturas, do cortejo, do festejo, do furdunço e do riso frouxo.

Em 2015, fui coautor, desde o projeto embrionário das conversas extraclasse, do primeiro coletivo negro da Faculdade de Educação da UnB – o Semeando Ubuntu – que surgiu por uma necessidade criada por ausências. Essas ausências na universidade estavam atreladas a ausências temporais históricas causadas pelo mal colonial. E no coletivo nos percebermos verdadeiramente pertencentes a uma temporalidade nossa, mas também percebemos que nossas existências não coincidiam tranquilamente com as

pretensões do tempo que vivíamos e vivemos: ao nos distanciarmos em anacronismo, nos entendemos, percebemos e apreendemos sobre nossos desconfortos em descompasso com o atual tempo. O tempo que vive tensionado a todo momento pelo etnocentrismo moderno, que existe a partir da experiência colonial e que não permite nem a possibilidade de modernidades alternativas. No mundo, tudo parece precisar fundamentalmente vir da modernidade ocidental global e ser espelho da própria Europa enquanto centro de uma única cultura, economia e civilização (Mariane VIEIRA, 2017).

Por esse motivo, é importante a crítica desse progresso colonial vendido. Perceber outras narrativas é extremamente necessário, narrativas que inclusive coexistem e que dialogam com a contemporaneidade, que conseguem resistir ao desenvolvimento perpétuo de crescimento contínuo dos tempos modernos. Essa existência única a nós imposta só é possível através da expropriação de culturas e sociedades no processo colonizador que nos engloba no amplo e etnocêntrico termo índio, negro, ou, de modo mais complexo, os mestiços, oliváceos e amarelos (Mariane VIEIRA, 2017). Compreender essa perspectiva envolve perceber que nossa terra está devastada pela colonização e, para não reproduzirmos mais das mesmas violências coloniais, mesmo que não intencionalmente, em nossos projetos político pedagógicos, devemos buscar soluções para reparações das situações em que já estamos imersos, herdadas de um passado violento.

O mundo da era das grandes navegações e descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI ainda existe e persiste nas estruturas de nossa sociedade. Estado e economia se transformaram, mas nós ainda somos marcados pela dominação colonial. Subordinar-se a isso ou transgredir essas lógicas dentro de nossas salas de aula são questões que nos levam a domesticar ou conscientizar nossos educandos.

Algumas pessoas chamam isso de “paradigma colonial”. Essa colonização, ou melhor, esse encontro entre pensamentos, esse encontro entre povos diferentes aconteceu há pouco mais de 500 anos e, no decorrer desse tempo, se formaram novos países, novos Estados e se escreveu uma história e uma identidade que é resultante dessa relação de organização. O Brasil foi inventado em 1500 quando colonizadores portugueses iniciaram a escrita de sua história. George Orwell disse que a história é contada pelos vencedores; mas, se existem vencedores, existem outros, que os vencedores consideram por sua vez derrotados. Nascer dentro do grupo dos derrotados é a atestar, por

gerações, a negação da própria história pelos vencedores, e ter que conviver com o silenciamento, a omissão e o cinismo de que nós deveríamos ser aquilo que eles escrevem ou dizem sobre nós, e não necessariamente aquilo que sentimos e experienciamos sobre nós mesmos (Daiara Sampaio TUKANO, 2018, p. 95).

Conscientizar-me desse paradigma me ajudou a escrever sobre as reflexões deste texto, uma reflexão acadêmica que, em sua potência, propõe ideias para uma impermanência da atual realidade limitante de visão de mundo. Este texto parte das minhas experiências coletivas com as quais encontrei na universidade, estabelecendo diálogos entre as minhas leituras acerca de possíveis convivências coletivas, que aqui evocarei a partir da semente de ubuntu. Poder lidar com nossas diferenças e conflitos dentro de uma perspectiva ética e política de um ensino transformador é sempre um desafio na convivência coletiva. Por isso proponho várias travessias (Jean-Godefroy BIDIMA, 2002), a afetividade através da valentia de amar, pedagogias que ginguem na luta para transgredir práticas colonizadoras da educação que acabam criando ilusões maniqueístas típicas dos pensamentos dualistas de nossas estruturas educacionais. Aqui proponho o semear ubuntu como território pedagógico de transgressão que questione verdades.

Importo-me não com uma linearidade, mas com uma circularidade que me permita ir e vir abrindo possibilidades de conhecimentos e propor outros olhares sobre outros conhecimentos. Este texto, portanto, não é um manual e não tem a pretensão de se mostrar completo ou com continuidade em procedimentos, mas uma descontinuidade de natureza aberta. O texto surge da minha história com a educação, não numa perspectiva metodológica, instrumental e doutrinária, mas com uma perspectiva que possibilita a abertura de expor pensamentos outros sem apresentar conteúdos acabados, mas reflexivos, pois sistematizar modelos exclui possibilidades outras de modelos e restringe outras perspectivas. Por isso é importante contextualizar que eu e este texto somos frutos do nosso tempo e dos efeitos das contradições de nossa história.

Esta é uma reflexão teórica inspirada em minhas experiências acadêmicas contra-hegemônicas a partir da profanação da educação, através da transgressão no território do educar, a partir da jardinagem tecendo críticas em relação às estruturas da educação na modernidade. Além disso, o texto

busca analisar e refletir conceitos como ubuntu, comunidade, transgressão e memória, pensando construções coletivas de processos educativos outros, numa perspectiva libertária, através de narrativas de experiências e bibliografias que apresentam relações entre a tradição e educação. Para isso, escreverei sobre as relações sociais adoecidas, esvaziadas e amarradas pela falta de humanidade. Por fim, busco mostrar aproximações de pensamentos diversos que constroem processos educativos em oposição a posturas reacionárias. Adotando posturas críticas em um movimento contra hegemônico emergente em oposição a valores violentos de uma *necropedagogia* despotencializadora. Aqui faço uma proposta de reflorestamento de saberes, utilizando principalmente a categoria de ubuntu, originária dos povos bantos, para pensar possibilidades das problemáticas nas ausências que estão presentes nos projetos educacionais das escolas e universidades.

Porém não tenho intenção alguma de me esgotar em compreensões sobre os assuntos abordados. Aqui levantarei apenas questões que me atravessaram na graduação como o educador e educando que sou. E se de alguma maneira eu conseguir gerar qualquer questionamento ao leitor, o meu objetivo com este texto já estará cumprido, pois, através de novos questionamentos, construímos novas perspectivas e possibilidades de mundo que apenas o diálogo consegue construir.

Destaco aqui questionamentos que me nortearam na escrita: que educador e educando quero ser ou posso ser? Que escola quero construir? Em que devo sustentar meu trabalho? É possível construir uma educação engajada e realmente emancipadora?

SEMEANDO UBUNTU: UMA NARRATIVA ENGAJADA NAS PEDAGOGIAS

Os professores universitários podem distribuir o material quanto o quiserem, mas se as pessoas ou estudantes não estiverem dispostos, sairão vazios daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever é preciso saber o estado de humor, da classe, a estação do ano, o clima da sala e perguntar sempre se está bem, ou está acontecendo algo (bell hooks, 2013, p. 211).

O Semeando Ubuntu é uma comunidade educadora que não acredita nas práticas hegemônicas de fazer pedagogia. É trabalho compartilhado pela formação de pessoas competentes e não conformistas, críticas de suas realidades, transgressoras e rebeldes frente às injustiças do seu mundo. Busca incessantemente pela transformação da vida, semeando pedagogias que gingham e afloram os afetos e amores de ser quem somos, em coletivo, com o intento de fazer emergir uma educação que inspire ubuntu. Multiplica educadores e educadoras investigadoras com oficinas de formação.

Criamos uma das primeiras listas coletivas de ofertas de disciplinas da Universidade de Brasília que tinham uma relação catalogada de matérias comprometidas com uma prática transgressora de educação. Participamos da ocupação e retomada do Centro de Convivência Negra da UnB. E em meio aos conflitos e adoecimentos nos apoiávamos.

Mas para entender o Semeando Ubuntu é importante conhecer sobre ubuntu, que, de um modo geral, é a humanidade pensada a partir de uma compreensão da relação entrecruzada de tudo que é humano. Essa rede coletiva ubuntu de humanidade é um modo outro de verdade, de pensar, de conhecer e de experimentar uma unicidade viva e comunitária (Murilo FERRAZ *et al.*, 2015). A compreensão ubuntu sobre o mundo vem das nações dos povos tradicionais africanos bantus, onde a palavra ubuntu surgiu. Mogobe Ramose (1999) propõe que hifenizemos a palavra ubu-ntu, pois ubu é comumente compreendido como existência, enquanto ntu é o momento que o ser passa a existir ou é a sua própria maneira de existir. Assim compreendemos que movimento é fundamental para ubuntu, pois tudo que tem potência de transformação e dança na comunidade é ubuntu. Reconhecemos então a humanidade um no outro e nos relacionamos uns com os outros. Isso é ser sendo.

Ubuntu, portanto, é a própria humanidade e não apenas um modo de ser. Lutar persistentemente por harmonia, respeito, cuidado, partilha e reparação é ubuntu, pois a justiça é fundante em ubuntu (Mogobe RAMOSE, 1999). Ou seja, pensar ubuntu é sempre pensar em uma humanidade conectada e coletiva, excluindo a possibilidade individualista de pensar sobre o ser humano, pois apenas na coletividade construímos quem somos. Assim surge o Semeando Ubuntu, a partir de um sentimento coletivo da

necessidade de agir por uma educação engajada e humana. Pensado inicialmente pelas estudantes de Pedagogia Fernanda Fernandes Muniz, Fláésio Pereira da Silva Júnior e Helena Nisa da Rosa, no segundo semestre do ano de 2015 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB. Nossos objetivos eram a formação do grupo e, através da sementeira, a multiplicação dos conhecimentos adquiridos e construídos em coletivo.

No primeiro semestre de 2016, o grupo produziu coletivamente o filme *Quadro Negro*, que foi apresentado na Universidade de Brasília na disciplina Etnologia Visual da Imagem do Negro no Cinema, ministrada pela professora Edileuza Penha de Souza e pelo professor Pedro Caribé. O filme também foi apresentado na quinta edição do SERNEGRA Decolonialidade e Antirracismo. Esse curta-metragem teve como objetivo discutir e experimentar a leitura e a produção crítica da imagem na educação para a aplicação do Art. 26A da LDB e pensar a imagem como ferramenta de representação e reparação positiva através de uma estética imagética e sonora. Esse experimento nos trouxe a certeza de que, mesmo com toda a dificuldade que enfrentávamos em sala de aula ou em outros espaços de educação e aprendizagem, seria possível transgredir acionando materiais que movimentem e formem educandos e educadores para uma consciência de si em suas comunidades.

Em nossas atividades de formação, sempre tivemos dificuldade em atrair estudantes e professores da Faculdade de Educação da UnB. Tínhamos um baixo engajamento da comunidade, mesmo a Faculdade de Educação sendo uma das que tem um dos maiores números de professores e professoras negras e estudantes negros que ingressaram ou não por meio das cotas sociais e raciais. Porém, mesmo assim, mobilizávamos estudantes de toda a universidade e outras pessoas fora da comunidade acadêmica em um grandioso “trabalho de formiga”. Nosso pequeno trabalho somado ao de outros colegas conseguiu ver um aumento expressivo de ofertas de disciplinas engajadas, que só aconteceu graças a uma mobilização comunitária de várias organizações estudantis e de parceiros e parceiras professoras. Tivemos também a felicidade de acompanhar a aprovação das cotas na pós-graduação da Faculdade de Educação.

No fazer pedagógico, enquanto integrante do Semeando Ubuntu, várias questões me surgiam, como: qual seria o nosso papel enquanto professor

ou professora que se empenha em semear ubuntu? De que forma podemos acionar ubuntu como categoria basilar da Pedagogia? Como trançar um projeto político pedagógico inspirado em ubuntu?

Começemos daí. Devemos estar atentas e atentos aos problemas dessa sociedade adoecida que nos adoce, pois não é possível que processos pedagógicos frutos dessa cultura insustentável deem conta de uma comunidade doente. Assim, coletivamente, podemos projetar uma educação antirracista, antissexista, decolonial ou contracolonial (Antônio SANTOS, 2015), não capacitista, de combate à miséria, que semeie ubuntu. Pois nossa cultura causa em nossos corpos e mentes uma deterioração num movimento sinestésico de dor. Sobonfu Somé nos alerta, em *O Espírito da Intimidade* (2007), que a falta de uma comunidade que nos abraça e nos acolha acaba formando em nós uma psique enfraquecida, tornando a nós vulneráveis às mazelas do mundo que nos cerca. E é assim que criamos costumes viciados e doentes, costumes colonizados, racistas, sexistas, capacitistas, progressistas e desenvolvimentistas com princípios individualistas, costumes que partem de uma política de morte (Achille MBEMBE, 2010). Por isso, essa educação carente de uma comunidade afeta as nossas vidas, nossas mentes, nossos espíritos, nossas mentes e os nossos corpos.

A educação ubuntu que aqui reivindico precisa estar ligada a processos de reorganização e de resistência e vai sempre trabalhar em coletivo a fim de gerar confiança, esperança, harmonia familiar e social, criatividade, pertencimento, autonomia, emancipação e pulsão de vida. Por isso devemos, enquanto educadores, colaborar com a busca de uma cultura escolar rompida com as amarras violentas da modernidade, que através de seu discurso capitalista reduz as pessoas a meras produtoras e consumidoras. Então é preciso narrar outras histórias, de outras maneiras. Nossas relações não precisam e nem devem ser de convivência com a atual estrutura social de morte que afeta a todos e todas nós através das suas múltiplas formas de violências.

Pensemos sobre o mundo que vivemos e o mundo que aspiramos viver, pois a escola e seus conhecimentos se associam aos rumos que traçamos para o mundo. A educação que se ponha a refletir sobre o bem-estar da comunidade escolar, como reflete bell hooks em *Ensinando a Transgredir* (2013), pode projetar um processo pedagógico

de cura. Porém todos os integrantes dessa comunidade precisam estar dispostos a se colocarem em uma interação saudável, respeitosa e segura tendo a potência de se permitir ser flexível e refazer-se diariamente em suas práticas pedagógicas em novos projetos dialógicos driblando todo o sistema educacional que nos limita não apenas enquanto educandos e educandas, mas como educadoras e educadores.

bell hooks (2013) nos chama a atenção para a importância da autoatualização, que é basilar para a nossa prática educativa. Pois, quando abraçarmos essa movimentação, conseguimos, enquanto comunidade, ter maior habilidade para criar e proporcionar práticas educativas de diálogo que envolvam a todos e todas em uma experiência de resistência e transgressão aos sistemas de dominação em um movimento real de semear ubuntu. A autoatualização é, acima de tudo, colocar-se como parte do processo pedagógico e permitir-se formar enquanto sujeito educador e educadora em transformação a partir da autocrítica.

Assim, compreendo a extrema importância de propor uma escola que seja rompida com os modelos desconectados das histórias e memórias de suas comunidades, e de repensar os espaços físicos, as políticas pedagógicas, as estéticas e epistemologias. As escolas devem ser pluridiversas e precisam pertencer às suas comunidades e conhecer as demandas de suas comunidades. Por isso, os projetos educacionais que se pretendem ser ubuntu precisam da consciência de que percorrerão um caminho já colonizado. E assim reafirmo a importância da valorização das diversas experiências e conhecimentos desse mundo, que não significa abandonar ou excluir o conhecimento produzido pela Europa e Estados Unidos da América, mas ampliar conhecimentos que semeiam noções de bem viver relacional comunitário de reciprocidade (Saulo FLORENCIO, 2020).

Silva (2010), em *Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo*, termina seu texto dizendo que “Currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Tomaz SILVA, 2010, p. 150). Portanto, o currículo

tem muitos significados, por isso é preciso compreender que o currículo pode ser usado com objetivo de fomentar uma comunidade individualista e violenta ao agredir identidades individuais e coletivas através, por exemplo, do silenciamento de saberes e culturas comunitárias.

Se o objetivo é a propriedade individual, a coletividade é subordinada ao individualismo. Os processos de criação tomam o caráter meritocrático e de competição entre indivíduos. Isto resulta em que experiências diversificadas sejam invisibilizadas, quando poderiam, sob outra organização social, serem colocadas em sinergia e colaboração para a ampliação das possibilidades e potencialidades do meio (Saulo FLORENCIO, 2020, p. 191).

Alguns ensinamentos de hooks (2013) dizem acerca da importância da compreensão e da apreciação das diferenças posicionais em nossa sociedade, que é o que muitas feministas negras dizem sobre interseções de raça, gênero e classe. Como aponta a autora, é necessário compreendermos as estruturas de nossas relações com atenção às relações sociais e ao meio que estamos inseridos, para que alcancemos uma efetiva solidariedade coletiva. Pensemos então que, para uma real experiência em comunidade, precisamos ter em mente que “comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e receber as dádivas dos outros” (Sobonfu SOMÉ, 2007, p. 35). E no contexto da experiência e identidade em comunidade, precisamos saber que nós estamos “misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem entorno e sobre nós” (Jean-Godefroy BIDIMA, 2002, p. 7).

As pessoas precisam ser vistas, ouvidas e reconhecidas para se tornarem pertencentes e capazes de aprender e atuar em seus mundos, em suas comunidades. Nesse sentido, é possível compreender que ver e enxergar o outro e ouvir e escutar o outro é essencial para conseguirmos ler as subjetividades nas pessoas, que atravessam nossas vidas no intuito de melhor compreensão e para que de fato construamos comunidades. Comunidades estas capazes de lidar com conflitos e embates, que são comuns em nossa estrutura social de convivência, porém daí podemos estabelecer um nós capaz de lidar da melhor maneira possível com conflitos ao reorganizar nossas relações de maneira não destrutiva. Pensar sobre a interseccionalidade em nossas vidas, ao sobrepor identidades sociais e sistemas relacionados de violência para compreender e desconstruir categorias identitárias

essencialistas estáticas/rígidas, proporciona o apreçamento de nossas diferenças posicionais e da complexidade de quem somos (bell hooks, 2013).

Essa perspectiva intersubjetiva é viva em nossas relações e ela diz respeito a ler e interpretar nossas experiências e conhecimentos a partir de nossas vivências ao nos proporcionar compreender e reagir aos valores e saberes internalizados socioculturalmente. Por esse motivo, temos que ser cuidadosos com as lentes de hegemonia cultural estritamente euro-estadunidense típicas do Ocidente, que produz um conhecimento defeituoso unilateral e monocultural. Portanto, em sala de aula, devemos cruzar as barreiras impostas pela raça, pelo gênero, pela classe e outras muitas diferenças do conjunto de pessoas que compõem o coletivo sala de aula/escola, sem excluí-las, a fim de ter um espaço saudável propício para a articulação de ideias e diálogos, para construirmos um espaço acolhedor e uma real experiência de escuta em comunidade.

Respeitar as diferenças e valorizá-las é um caminho para uma educação que recuse aquilo que Achille Mbembe (2017) tem chamado a atenção em seu último livro, que é a persistência de uma sociedade da inimizade, na qual o outro é entendido, em sua diversidade, como inimigo. Ao reconhecermos o outro enquanto inimigo adotamos práticas de controle e de embarreiramento em nome de uma segurança que tem o objetivo de afastar aqueles que são considerados ameaçadores, que aqui basta ser um outro. Porém acabamos justificando e instalando nas diferenças o inimigo em nós, fazendo com que estejamos o tempo todo em alerta com os outros e conosco.

A recusa das diferenças e das diversas experiências que se distanciam de um imaginário hegemônico nas escolas manifestam reproduções de múltiplas dimensões de violência do projeto do mundo moderno, que muitas vezes se camufla na valorização apenas discursiva da diversidade – conceito que se tornou uma palavra genérica para uso marginal de homogeneização do mundo. Precisamos então, a partir dessas barreiras, construir uma consciência de que o mundo é diverso e a escola também, por isso, enquanto educadores, precisamos trabalhar de modo engajado com o objetivo de eliminar de nossas convivências o duo oprimido/opressor (bell hooks, 2013; Achille MBEMBE, 2017).

DANÇA COMIGO?

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar (Ana FREIRE, 2001, p. 169).

O movimento está em tudo. Desde o universo e sua expansão cósmica aos átomos que nos constituem. É da natureza ancestral que os corpos dançam. Tudo tem potência divina, e o amor e o espírito de tudo é conectado e esse projeto embrionário do nosso tempo presente se constrói e reconstrói a partir de histórias e memórias vivas, que por estarem vivas pulsam movimento. Questionar a todo momento tudo, ser malcriado, transgressor e rebelde é estar vivo (Sandra PETIT, 2015; bell hooks, 2013; Sobonfu SOMÉ, 2007). Destaco que estamos em movimento, para que não esqueçamos que tudo muda. A escola ou a universidade não seria diferente. Nosso pensar e nossas ações precisam se perceber em movimento dentro da comunidade escolar, pois nossos diferentes modos de ser, enquanto professoras ou estudantes, mobilizam processos na direção que uma escola caminha, por isso devemos assumir essa grande responsabilidade de trilhar de forma questionadora os caminhos da docência (Ana FREIRE, 2001; Paulo FREIRE, 1997).

Essa compreensão crítica distancia qualquer leitura de mundo que não compreenda contradições ou que racionalize de forma estática a ciência. Aliás, toda teoria científica nasce contendo em si as possibilidades de ser refutada. Então, para esse projeto educacional, é importante o questionamento e o trabalho a partir de uma educação crítica, emancipadora e que entenda os saberes ancestrais, intergeracionais e plurais de forma que a teoria tradicional hegemônica euro-referenciada deixe de ser a única possibilidade de prática pedagógica (Daiara Sampaio TUKANO, 2018; Juliana DIAS, 2018).

Garantir o direito a uma educação de qualidade é também garantir uma educação que esteja para além das burocracias dos saberes e direitos sintéticos, que são fundados a partir de princípios socioinstitucionais

voltados para as propriedades. Mesmo que seja extremamente importante o respaldo legal “progressista” para nossa segurança jurídica, lembremos que a ciência hegemônica não estará comprometida com uma prática à margem, pois é engessada em sua visão limitante de experiência com a vida e, por isso, pouco é feito para que mudanças mínimas, mas essenciais, aconteçam sobre relações oprimido e opressor na prática docente (Antônio SANTOS, 2015; Paulo FREIRE, 1997).

A academia é a principal instituição da sociedade “ocidental” de manutenção da colonialidade, pois ela é autorreferente e euroreferente, no sentido que apenas se legitima por ela mesma, citando e usando como referência os pensadores reconhecidos dentro da continuidade do pensamento e da epistemologia ocidental: os eternos pensadores brancos, que ecoando o paradigma colonial, me coagem a me expressar à sua maneira para fazer compreender dentro do espaço acadêmico (Daiara Sampaio TUKANO, 2018, p. 109).

Em *Por uma outra globalização*, de Milton Santos (2000), nos é mostrada essa possibilidade de entender percepções outras de mundo em paralelo ao discurso desse único mundo ocidental global e sintético. A generalização ideológica do discurso único do mundo é normalmente acompanhada de outros discursos como o de que as pessoas sempre terão de competir umas com as outras, de que por isso guerras são normais, ou que alguns sempre estarão superiores no mundo por merecerem e que tudo isso nunca vai mudar. Enquanto cientistas, não podemos ceder à simplificação dos números em nosso trabalho, ou à falsa realidade da ideologia desse mundo único, estático e sintético. Não podemos esquecer nunca das complexidades enquanto seres vivos e diversos, que sabem de formas diversas e que estão em comunidades diversas. Temos, então, o dever de participar de forma comprometida com os processos de transformação das escolas e com nossas maneiras de fazer ciência, para que quem esteja morrendo não se perca no esquecimento e de fato seja compreendida ou compreendido como uma vida que tem o direito de viver com todas as suas complexidades enquanto ser vivo e importante (Milton SANTOS, 2000; Daiara Sampaio TUKANO, 2018; Antônio SANTOS, 2019).

É necessária a construção de processos educativos significativos, em que o ensino e a aprendizagem estejam sempre em movimento e que sejam verdadeiros frutos de diálogos com as suas comunidades, com

propostas embasadas em pedagogias críticas e engajadas para que coloquemos educandas e educadoras em comunhão com suas comunidades, provocando os envolvidos a refazerem-se a todo momento, de maneira a mobilizar a cultura de sementeira com o objetivo de enraizamento e reflorestamento de saberes (Juliana DIAS, 2018).

Aprendi com as escritas de Daniela Pontes que os processos de aprendizagem são e devem ser compreendidos também como diversos. Por exemplo, “Dentro dos terreiros, a tradição oral ensina também pelo silêncio, pelo segredo e pelos sinais, pelas manifestações da natureza compreendidas como uma ancestralidade humana” (Daniela B. P. e SILVA, 2019, p. 205). Assim, compreendemos as complexidades das infinitas possibilidades de organicidade de saberes e de suas transmissões. E, para além, somos sujeitos históricos de nosso presente, colhendo os frutos daqueles que vieram antes. As conquistas das gerações que nos antecederam proporcionam a nós a possibilidade de existir e resistir em nossas complexidades e diferenças. Tudo isso através da luta coletiva e comunitária.

Ferramentas burocráticas do Estado têm potência de abrir caminhos a uma diversidade de possibilidades para questionar e pressionar o próprio positivismo do mundo. Porém quem concretiza qualquer mudança de paradigma no mundo não é nossa jurisdição ou documentos norteadores da educação no Brasil, mas esforços comunitários de pessoas empenhadas em fazer acontecer (Liliane ALCANTARA, 2017). E, para que tenhamos medidas *reais* e efetivas no combate à desigualdade, fazendo valer nossos direitos e preservando o respeito às diferenças, é imprescindível o trabalho de uma pedagogia engajada que exista para além de uma educação oficial própria dos processos ou dispositivos burocráticos do Estado positivista, que se vende essencial para os processos educacionais. Porém o principal fator na educação é o encontro entre pessoas diferentes, de comunidades diferentes, de territórios diferentes, com corpos e vidas diferentes e que estão envolvidas em processos históricos diferentes. Por isso, reivindicar o direito de viver encontros de aprendizagem está para além das burocracias da legislação brasileira que acabam por escravizar a realidade por uma democracia moderna monopolizada pelos poderosos.

Dispositivos legais podem criar possibilidades de não silenciar, não invisibilizar e não marginalizar, mas apenas se tiverem compromisso com efetivas medidas reparadoras da história e da cultura moderna colonial. Por esse motivo, é importante estarmos atentas e atentos às políticas de morte na educação a partir dos seus próprios processos no ensino e aprendizagem que eu chamo de *necropedagogia*. Por exemplo, temos em nossas escolas os dias 19 de abril e o 20 de novembro como mobilizadores *oficiais* da Lei 11.645/08 (BRASIL, 1996), que comumente são datados com conteúdos superficiais, estereotipados, com pouca ou nenhuma contextualização ou criticidade acerca da importância desse conteúdo no combate ao racismo e à discriminação (Daiara Sampaio TUKANO, 2018). Essa política na educação é uma *necropedagogia* da memória. Pois, através de dispositivos simbólicos e legais, ensinamos e aprendemos a possibilidade da identificação e assimilação de um grupo pequeno a um outro grupo mais amplo. E essa aberração acaba excluindo, por discursos nacionalistas, narrativas outras da coletividade através de políticas identitárias. As ações do Estado e das pessoas que reproduzem esse espelho ideologizante silenciam, apagam e exterminam memórias históricas e intergeracionais de grupos subalternizados (Francisco PAZ, 2019; Achille MBEMBE, 2010).

Pode-se chamar de políticas da memória o conjunto de intervenções de atores públicos que objetivam produzir e impor lembranças comuns a uma dada sociedade, em favor do monopólio de instrumentos de ações públicas (comemorações oficiais, programas escolares de história, leis memoriais, panteões, etc.). A construção de uma narrativa coletiva feita pelos poderes públicos é parte integrante desse modo de ação pública (Johann MICHEL, 2010, p. 14).

Aqui compreendo que *necropedagogia* é toda prática pedagógica que, no seu processo educativo, mobiliza-se através da despotencialização da pulsão de vida dos envolvidos na comunidade educadora. Essa pedagogia de morte acontece quando se matam saberes e memórias, histórias e experiências, a escuta e a fala, a dança dos corpos e a esperança revolucionária através da manutenção de narrativas hegemônicas. Acontece também quando causa a morte pelo seu potencial devastador através da aflição, do adoecimento, da desumanização, da fome e da miséria em todos os seus sentidos de ausência. A *necropedagogia* age não somente de forma silenciosa no cotidiano ao construir em nós maneiras de aceitação e manutenção de violências, mas

de forma escancarada com tons de normalidade. E para mim é importante ressaltar que qualquer estranhamento e impressão de ineditismo do que eu trago nesse texto nada mais é do que o resultado da ação da *necropedagogia*, que é muito anterior a mim e que tem sido denunciada de várias maneiras por várias pessoas anteriores a mim.

Assim, garantir o bem viver dentro e fora dos espaços escolares perpassa o trabalho de projetos coletivos de pessoas engajadas. Para isso, é necessário um compromisso coletivo e uma responsabilidade comunitária com a educação através da ética política que se estabelecem nessas pedagogias engajadas e transgressoras ao tentar compreender e acompanhar as movimentações desse nosso mundo que se mostra tão adoecido em suas relações desumanas. É importante perceber que nossos corpos e nossas vivências coletivas são sempre diferentes e que se entrecruzam em nós por histórias diversas em inúmeras experiências, que passam por prazeres, mas que também se entrecruzam com as diferentes dores de experiências de poder sobre nós como os efeitos estruturais da colonização, do sexismo ou da miséria na fatura, por exemplo (bell hooks, 2013; Michel FOUCAULT, 2015; Antônio SANTOS, 2015; Paulo FREIRE, 1996).

Nego Bispo diz que a “confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo se ajunta ou se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista [...]” (Antônio SANTOS, 2015, p. 89). Essa perspectiva diz sobre as relações entre os diferentes, que todos nós temos a agência no pensar e sentir as relações que estabelecemos em nossas vidas e que é o ajuntamento de gente que faz com que existamos em nossa inteireza um para com o outro de forma sadia. Então decidir transgredir e demolir os muros que criam dualidades maniqueístas de mundo entre comunidade e escola é contribuir para a legitimação e valorização da construção de outros saberes, algo que é decisivo para definir os rumos de uma escola autocrítica que não domine nossos corpos, ou nos docilize (Michel FOUCAULT, 2017).

Porém a escrita de bell hooks (2013) nos ensina sobre as estruturas reacionárias das instituições que não estão dispostas à mudança, pois a maneira que são hoje se trata do único modo que reconhecem sua existência no

mundo. Essas instituições se alinham como resistência reacionária a todo momento e se aliam aos poderosos para se manterem dominantes. Por isso é sempre necessário resistir e transgredir essas instituições de poder e dominação (Juliana DIAS, 2018). E se a sugestão à transgressão sugere desobediência, há então enorme resistência ao trabalho engajado e libertário nas salas de aula e em outros espaços. Por isso é importante fazermos emergir no processo pedagógico essa consciência humanizada de vida para que ninguém tema a própria liberdade (Juliana DIAS, 2018; bell hooks, 2013). Mas, como diz Michel Foucault (2015), onde há poder há resistência e lembremos: “São nas marés pequenas que se constroem e implementam as pequenas revoluções” (Elionice SACRAMENTO, 2019, p. 167).

POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO!

Como a vida é um ciclo, o encerramento deste capítulo anda de mãos dadas com sua abrição. Ou seja, oportunidade nova de recomeçar. E, como digo, trabalhar por uma pedagogia de vida é se movimentar pelo fim da peste, que significa o sepultar de várias pragas para além da doença da carne, é se preparar para as novas pragas que virão, mas é também se lembrar que precisamos existir para além da dor. Portanto, é necessário questionar sempre nossas maneiras de educar e escolarizar, construindo propostas que abracem diferentes formas de pensar. Os paradigmas da colonialidade no mundo não podem nos impedir de nos movimentar por novas relações societárias. Precisamos colocar nosso sistema educacional em frente ao espelho a todo momento, mostrando suas violentas estruturas que precisamos desconstruir e ultrapassar através de engajamento comunitário por meio de pensamentos outros.

Os ecos que ainda ouvimos do passado acerca do encontro colonial dos anos 1500 são vários e sempre ressurgem com tons e volumes diferentes. A ordem e o progresso servem sempre como justificativas desenvolvimentistas aos negroameríndios de uma colonização, dominação e controle de suas vidas e recursos às leis do mercado. É preciso desacelerar e nos conscientizar ecológicamente. É preciso semear florestas de vida. Precisamos, portanto, interromper a linha reta e contínua que escreve a história sob a régua da hegemonia,

capitalista e conformista. Compreender que várias memórias foram e são apagadas em nossa forma de escrever e contar história e buscar justiça através do resgate de outras verdades é não permitir que a barbárie necropedagógica se perpetue nos territórios do educar. Porém o modo linear e individualista da sociedade é espelhado em nossa educação. Para que sejam possíveis transformações reais em nossa sociedade, a ação crítica na busca por saber deve substituir a cultura de massificação do pensamento que age através de uma lógica produtivista e linear. Lembremos, portanto, que a extrema razão não nos possibilitará fuga desse caminho reto da história, pois qualquer razão que se fundamente no progresso transforma as pessoas em meros consumistas.

Com todo o exposto, espero ter proporcionado aflorações nas sensibilidades às múltiplas histórias que confluem no mundo. Saliento ainda que devemos estar atentos ao fato de que é o presente colonial, através de sua memória viciada, que tem escolhido a narrativa sobre a nossa história. E, apesar de estarmos nessa situação, o que eu aprendi com esse texto é que todos nós podemos questionar tudo e transgredir através de outros caminhos e outras possibilidades. Pois é possível reescrever e reconstruir outras possibilidades. Aliás, novidades nascem a todo momento sem que qualquer pessoa perceba. O mundo está num contínuo estado de mudança, pois o mundo dança. E cabe a nós a sementeira correta para uma colheita que seja cheia de vida.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Desenvolvimento e meio ambiente**, v. 40. 2017.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. Tradução de Ana Cecilia Acioli Lima e revisão de Susana Bornéo Funck. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, set./dez. 2005.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. **Rue Descartes**, n. 36, p. 7-17, 2002.

BRASIL. Lei no 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- DIAS, Juliana de Freitas; COROA, Maria Luiza MS; DE LIMA, Sostenes Cezar. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 3, 2018.
- ELNIÑO, Thiago. Pedagogia. *In: A Rotina do Pombo*. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/1EM-zYi7hcs>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- FERRAZ, Murilo; LOPES, Marcos Carvalho; MACHADO, Adilbênia. **Convidado Wanderson Flor do Nascimento**. Filosofia Africana: Ubuntu. Um Pensar Através das Tradições Vivas de Ubuntu. Produção Filosofia Pop. 2015. Disponível em: <https://filosofiapop.com.br/podcast/filosofia-pop-015-filosofia-africana-ubuntu/>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. **Educação, criação e expressões culturais tradicionais**: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Corpos Dóceis**. Vigiar e punir. 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 2. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.). p. 69-82. 1988.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Revista do Ppgav/Eba/Ufrj, n. 32, dez. 2010.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.
- MICHEL, Johann. Podemos falar em uma política do esquecimento? **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 2, n. 3, ago./nov. 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MUNIZ, Fernanda Fernandes. **“Macumba” ou “dança do Índio?”** Persistência e reprodução do racismo em contexto escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Brasília, UnB, 2019.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. **ORÍ**. Direção: Raquel Gerber. Produção: Angra Filmes. Rio de Janeiro: 1989.
- NASCIMENTO, Rosânia Oliveira do. Convidada Josefina Serra dos Santos. Ep. #1: **A Baixada é quilombola**. OPARÁ produção, 7 fev. 2021. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7pQ1PXwpUHzkOL5wZJv5c2?si=b5MkcioPSiaoCepIt3QnVA&utm_source=whatsapp&dl_branch=1. Acesso em: 8 fev. 2021.

- PAZ, Francisco Phelipe Cunha. Memória, a flecha que rasura o tempo: reflexões contracoloniais desde uma filosofia africana e a recuperação das memórias usurpadas pelo colonialismo. **Problemata**, v. 10, n. 2, p. 147-166, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49127>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- PETT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- PIAZZA, Maria Cecília Paladini. **O ensaio como forma em Walter Benjamin**: contribuições do gênero ensaístico para a educação. Criciúma: Ed. do Autor, 2016.
- SILVA, Daniela B. P e; FLORENCIO, Saulo, et. al. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana**: a Constituição Humana pela Transmissão Oral de Saberes Tradicionais - Um Estudo Histórico-Cultural. Curitiba: Appris Editora e Livraria, 2019.
- RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu**. Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcelos. Harare: Mond Books, 1999.
- SACRAMENTO, Elionice Conceição. **Da diáspora negra ao território das águas**: ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA. 2019. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In*: CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do; OLIVA, Anderson Ribeiro. (org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal I. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Brasília: INCTI, UnB, 2015.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belho Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade**: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos. 2. ed. 2007.
- TUKANO, Daiara Hori Figueroa Sampaio. **Ukushe kiti niishe**. Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas. 2018. Mestrado (Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- VIEIRA, Mariane Aparecida do Nascimento. **Narrativa dos ameríndios**: disseminação de uma visão do contemporâneo. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CAPÍTULO 16

**o corpo que
fala,
o corpo que cala:
entre violências
e *r-existências*
no espaço escolar⁵⁰**

Amanda Araujo Neves

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.16

Do fundo da sala de aula, da última carteira, eu observava atentamente tudo o que acontecia na sala e adotava posturas que pareciam atender às expectativas dos/as professores/as. Nos momentos em que o riso era autorizado, eu ria. Nos momentos em que o silêncio era exigido, eu me calava. Assim meu boletim, a materialização de uma encenação constante, era a prova de que o ajustamento proposto pela escola estava funcionando.

A escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real. Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguia convencer a todos que estava internalizando suas imposições (Megg OLIVEIRA⁵¹, 2017, p. 22).

A instituição educacional é um importante espaço de contenção de corpos, mentes e desejos, e instrumento de homogeneização do poder, do ser e do saber (Aníbal QUIJANO, 2005). Desde cedo a escola ocupa, em aliança com a família burguesa heterossexual, a função social de ensinar como cada uma/um⁵² deve se comportar, quais experiências e atitudes são corretas e quais são condenáveis.

A escola enxerga sua vitória, ou finge não reconhecer o seu fracasso, ao tentar controlar desejos e identidades, percursos que se fazem e refazem dentro e fora de seu espaço, a despeito de suas investidas, que embora não sejam suficientes para concretizar destinos, podem deixar marcas profundas.

A surpresa, no entanto, encontra-se na beleza do avesso, do furo, do fracasso das expectativas heteronormativas causados pela resistência de corpos dissidentes, que podem se calar por necessidade ou escolha, mas nunca deixam de falar mesmo que sem verbalizar. “Aquele anjo higienizado por obra de um processo disciplinar não era real”. No claro ou no escuro, no grito ou no silêncio, os corpos atuam, pela ou contra a norma. Em qualquer um dos casos, há sempre uma (des)adequação, um teatro, uma dança (in)visível, uma performance (Judith BUTLER, 2003).

É interessante observar como pessoas LGBTI+ brasileiras sempre transitaram nos espaços públicos, embora empurradas para os guetos e

51 Adotamos a mesma opção efetuada por Megg Oliveira (2017, p. 14), “Por defender uma educação não sexista, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo (gênero) e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas”.

52 Partindo da premissa que a língua é política, tentei inicialmente utilizar a linguagem neutra, sem sucesso. Tentei também generalizar no feminino, mas gostaria de incluir nesse processo homens trans e pessoas que adotam pronomes masculinos. Ironicamente, o binarismo se manteve, optei por manter feminino/masculino, reconhecendo seu uso como insuficiente em abarcar as diferentes identidades de gênero, mas rejeitando o uso de uma linguagem centrada no homem cis, patriarcal e a ser superada um dia.

espaços privados escondidos. Essas são fundamentais na elaboração da cultura, da educação e tantas outras áreas, à revelia da mobilização social por sua exclusão, especialmente da igreja e da família burguesa, em colaboração com o Estado e a escola.

Mesmo durante a ditadura, quando LGBTI+ foram perseguidas/os pelo Estado sob a justificativa da contenção da epidemia da AIDS, mesmo após a Operação Tarântula, que prendeu e perseguiu deliberadamente travestis visando combater o *câncer gay*. A despeito do Brasil continuar no topo no *ranking* de assassinatos brutais de pessoas trans, mesmo com diversos crimes de lesbofobia, incluindo estupros corretivos. Mesmo com a omissão e participação direta do Estado, mesmo com violências inimagináveis e assassinatos de lésbicas, gays, trans, travestis, intersexuais, assexuais etc., a liberdade, o desejo, as identidades, o ser, a comunidade não deixaram de existir.

Há resistência na língua, no pajubá, na gilete, na pochete, nos códigos, nos inferninhos, nos parques, na música, na poesia, no rap, no cinema, nas mãos dadas, nos *sidecuts*, no poliamor e no casamento. Na maior parada LGBTI+ do mundo, no Lâmpião da Esquina, na *Volúpia do Pecado* de Cassandra Rios, escritora mais perseguida e censurada da ditadura.

Isso é o que mostram as/os jovens com idade entre 18 e 21 anos, protagonistas deste capítulo. Adianto que, embora todas/os tenham sofrido violência no espaço escolar, de diferentes formas e intensidades, todas/os atravessaram esse espaço r-existindo (Carlos PORTO GONÇALVES, 2002). As dores e as denúncias são preponderantes nas falas, mas o que escapa às mãos da cisheteronormatividade é muito mais forte, belo, transformador e transgressor do que foi esmagado por ela.

Estas páginas pretendem ecoar as vozes de jovens LGBTI+⁵³ que denunciaram como a escola opera de maneira violenta e normatizadora, por meio da invisibilização, marginalização, expulsão e aniquilação subjetiva de pessoas com identidades de gênero e sexualidades dissidentes.

53 A escolha pela sigla LGBTI+ ao invés de siglas mais extensas e abrangentes foi feita buscando aproximar a/o leitora/leitor, com acréscimo do sinal “+” ao final, para abranger os diversos gêneros, performances e dissidências de gênero e sexualidade presentes nas siglas mais completas, bem como todas as identidades que continuam emergindo da imensidão de possibilidades que o corpo/desejo permitem.

Principalmente, procura demonstrar a sua desobediência compulsória dentro de uma sociedade heteronormativa, frente “àquelas práticas localizadas e àquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ dentro da sociedade⁵⁴” (Cathy COHEN, 1997, p. 440, tradução nossa).

Para tal, os sujeitos aqui são vistos como parte do sistema-mundo colonial moderno, que busca restringir e limitar o ser, rejeitando e marginalizando a diversidade, hierarquizando povos e corpos. Um sistema⁵⁵ (VERGUEIRO, 2015) racista, patriarcal e cisheteronormativo.

Para se aproximar de seu objetivo, o capítulo está dividido em cinco seções: a primeira seção é *A colonialidade do poder e do gênero*, na qual comparece o sujeito implicado nas ferramentas de poder instituídas a partir da colonização, em especial seus aspectos raciais e de gênero. A segunda seção, *Desestabilizando a norma*, busca contestar, pôr em xeque, a naturalização da cisgeneridade e da heterossexualidade, denunciando-as enquanto hegemônicas e violentadoras de corpos LGBTI+. Em seguida, em *A escola como instituição de [tentativa de] controle e contenção de corpos e desejos*, serão abordados instrumentos e maneiras como a escola procura conter e controlar comportamentos *perigosos* fora das expectativas de gênero e sexualidade. A quarta seção, *A pedagogia do armário, e a saída do armário como libertação*, apresenta a forma que a escola e sociedade operam com o *segredo* do gênero e da sexualidade, e como o ato de assumir o gênero/sexualidade pode ser libertador. Enfim, em *Corpos que calam, corpos que falam: sobrevivências e resistências na escola*, traremos o viés de participantes da pesquisa a respeito da resistência/*r-existência* na escola, e sua relação com sobrevivência. Ao longo de todo o texto, serão colocadas narrativas de jovens LGBTI+, escutadas no Distrito Federal em 2019, acerca de suas vivências enquanto pessoas de corpos e sexualidades dissidentes no espaço escolar.

54 Do original: “those localized practices and those centralized institutions which legitimize and privilege heterosexuality and heterosexual relationships as fundamental and “natural” within society”.

55 O termo cisgênero, de prefixo cis (latim, “deste lado”), remete à correspondência entre o gênero adotado pelo sujeito e aquele determinado no nascimento – feminino ou masculino. Esse prefixo cis passa a ser usado em contraponto a trans (latim, “do outro lado”), com intuito de apontar não apenas para construções identitárias fora da norma, mas que todas as identidades/ou expressões de gênero (trans ou cis) têm uma construção social, histórica e cultural (GASPODINI; DE JESUS, 2020, p. 9). Ao utilizar sistema, Viviane Vergueiro faz uma referência-denúncia a um sistema que valoriza a cisgeneridade, padrão e normativa.

A COLONIALIDADE DO PODER E DO GÊNERO

A racialização está situada no centro da matriz de poder colonial. Ao redor dela estruturam-se as hierarquias de classe – e nela a escravização e a exploração, gênero – através do patriarcado, sexualidade, política, epistemologia, espiritual, linguística, entre outras (Ramón GROSFOGUEL, 2016; Aníbal QUIJANO, 2005). Atravessamos com resistência a colonização, mas herdamos as colonialidades, dentre elas a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Elaborada a partir da colonialidade do poder, a colonialidade do gênero critica a compreensão de gênero enquanto apenas uma questão de acesso sexual às mulheres, ampliando e complexificando o primeiro conceito. María Lugones (2014, p. 939, grifos meus) se propõe a ir além de nomear a classificação de povos dentro da “*colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas*, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos”.

Através dos mecanismos de hierarquização, indígenas e africanos escravizados foram classificados como não humanos, como “selvagens incontavelmente sexuais”. Esses povos sequer foram qualificados como homens e mulheres, categorias então restritas aos “civilizados” brancos. A classificação recebida por esses povos e etnias foram de machos e fêmeas, mais uma elaboração cruel do processo de desumanização desses.

A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as. As condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas eram julgadas como bestiais e portanto não gendradas, promíscuas, grotescamente sexuais e pecaminosas. Mesmo que nesse tempo a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina (María LUGONES, 2014, p. 936-937, grifos meus).

Ainda assim, mesmo dentro dessa violenta categorização de “machos” e “fêmeas”, havia uma hierarquia, com o macho enquanto “a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho”. Pessoas intersexo, gays e lésbicas

eram também tomadas como aberrações da “perfeição masculina”. Não se tratava apenas de características raciais e físicas, mas de práticas sexuais que ameaçam a masculinidade e a família burguesa.

Outro conceito fundamental para compreensão de sujeito deste trabalho é a interseccionalidade, que aponta não apenas para as violências sofridas enquanto mulher, mas dentro dos seus cruzamentos e avenidas identitárias, olhando para gênero, raça e classe, entrelaçados e atravessados uns pelos outros. Elaborado por mulheres feministas negras e cunhado por Kimberlé Crenshaw, esse conceito afirma as encruzilhadas que perpassam as identidades de cada sujeito:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Carla AKOTIRENE, 2019, p. 19).

A interseccionalidade está diretamente relacionada à discussão proposta por María Lugones, uma vez que a crítica às colonialidades não se limita a um único aspecto identitário dos seres, mas os analisa implicados uns nos outros. O diálogo entre Dandara e Thiago nos ajuda a compreender essas travessias identitárias interseccionais:

Dandara: Porque eu só sou grande, mas eu sou uma amoebinha [risos]. [...] Mas o povo sempre olhava pra mim pensava que eu era uma sapatão, uma sapatão grossa e agressiva. E de que eu ia bater em alguém, e eu tava tipo contando unicórnios. [risos]. Fui muito rotulada como grossa, sapatão e sendo que... eu não era nem um e nem outro [risos]. Eu comecei com esse rótulo e me formei com esse rótulo.

*Dandara: eu tomava remédio natural pra me acalmar, pra ir pro colégio, pra eu não me estressar, porque não importava o que eu fazia eu era grossa, então eu resolvi: “ah, então vou ser grossa nessa p**** aqui”. [...] eu podia tá fazendo carinho na pessoa: “ah, a moça está me agradando”. Então tá bom, né, criaram um rótulo imaginário então.*

Thiago: Eu acho que isso tá ligado também a imagem de que pessoas negras são violentas.

Dandara: Sim, eu tenho que ser... eu sou grande, eu sou negra e grande então eu tenho que ser violenta. (Amanda NEVES, 2019, n.p.)

Dandara se apresenta como uma adolescente doce, como uma “amoebinha” que contava unicórnios, mas, por ser negra e grande, era lida como agressiva. Como ela afirma, “eu podia tá fazendo carinho na pessoa: ah, a moça tá me agredindo”. Por isso ela resolveu adotar de certa forma o rótulo que a colocaram. Podemos notar pelo menos três encruzilhadas de identidades de Dandara: gênero, raça e sexualidade. Mulher, negra e pansexual, embora fosse lida como sapatão. A jovem está sujeita ao preconceito e à segregação em razão de qualquer uma dessas identidades, além da gordofobia, e de maneira interseccional é reduzida complementarmente por essas.

Fosse Dandara branca, teria ela o título de “agressiva”? O racismo que tomou como selvagens as pessoas negras é o responsável por esses e outros estereótipos criados sobre essa população, “eu sou grande, eu sou negra e grande então eu tenho que ser violenta”. Está decidido independentemente de como ela aja. A jovem foi classificada também como sapatão, ainda que não fosse essa sua orientação sexual. Esses imaginários coletivos têm raiz histórica e colonial, como escreve Tanya Saunders (2017) sobre uma epistemologia negra sapatão.

A autora recorda ferramentas utilizadas pela Europa e pela branquitude para desumanizar mulheres africanas, entre elas a triste história de Saartjie Baartman, enjaulada e exibida na Europa como se fosse um animal no início do século XIX. A ciência desse período colocou-se a investigar e medir corpos de mulheres negras a fim de justificar sua “selvageria”, e o tamanho do clitóris foi adotado como meio de identificar essa característica. O clitóris passaria por uma “evolução” em seu tamanho: as mulheres negras teriam um clitóris maior, enquanto as brancas seriam mais evoluídas com seus clitóris menores. O final dessa evolução, indicaria um desaparecimento do clitóris e do desejo sexual da mulher branca, associado à masculinidade (Tanya SAUNDERS, 2017).

As mulheres brancas, castas, belas, recatadas e do lar, teriam clitóris reduzidos a ponto de não sentir prazer, pois esse era limitado ao homem. As mulheres negras teriam clitóris enormes, e foram criadas histórias de que essas poderiam estuprar mulheres brancas (Tanya SAUNDERS, 2017). A ciência teve um papel fundamental na desumanização dos corpos negros para assim justificar sua escravização, humilhação e uso irrestrito, que hoje se convertem nos mitos da/o negro/a selvagem, da agressividade, e contribuem severamente com a segregação racial.

Considerando, dessa forma, os atravessamentos identitários e opressões múltiplas sofridas pelos sujeitos marginalizados, é importante situar gênero e sexualidade enquanto construções, que variam de acordo com o tempo, a região e as culturas de determinados povos. Há uma presunção da hierarquia do homem, da heterossexualidade e da cisgeneridade que foram difundidas como hegemônicas, de maneira que hoje habitam nossos imaginários, nossas relações interpessoais e de poder.

Conhecer outras formas de ser, outras cosmologias de elaboração e pensamento de gênero e sexualidade ajuda-nos a desnaturalizar o que nos foi colocado desde sempre como caminho único. As hijras indianas, os *Two-Spirit* norte-americanos, os homens gregos que se relacionavam com outros homens (mas não tinham a mesma percepção sobre homossexualidade que temos hoje), os cudinhos brasileiros e tantos outros povos registrados historicamente, trazem evidências que nos levam a contestar a estabilidade da heterossexualidade e cisgeneridade e os mitos que as fizeram absolutas e naturais.

É necessário investigar as implicações da colonização sobre os corpos e mentes dos povos colonizados. Antes das lógicas cristã, binária cartesiana, iluminista, positivista, outros povos possuíam outras lógicas e compreensões que o sistema-mundo colonial moderno buscou apagar ao longo de séculos pela colonialidade, lógicas atacadas ainda pela universalização da cultura propagada pela globalização e pelo capitalismo. Por isso a necessidade de convocar os discursos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva crítica e interseccional, decolonial, de forma a trazer novos pontos de vista e ruptura com o discurso cisheterossexista⁵⁶, apresentados a seguir.

DESESTABILIZANDO A NORMA

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo

56 Heterossexismo é compreendido aqui como “como um sistema ideológico que nega, difama e estigmatiza qualquer forma de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade não heterossexual” (Gregory HEREK, 1990, p. 316, tradução nossa), ou seja, um sistema que reconhece e legitima apenas heterossexuais. A partir do uso de outras/os autoras/es, ampliamos o conceito para cisheterossexismo, abarcando também a negação e inferiorização das identidades não cisgêneras.

sexual unívoco (hétero), assim como um comportamento social específico (masculino/feminino) Sexismo e homofonia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades (Daniel BORRILLO, 2010, p. 16).

Conforme traz o autor, há um regime ordenador das sexualidades, e nele existe somente um modelo social aceito, o cisheterossexual. Tanto o gênero quanto a sexualidade estariam atrelados ao sexo biológico. Assim, corpo e desejo não são livres e de atribuição diversa, como possuem um único caminho determinado.

Não há, portanto, como dissociar as lutas sociais da mulher, identidade de gênero e sexualidade, considerando, inclusive, o machismo como um dos motivos pelos quais pessoas LGBTI+ sofrem preconceito. Uma mulher trans será discriminada por suprimir parte de sua masculinidade – que deveria, ao contrário, ser demonstrada e reforçada constantemente. Igualmente, uma lésbica *caminhoneira*, ou seja, mais masculinizada, sofrerá preconceito por não se limitar aos espaços destinados ao feminino e à feminilidade, por usar roupas e adotar trejeitos *masculinos*, por não ser, se curvar ao desejo dos homens, por não fazer sentido na lógica de mulher como *o outro* do homem. As existências LGBTI+, como trans, sapatão, bichas e pessoas não binárias são afrontas à masculinidade, ao macho – enquanto machista, em busca cega pela preservação de sua masculinidade e de seu poder.

Existem diversos povos que contestam a naturalidade da cisheteronorma. Paula Gunn Allen (1986; 1992), citada por María Lugones (2007), aponta que os indígenas yuma situados na América do Norte não dispunham de um modelo de divisão de gênero baseado na biologia. Essa definição era feita principalmente de acordo com os sonhos dos indivíduos da tribo. Caso uma pessoa com a genitália atribuída ao sexo masculino sonhasse realizar atividades atribuídas ao gênero feminino, ela passaria a ser tratada como tal em todos os fins práticos.

A diversidade e perspectivas não hegemônicas sobre o corpo e o gênero apresentaram-se não apenas no período anterior à colonização, como também podem ser constatadas atualmente nas hijras indianas, e nos indígenas norte-americanos que se autodenominam *Two Spirit*: “em sua própria visão, eles seriam parte de uma tradição de diversos povos nativo-americanos de pessoas

com dois espíritos, masculino e feminino” (Estevão FERNANDES, 2015, p. 100-101). Ambas as categorias não podem ser compreendidas na lógica cartesiana binária, mas habitam outro lugar que demanda outra concepção de existência.

Pablo: [...] desde os 8 anos que eu acho que já sabia que eu era gay. Tipo, foi bem cedo. Só que, tipo, às vezes eu não ligava os pontos. [...] Mas, eu sempre me senti meio incomodado, principalmente incomodado com ambientes ou totalmente femininos ou totalmente masculinos. (NEVES, 2020, p. 76)

Há um incômodo recorrente com as estruturas binárias do sistema sexo-gênero. Esse incômodo parte inicialmente da sociedade cisheteropatriarcal, que limita as performances de masculinidade e feminilidade. Como resposta, há o desconforto dos corpos que não cabem ou rejeitam caber nas caixinhas do gênero e sexualidade, com essa separação rígida, muito pouco flexível.

Pablo refletiu sobre essas divisões que o incomodavam e, por fim, acabou adotando uma posição não-binária frente ao gênero. Sobre sua identidade não-binária, afirma: “é que minha compreensão de gênero vem da matriz africana, então é total outra estrutura que nunca vai ter correspondente no atual entendimento LGBT, é algo meio *Two-Spirit*, sabe? Aí no caso só a negação não-binário já serve pra mim”.

O jovem vai na contramão da construção da identidade LGBTI+ ocidentalizada, resgatando a compreensão de gênero de matriz africana (Oyèrónké OYÈWÙMÍ, 1997) e relacionando-a com a concepção de *Two-Spirit*, que “parte de uma tradição de diversos povos nativo-americanos de pessoas com dois espíritos, masculino e feminino” (Estevão FERNANDES, 2015, p. 100-101). Nota-se uma maior consciência por parte da geração mais jovem dos processos de colonização, levando alguns a tomarem uma postura crítica frente aos conceitos hegemônicos universalizados.

A pluralidade e diversidade nos levam a questionar a rigidez das determinações de gênero ocidentais e pós-coloniais. Judith Butler (2003) nomeia de gêneros *inteligíveis* aqueles que estão em concordância completa com as expectativas ocidentais de identidade gênero e orientação sexual, ou seja, apresentam continuidade entre gênero, sexo, desejo e prática sexual. Já os que não se enquadram, encontram-se inseridos nos espectros de descontinuidade e incoerência.

Espectros concebíveis apenas frente às normas de continuidade e coerência, recorrentemente “proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (Judith BUTLER, 2003, p. 38). Luís questiona, na narrativa abaixo, a necessidade de estar em conformidade das expectativas dos outros:

Luís: Eu gosto de incomodar, sabe? Eu gosto do incômodo, eu gosto que as pessoas se sintam incomodadas, tipo, isso é principal, é a minha personalidade mesmo [risos].

[...] Eu falei que gosto do incômodo e aí minha mãe sempre me ensinou isso, porque, tipo, eu sempre fui meio “viadinho” assim, sempre fui a criança gay e esquisita. Minha mãe sempre falava que a partir do momento que você é contra uma existência, tem muita hipocrisia dentro disso, sabe? Eu sempre queria, tipo, ver até onde a pessoa ia, até onde a hipocrisia ia, testar limites, barreiras, espaços. (Amanda NEVES, 2019, n.p.)

Continuidade/descontinuidade, coerência/incoerência, o balé da expressão de gênero está contido em si mesmo. Uma vez criada a proibição, há sempre o que escapa a ela, numa constante desestabilização da norma. Eis o tremor do *status quo*, a dor e a delícia do incômodo, a repressão e a liberdade de *causar*. Luís gosta de incomodar, ver até onde vai a hipocrisia de uma sociedade conservadora e castradora, romper barreiras.

Habita na diferença a boniteza e o prazer de se despir do olhar do outro para ser mais autêntica/o, mais verdadeira/o com o que se deseja ser. Com o desgosto garantido, os olhares, o escárnio social, não há opção senão romper com o olhar do outro ou calar-se em si mesma/o.

Entra aqui a sabedoria da mãe de Luís, que afirma que a partir do momento que se é contra uma *existência*, há muita hipocrisia. É exatamente neste lugar que as livres expressões de gênero e sexualidade contorcem a massa careta, repressora e reprimida em suas próprias amarras. Reside no ódio e no asco ao outro, um ódio e um asco à própria vida enfadonha e limitada. Há que se limitar o outro, ninguém há de ser real. Seja quem fuja ou quem siga a normas, mesmo o macho⁵⁷ branco, cisgênero, heterossexual,

57 Utilizo macho para diferenciar homem de macho, tomando o macho não como o oposto de fêmea, mas como o suprasumo do machismo, o homem que se agarra ao que resta de seu status quo, que se coloca como superior a mulheres e pessoas LGBTQBT+.

européu/imperialista, rico precisa o tempo todo reafirmar sua masculinidade e seu poder, lutando contra suas próprias expressões naturais.

Evidentemente que todo esse teatrinho busca de fato garantir a continuidade da estrutura familiar colonial, patriarcal e cristã, que está por sua vez centrada no poder do macho, como também nas estruturas raciais e de classe. Por isso há uma aversão social ao homem que rejeita seu lugar social de *macho*. Macho no sentido de forte, provedor, privilegiado. Por outro lado, os homens cishétero sentem-se insultados por aqueles que recusam o espaço *conquistado* – usurpado ou invadido. A figura homossexual masculina contrasta e a desestabiliza as certezas de uma heterossexualidade nata. E, em relação a essa, a violência vem como resposta:

O macho angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995) não tenderá a ter seu status questionado se agredir alguém considerado menos homem. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos “homens de verdade”, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Dois entrevistados homossexuais mais afeminados afirmaram que, para sobreviver na escola, foi necessário não apenas suprimir sua expressão de gênero natural, como também precisaram agir de forma homofóbica com outros rapazes, tirando a atenção de si para serem minimamente *aceitos* entre os colegas.

A heterossexualidade foi considerada por séculos como a única maneira *natural* de se relacionar para a sociedade ocidental. O heterossexismo, compreendido enquanto “sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual” (Daniel BORRILLO, 2010, p. 23) tem sido responsável pela discriminação e hostilidades cometidas até hoje pela homofobia. Por ser um fenômeno complexo, a homofobia, por sua vez, integra questões pessoais e sociais, sendo vista desde um risco à própria identidade, a um perigo social de desintegração do *status quo* heterossexual e das hierarquias de poder, ou apresentando-se como um risco às estruturas familiares e ao patriarcado.

Então quando vem uma pessoa não binária, bissexual, pansexual, sapatão, travesti, bicha etc. e diz *f****** essa *p******, se recusa a adequação e submissão, a repressão cai em cima. Quanto mais pessoas livres, mais o conservadorismo aliado ao cristianismo fundamentalista reage e endurece para se manter como discurso hegemônico. Por outro lado, demonstra ao mesmo tempo seu fracasso na contenção de corpos e desejos.

Todas essas questões se entrecruzam e aparecem na escola. A escola é marcada pelo discurso social sempre em disputa, pela cultura, por sua localização, por sua natureza pública, privada ou confessional, por profissionais que atuam nela, por seu plano político pedagógico, pelo governo etc. Todos esses aspectos participam da configuração do que se pretende com aquele espaço. Na próxima seção esse tema será abordado.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE [TENTATIVA DE] CONTENÇÃO E CONTROLE DE CORPOS E DESEJOS

A escola ensina buscando a uniformização da criança e adolescentes por meio de um padrão de um estudante ideal (JUNQUEIRA, 2015). Nela a criação, a arte, a experimentação, a diversidade de métodos e de pessoas não são prioridades. Para a escola, o mais importante é a *transmissão* do conteúdo, e sua limitação à utilidade na inserção social e no mercado de trabalho (TUNES, 2011). Por intenção direta dessa escola ou não, ela adapta e *normaliza* o sujeito.

Fernando: Homens gays e mulheres lésbicas entram na puberdade? Aí meu professor falou que não. E tipo, minha... minha puberdade ela veio atrasada então eu fiquei muitos anos assim, tipo... Eu tive muito medo porque eu achei que o fato da minha puberdade vir atrasada e eu ver os meninos entrando na puberdade e eu não entrando, eu achei que podia ser algum indicador e eu começasse a passar por coisas que, que já eram piores do que as coisas que eu já tinha passado até então. Ontem inclusive eu tava conversando com uma psicóloga e ela falou que existia possibilidade da minha puberdade ter sido atrasada por causa do comentário do professor então... enfim, só que não é nenhum diagnóstico, ela falou de uma possibilidade mesmo. (Amanda NEVES, 2020, p 82)

Conforme relata Fernando, a escola esconde e nega a existência de diferentes sexualidades, corpos e identidades na educação sexual escolar. Mais que

isso, pode agir de maneira a desinformar. Quando o professor, por negação ou outro motivo, afirma de forma equivocada que gays e lésbicas não entram na puberdade, a escola regula a sexualidade confundindo e rejeitando as diferenças. A obsessão escolar pela identidade fixa e universal reflete nessa abordagem.

A instituição escolar foi se mostrando ao longo dos relatos como incapaz de lidar com a diferença de maneira geral, não apenas em relação às pessoas LGBTI+, atuando “como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade” (Berenice BENTO, 2011, p. 555). Devido à vontade da instituição em excluir e eliminar seres indesejados e *contaminadores* desse espaço, há um processo de expulsão que se esconde sob o discurso da evasão escolar, poupando a escola de debater a LGBTfobia e demais dilemas que a perpassam.

Assim, a escola tende a desconsiderar questões que escapam pelos dedos do corpo docente, que vão além do conteúdo, como a relação inter e intrapessoal, o afeto, as singularidades e diferenças de cada uma/um. Rogério Junqueira (2015) aponta para o fato de que a escola reproduz padrões sociais e relações de poder, e reconhecer isso é fundamental para que ela possa atuar de maneira a desestabilizar a lógica tradicional de uma política educacional que está a serviço de poucos.

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade desviante? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem de vários modos seus prazeres e desejos (Guacira LOURO, 2003, p. 81-820)

Fabiana relata que era muito boa em futsal quando era criança até começar a ser vista como a *única sapatão da escola*. Ela era a única menina que jogava futsal, e como não havia time feminino, jogava com os meninos – que a excluía:

Fabiana: E aí sobre essa coisa do menino e menina tipo... não tinha time feminino então eu jogava com os meninos, e aí era horrível porque tipo tem essa coisa né, se você é uma mulher e faz algo considerado masculino, você tem que ser mil vezes melhor do que o homem normal, assim, tipo, e aí... é... eu nem sei o que poderia ser eu hoje em dia porque eu parei de jogar justamente porque eu era uma segregada, sabe? Tipo, os meninos não dão bola pra mim, o professor também... parecia um poste ali, não fazia nada...

[...] eu ficava: véi, eu quero jogar, eu não vou deixar de jogar só porque eu sou a única menina, sabe? Mas aí eu fui parando, porque era... tipo assim, eu não jogava, eu só ficava correndo no campo atrás da bola porque eu nunca tocava na bola, e aí tipo fui parando e hoje em dia é só uma lembrança [risos]. (Amanda NEVES, 2020, p. 77)

Apesar de gostar de jogar e ser boa em futsal, a adolescente traz a necessidade de a mulher precisar ser “mil vezes melhor do que o homem normal” para ser reconhecida como boa em algo tipicamente masculino. Fabiana tentou continuar, mas acabou desistindo em razão da postura de preconceito e exclusão quando participava dos jogos. Hoje ela se questiona sobre o rumo de sua trajetória caso não tivesse sido segregada, já que precisou renunciar a algo muito importante para ela, considerando seu talento no esporte. A escola – por meio do professor de Educação Física – negligenciou o caso e colaborou para sua segregação.

Ainda, escutamos várias denúncias da escola não apenas ignorar esses/essas estudantes, e até de tentar prejudicar quem denunciava, de coordenador recusar-se a receber a denúncia, e não levar em frente, de não registrar. Conforme traz Thiago:

[...] ele foi e me deu um murro na cara. E eu fui eu contei pra professora, a professora viu na verdade e quis entender melhor a situação e eu falei pra ela. Ela simplesmente me trocou de lugar e não quis me deixar ir na orientação falar que o menino tinha me batido e tal. Aí eu tive que fugir de dentro da sala inclusive o colégio me deu uma advertência porque eu saí de dentro da sala nesse dia.

[...] Aí eles me deram uma advertência. Falei com a orientadora. Mas aí eu contei pra minha mãe que tinha apanhado no colégio, eu não falei o porquê. Ela me perguntou, eu falei que tava cantando. Mas eu não entrei muito em detalhe. E aí eu falei que o menino tinha me ameaçado, falando que ia me bater de novo. E aí minha mãe foi lá na escola tentar resolver e colégio falou que não podia expulsar o menino, o colégio era bem

bagunçado. Como eu tinha reprovado no ano anterior, eles quiseram usar isso contra mim “Ah, esse seu filho é reprovado” e aí minha mãe acabou ficando chateada com o colégio e ela acabou me tirando de lá. (Amanda NEVES, 2020, p. 93-94)

Ao final da história, quem precisou sair da escola foi Thiago, não quem cometeu homofobia. Thiago era o “problema” para a escola, era ele quem causava incômodo à instituição e aos colegas. Há um projeto de expulsão por parte da escola, mas muitos sujeitos resistem. Todos os dias que ficam realizam um processo de insistência, persistência, resistência. Cada novo dia é uma nova batalha, e cada fim de dia uma vitória. A saída do armário, assumir-se é ser uma forma de resistência, de rejeição à adaptação. Conheceremos a seguir um pouco sobre esses processos.

A PEDAGOGIA DO ARMÁRIO, E A SAÍDA DO ARMÁRIO COMO LIBERTAÇÃO

A eminência da revelação de um segredo, que não é qualquer segredo, mas o segredo – ainda que esse segredo não guarde relação com a verdade, causa um tumulto na vida de quem é policiado. A mídia e a sociedade guardam seu poder de polícia da homossexualidade para utilizarem quando lhes for útil ou interessante. Há um segredo circulante que Eve Sedgwick (2007) chama de o segredo aberto.

A instituição escolar brinca com esse segredo. Dessa forma, marca e ridiculariza o menino que gosta de bonecas – não importa se é gay, trans ou hétero, a condenação dá-se pelos comportamentos *perigosos*. Inicia-se um jogo de poder no qual o corpo escolar atua para fazer aquele menino deixar de ser *solto demais, dançarino demais, limpo demais, caprichoso demais*. A escola vai mostrar a ele o seu *devido lugar*. *Onde já se viu menino andar assim?* Tudo naquele menino mostra para a escola a fragilidade do discurso que vem sendo costurado há tantos anos. *Se esse menino continuar assim, daqui a pouco os outros também vão querer dançar*.

A pedagogia do armário opera de diversas formas no ambiente escolar, por vezes sutilmente e, por outras, explicitamente. Algumas/alguns das/os

jovens da pesquisa relataram serem retirados do armário muito cedo, perseguidas/os por seus jeitos e trejeitos antes mesmo de conhecerem seus corpos e desejos. Especialmente os meninos que performavam mais feminilidade do que *deviam* foram muito violentados tanto pela escola quanto por suas famílias. De maneira recorrente em parceria entre escola e família, às vezes também com apoio das igrejas de suas famílias. Foram narrados casos nos quais a escola ligou para pais e mães para *denunciar* a sexualidade de adolescentes, que sofreram humilhação e violência em razão disso.

O *outing*, ou simplesmente *arrancar do armário*, é uma das maneiras de demonstrar o poder cisheteropatriarcal. Uma forma de mostrar que “eu sei mais que você do que você mesma/o sabe, e posso fazer o que quiser com isso” (SEDEGWICK, 2007). Por outro lado, a saída do armário pode ser também um passo à frente com a sua própria verdade.

A opção de se *assumir* enquanto LGBTI+ é naturalmente subversiva. Primeiro porque deixa de haver um segredo constrangedor, e se tira parte do poder e da graça de ser expor e “brincar” com a vida da/o outra/o. Segundo porque, a partir desse momento, pode-se encontrar consigo mesmo e com suas/seus semelhantes. A aceitação e a amizade são tesouros LGBTI+ extremamente valiosos.

Laura narra diversos episódios em que sofreu racismo e LGBTfobia na escola. Porém, após se assumir com cerca de 11 anos, deixou de se importar tanto com o que as outras pessoas pensavam ou diziam:

*Ah, eu comecei a não ligar total. Eu comecei com um pequeno negócio de arco-íris no tênis... aí de repente eu fazia um anel de coco... um negócio assim. Aí eu só fiquei tipo “mano, porque eu tô ligando pros outros? Todo mundo aqui é um lixo, tipo, são um bando de e*****; eu não tenho que me preocupar com ninguém daqui.” Aí eu só fiquei tipo... Humn. Aí depois eu percebi que um monte de gente começou a se assumir também, aí foi tipo uma galera se assumindo e eu fiquei tipo UHUUUL. [...] Tinha muuuita gente lá que tipo tinha medo de se assumir. Eu e meu melhor amigo a gente se assumiu basicamente no mesmo tempo, assim. A gente começava a andar os dois, as princesas no meio do pátio, e o povo ficou tipo “meu Deus do céu, é possível se assumir aqui”. (Amanda NEVES, 2020, p.105)*

Algumas/alguns entrevistadas/os, como Fabiana e Laura, narraram que terem saído do armário cedo acabou mobilizando outras pessoas a se

assumirem também. “Meu Deus do céu, é possível se assumir aqui”, mostra o potencial da representatividade, de não se sentir sozinha/o.

É na potência da rejeição da expectativa colonial heterossexista que se encontra a libertação. “Mano, porque eu tô ligando pros outros?” Ela e seu melhor amigo passaram a se sentir como “princesas no meio do pátio” da escola quando decidiram subverter a ordem vigente e assumir a sua própria verdade. Assumir-se quando a sociedade cobra que você suma, que seu corpo, desejo e expressão não existam, é um grande ato de resistência. Como será que ocorrem esses processos na escola, de resistência e sobrevivência? Vamos descobrir na próxima seção.

O CORPO QUE CALA, O CORPO QUE FALA: SOBREVIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NA ESCOLA

Sobrevivência e resistência são parte cotidiana da vida de pessoas LGBTI+. Identifiquei um número significativo de escritos acadêmicos e literários sobre ser LGBTI+ e outras identidades subalternizadas que traziam no título os termos *resistência*, *vivência*, *existência* e *r-existência* – o último em variadas formas de grafia. Parece haver algo de urgente e necessário em se dizer: “estou aqui, eu existo!”. Existo apesar de você, existo com você, existo do meu jeito, existo como meus/minhas semelhantes. Os textos costumam usar *r-existência*, o mesmo termo utilizado por Porto Gonçalves (2002) para reivindicar o reconhecimento de formas de viver não uniformizadas, não padronizadas. Indicam resistência e luta pelo reconhecimento de subjetividades dissidentes e não submissas e seu direito ao território físico e espaço social/político.

Albán Achinte (2012, p. 30) traz o conceito de re-existência, como dispositivo de reinvenção dessas comunidades:

Concebo a re-existência como os dispositivos que as comunidades criam e desenvolvem para inventar-se cotidianamente a vida e poder e desta maneira confrontar a realidade estabelecida pelo projeto hegemônico que desde a colônia até os dias atuais inferiorizou, silenciou e visibilizou negativamente a existência das comunidades afrodescendentes. A re-existência busca descentrar as lógicas estabelecidas para buscar nas profundidades das culturas – nesse caso indígenas e

afrodescendentes – as chaves de formas organizativas, de produção, alimentarias, rituais e estéticas que permitam dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformando-se.

Esses dispositivos trazem outras visões de mundo que se apresentam por meio da “reelaboração da vida em condições adversas buscando a superação dessas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade, o que situa a re-existência também no presente de nossas sociedades racializadas e discriminadoras” (Albán ACHINTE, 2012, p. 30). E, continua Achinte (2012):

A re-existência aponta ao que o líder comunitário, cooperativista e sindicalista Héctor Daniel Useche Berón “Pássaro”, assassinado em 1986 no município de Bugalagrande no centro do Valle del Cauca, Colômbia, certa vez afirmou: “O que nós vamos inventar hoje para seguir vivendo?” (p. 30)

Ao serem questionadas/os se ser LGBTI+ na escola estava mais próximo de sobrevivência ou resistência, essas foram algumas respostas:

Bob: Acho que muito sobrevivência. Hoje tem mais resistência, mas ainda com sobrevivência. Sobreviver resistindo! Eu fiz um desenho um dia... um desenho não... Que eu fico fazendo, escrevendo ou desenhando... E aí... Tem aquele... Penso logo existo, como é? Um negócio assim... E aí, eu coloquei “existo, logo resisto”. E aí com a setinha assim... Quando você existe, você resiste. Quando você resiste, você existe. E aí, fica nesse, nesse, nessa rodinha. Eu acho que é isso... Na escola hoje, tem mais resistência, mas ainda tem mais sobrevivência. Aqui em Brasília, a galera ainda sofre um bocadinho, né. Mas ainda tem o pessoal que já tá resistindo, a galera já tá crescendo e se mostrando. Mas acho que no interior é muito mais sobreviver. (Amanda NEVES, 2020, p. 108-109)

Filosófico, Bob declara que adota a dialética da sobrevivência/resistência, e assim vai vivendo a vida. Para ele, trata-se de uma mudança evolutiva, de sair da sobrevivência para a resistência. Nessa mesma linha, Pablo respondeu:

Pablo: Ai, depende. Sobrevivência. Tipo. Sobrevivência é uma palavra que tá marcada. Você pode sobreviver, isso tá muito marcado. Você tá quase morto. Mas às vezes a sobrevivência você não precisa estar quase morto, porque só existir, só poder brincar com a vida já tem uma resistência. Toda sobrevivência tem uma resistência. Sobrevivência é a primeira palavra e resistência vem atrelada a ela. (Amanda NEVES, 2020, p. 109)

Como apontado por Pablo, as duas questões parecem implicadas entre si, “só poder brincar com a vida já tem uma resistência”. Ambas,

sobrevivência e resistência são presentes na vida de pessoas LGBTI+, e as duas questões estão vinculadas.

R-existência é criação, é reinvenção, é expressão, é expansão, é arte. O que LGBTIs+ vão inventar hoje para seguir vivendo? Falamos aqui de vida-vida. Não vida-passagem. Não apenas sobre expectativa de vida – o que também é importante, especialmente quando falamos de pessoas trans, com expectativa de vida de 35 anos no Brasil, mas falamos também de não se esconder. De viver a infância e a adolescência como devem e podem experimentar. De não ter medo de andar de mãos dadas. De não ser alvo de chacota por ser quem é. Há vida e existência, de fato, e, além de seu sentido estrito, quando se esconder é um pressuposto social? Com vergonha, acanhamento e reclusão? Com discriminação, armário e toda sorte de limitações? A *r-existência* demanda reinvenção, mas acima de tudo reconhecimento e conexão com sua própria identidade.

Pablo e Bob trouxeram a relação intrínseca de ser LGBTI+ e sobreviver resistindo. Embora a escola seja um espaço de [tentativa de] contenção de corpos e desejos, esses são dançantes, brincantes, amantes e amadas/os, queira a sociedade ou não. As marcas das dores, do amadurecimento precoce, das violências, da invisibilidade e do silenciamento existem, mas podem ser transformadas em vida, autenticidade e criação.

PARA SEGUIR PENSANDO

Como adiantado no início, a *r-existência* mostrou-se mais forte e bela que as tentativas de aniquilação dessas subjetividades. Para isso, foi necessário para as/os jovens traçar estratégias de sobrevivência e resistência, que muitas vezes foram o que seus corpos e mentes ainda infantis e adolescentes continham como referência. A resistência de crianças e jovens LGBTI+, com frequência, é involuntária. Quando a menina escolhe um brinquedo como um carrinho, ela não pensa em afrontar a sociedade patriarcal, muito menos pensa em gênero e sexualidade. Isso vale para o menino afeminado em seus trejeitos *hostis* e perigosos à masculinidade hegemônica.

A família e a escola mapeiam e buscam aniquilar traços *fora da curva* heterossexista, juntas com a igreja e o Estado atuam como inquisidoras do gênero e da sexualidade. De forma policialesca e violenta, marcam o corpo, ensinam o gênero e tentam determinar o sexo e a sexualidade. Mutilam corpos intersexuais, furam orelhas de bebês, induzem menininhos a assediarem mulheres desde a infância, buscam garantir a hierarquia do macho sobre a mulher, do cisheterossexual sobre o LGBTI+.

Mas pessoas LGBTI+ seguem r-existindo, e essa é a maior prova do fracasso do projeto de aniquilação de subjetividades, pois essas sempre existiram e continuarão a prosperar, mais e mais. As/os jovens desta pesquisa precisaram buscar representatividade dentro e fora da escola, identificar semelhantes, fazer alianças, calar por muitas vezes, falar mesmo sem estar pronta/o, utilizar códigos, símbolos, conhecer a história e a identidade de uma comunidade que até pouco tempo atrás não se sabia fazer parte. Foi preciso silenciar para sobreviver para um dia poder emergir e gritar. Dias de luta e dias de glória, ambos continuarão a existir a cada novo armário e amarra quebrada e requebrada nesse mundo cão. Mas deixar de ser quem se é? Hoje não.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Alban. Epistemes otras: epistemes disruptivas. **Revista Kula**, v. 6, p. 22, 2012.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

COHEN, C. Punks, Bulldaggers; Welfare Queens. **The Radical Potential of Queer Politics**. GLQ, v. 3, p. 437-465, 1997.

FERNANDES, Estevão Rafael. Quando existir é resistir: Two-spirit como crítica colonial. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 1, p. 23, 2015.

GASPODINI, Icaro Bonamigo; DE JESUS, Jaqueline Gomes. Heterocentrismo e Ciscentrismo: Crenças de Superioridade sobre Orientação Sexual, Sexo e Gênero. **Revista Universo Psi**, v. 1, n. 2, p. 33-51, 2020.

- GROSFOGUEL, 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.
- HEREK, Gregory M. The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism. **Journal of interpersonal violence**, v. 5, n. 3, p. 316-333, 1990.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, ago./dez. 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista do currículo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LUGONES, María. Heterosexuality and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.
- LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, 2008.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014.
- NEVES, Amanda Araujo. **Sobre-viver resistindo**: adolescência LGBT+ na escola. 2020. 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- NEVES, Amanda Araujo. **Diário de campo da pesquisa Sobre-viver resistindo**: adolescência LGBT+ na escola. Brasília, 2019.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- OYÉWÙMÍ, Oyèrónk'. **The invention of women**: Making an African sense of western gender discourses. U of Minnesota Press, 1997.
- PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. O latifúndio genético e a *r-existência* indígena-camponesa. **GEOgraphia**, v. 4, n. 8, p. 30-44, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SAUNDERS, Tanya L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 7, p. 102-116, 2017.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.
- TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.
- VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil, 2015.

CAPÍTULO 17

**a casa
do estudante
universitário
em direção
a um ensino
superior
público
antirracista**

Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida



PALAVRAS INICIAIS

Peço licença aos que sempre caminharam por justiça. Peço licença aos seres que não vejo, mas sinto. Peço licença às vidas que plantaram para que eu chegasse até aqui. E afirmo: tenho consciência de que não sou fruto apenas dos meus passos. *Sou e estou* enraizada com a luta pelos que lutaram antes e pelos que virão depois da minha existência – a nossa luta é a busca pelo direito à Vida. Se negam o nosso direito, a gente faz nascer a justiça.

PRIMEIROS PASSOS

Neste capítulo, busco valorizar minha trajetória enquanto residente da Casa do Estudante Universitário (CEU) da Universidade de Brasília (UnB) por meio de uma proposta autoetnográfica que rompe com a tradição etnográfica, na qual, historicamente, prevaleceu uma relação entre sujeito e objeto. Viso uma escrita orgânica, tendo por princípio o engajamento amoroso de *escrever* em resistência e buscando favorecer o rompimento da invisibilização de determinadas vozes provocadas pela historiografia tradicional (Glória ANZALDÚA, 2000; 2012). Nessa direção, é pertinente a

compreensão com o contexto e as concepções sócio-históricas, culturais e políticas do presente e do passado em que estamos inseridos. Charles Wright Mills (1975) aponta para a “imaginação sociológica”, para que possamos refletir sobre o histórico individual com o coletivo social, de forma que a narrativa individual revele estruturas que envolvam toda uma coletividade.

Sobre a coletividade – os residentes da CEU –, parto do pressuposto de que somos em comum resultado de uma estrutura que factualmente nos negou o direito à vida. Isso se desdobrou a partir de um projeto capitalista que opera pela matriz epistêmica da hierarquização: a colonialidade (Claude Rougier BOURGUIGNON; Philippe COLIN, 2021). Historicamente, a colonialidade utilizou-se de ferramentas impondo desigualdades e injustiças com pretos, indígenas, sujeitos periféricos e todos que não correspondem ao padrão colonial de poder eurocêntrico hegemônico, negando traços fenotípicos, descobertas mentais e culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas. Nesse sentido, de um lado, no topo do poder da sociedade estão os grupos detentores do capital – os considerados indivíduos privilegiados de bens materiais e cidadania completa. De outro, na base da estrutura, estão as chamadas *minorias sociais*, empobrecidas pelo capital, assim como diversas identidades sociais restringidas ao campo dos direitos humanos devido às suas múltiplas condições sociais: físicas, territoriais, ambientais, identitárias e culturais (Kabengele MUNANGA, 2003; Aníbal QUIJANO, 2004; 2005; Ailton KRENAK, 1999). O resultado dessa colonialidade, em um contexto amplo histórico da América Latina, evidencia problemas sociais, políticos e ambientais integrados a valores opressores com rebatimentos nas diferentes formas de vida (Lélia GONZALEZ, 1980; Gersem LUCIANO, 2016).

Assim sendo, considero que a memória, a história e a tradição dos saberes afro-brasileiros, indígenas e periféricos nas instituições educativas afirmam identidades e ensinam práticas de lutas para a liberdade e para as justiça cognitivas e sociais. O movimento da CEU buscou romper com imaginários negativos perante os estudantes indígenas, africanos, afro-brasileiros, periféricos, pobres, mães gestantes, grupo LGBTQIA+ e pessoas com deficiência, tendo em vista que a instituição educativa, ao negar esses corpos e seus conhecimentos, constitui-se e se favorece de processos

racistas, bem como de um modelo de educação e universidade que protege a manutenção das desigualdades sociais.

A permanência no ensino superior, para nós estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, residentes da CEU, é uma busca pela justiça, educação, oportunidades, trabalho, realização de sonhos, que muitas de nossas famílias e redes de afeto não puderam alcançar. É fazendo parte de espaços como a universidade e outros de poder que podemos *pensar-fazer* uma sociedade em conjunto. Por esse motivo, estamos na universidade para ocupar a sociedade no que tange a seus espaços de poder e fazer dela um espaço para todos que tiveram suas vidas e direitos negados material e socialmente.

Nesse sentido, este capítulo busca refletir sobre minhas experiências na CEU e nos movimentos estudantis políticos e sociais dos estudantes residentes da universidade, reconhecendo nossa busca pela educação antirracista, ou seja, por uma educação de permanência dos nossos corpos e saberes na academia.

A CEU é composta por um conjunto de residentes que buscam concluir o ensino superior, muitos sendo os primeiros da família a ingressarem na universidade. Lá, havia estudantes/moradores de diferentes locais do Brasil e estrangeiros africanos. Nosso grupo residente era composto por indígenas, quilombolas, periféricos, pessoas com deficiência, dentre outros sujeitos invisibilizados. Sujeitos que não fizeram parte do ensino superior e de outros espaços de poder da sociedade. Éramos estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento, com sonhos potentes e com buscas transformadoras de realidades históricas e sociais.

Clara Martins Nascimento (2018) afirma que a partir dos anos 2000 um conjunto de mobilizações, com pressões políticas, conquistaram a efetivação do direito à educação superior, bem como políticas de permanência aos discentes em situações de vulnerabilidade socioeconômica e cultural nas universidades. O direito à assistência estudantil busca favorecer sujeitos que não tiveram oportunidades e igualdades de condições para o acesso e permanência no ensino superior. Com isso, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado na esfera do Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na

educação superior pública federal, pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2020 (BRASIL, 2020), reforçando o entendimento de que essa política social de educação superior é um direito. Esse dispositivo estabelece, entre suas ações: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

No ano de 2004, a UnB adotou o sistema de cotas raciais no processo seletivo do vestibular, em consequência de pressões dos movimentos políticos e sociais que buscam corrigir injustiças históricas raciais. Em seguida, oito anos depois, considerou também o sistema de cotas para a incluir as escolas públicas em conquista da Lei de n.º 12.711/2012, no Decreto n.º 7.824/2012 e na Portaria Normativa do MEC n.º 18/2012 (BRASIL, 2012). Esses dispositivos legais trouxeram novos desafios e oportunidades para a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e cultural no ensino superior.

A UnB tem por missão, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Além do ensino, pesquisa e extensão, bem como da autonomia didática, financeira e administrativa, a universidade se favorece de movimentos políticos sociais de diferentes grupos, em constantes debates e em construções de conhecimentos em esferas históricas, sociais, políticas de resistência que contribuem significativamente na direção de uma sociedade justa.

Sobre os movimentos de resistência da universidade, a CEU é uma conquista política dos movimentos de estudantes que facilitou a permanência no ensino superior antes mesmo do Decreto n.º 7.234 do PNAES (BRASIL, 2020). Essa residência foi inaugurada com objetivo de ser um espaço destinado aos atletas do Centro Olímpico (CO) da universidade, e que com o

passar do tempo foi ocupado como moradia pelos estudantes de baixa renda. Hoje, há o reconhecimento de diferentes esferas de pesquisas e políticas públicas que a moradia estudantil é uma das principais ferramentas para garantir a permanência desse grupo de estudantes no ensino superior. Entre os diferentes programas de assistência estudantil para a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica da graduação na UnB, há o programa de moradia estudantil que oferece moradia temporária na CEU ou auxílio pecúnia (recurso financeiro para estudantes da assistência moradia que não residem na CEU) para contribuir em pagamentos de residências fora do campus da universidade.

A CEU foi inaugurada em 1972, tendo oito dos seus edifícios projetados e apenas dois construídos. Após 42 anos dessa inauguração, no ano de 2010, o movimento político social Fica CEU, organizado pelos estudantes da assistência estudantil, reivindicou melhorias de condições da moradia da graduação e da pecúnia. Após um conjunto de ações, as residências foram desocupadas pelos estudantes para sua primeira reforma. Com isso, no ano de 2014, a CEU é reinaugurada, estabelecendo, junto com a reforma física, um conjunto de normas e regras no estatuto de moradia, com finalidade de preservar o patrimônio público e de garantir a boa convivência entre os moradores. Ainda, nesse contexto de reforma, a Coordenação Geral da Casa do Estudante Universitário (CGCEU) passou a ter seu espaço administrativo em um dos blocos da moradia estudantil.

Foi nesse contexto de inauguração que ingressei na universidade e fui contemplada pelas vagas na CEU. Apesar de todos esses amparos físicos e estruturais dos apartamentos, que muitos de nós não tínhamos antes do ingresso na universidade, ainda assim, por alguns desafios administrativos e institucionais, nos sentíamos excluídos e inviabilizados perante o direito de permanência no ensino superior. Nossos corpos e mentes se sentiam cotidianamente em um espaço de opressão pela CGCEU, bem como pelo estatuto de moradia, que foi elaborado sem a participação dos estudantes moradores. Nesse contexto, começamos a agir, através de movimentos político-sociais em busca de soluções aos problemas que enfrentávamos. Por meio dos movimentos estudantis na CEU, nos deparamos com uma força crítica e mobilizadora de combate às desigualdades étnico-raciais.

DESOBEDECENDO A DOR

Nascida em Brasília, dividi minha infância com o Norte, Ji-Paraná e Presidente Médici, em Rondônia. Minha mãe trabalhava de diferentes formas para cuidar dos três filhos, especialmente como diarista. Naquela época, ganhava de seus patrões a amizade. Estas eram pessoas estudadas e importantes, que sempre falavam da universidade. Nesse contexto, com o incentivo de minha mãe, aos 15 anos de idade deixei minha família em Rondônia para ter mais oportunidades em Brasília; morei de favor na casa de parentes e estudei em uma escola pública, considerada de qualidade, na capital do Brasil, situada no Plano Piloto.

Embora no novo lar eu me sentisse, por vezes, a empregada da casa, a babá das crianças durante a semana e dos idosos nos finais de semana, sempre controlada nos passos, observada e vigiada perante os afazeres domésticos, com acúmulo de pressões dos olhares brancos que ali praticavam a *caridade* de acolher a pobre sem oportunidade, eu reconhecia que havia ali uma oportunidade, que estava numa boa escola pública e morando perto da universidade. Em diferentes momentos tive vergonha de precisar daquele apoio das pessoas que *carinhosamente* me apelidaram de Cinderela. Naquela época, ouvi em vários momentos que eu não entraria na UnB. Para alguns familiares, a filha da empregada, que estudou toda a educação básica em escola pública, jamais ingressaria na universidade, e a única solução seria trabalhar para pagar um curso em uma rede particular, assim como outros parentes fizeram. Sentia medo de não chegar até a universidade, mas, com muita dificuldade, me firmei no sonho sempre negado.

Para a realização desse sonho, me mudei para morar de favor numa casa no Céu Azul, periferia do Distrito Federal, quando tive a oportunidade de somar os afazeres domésticos com os estudos sem ser rotulada de empregada e sem ser vigiada por olhares que me traziam pressões emocionais e psicológicas que me inferiorizaram. No Céu Azul, conheci pessoas com sonhos e desafios parecidos com os meus; pegávamos ônibus lotados para estudar no Plano Piloto com os trabalhadores da periferia, em um percurso de duas horas todos os dias para chegar ao centro de

Brasília. No ônibus a caminho da escola, as conversas e trocas me alimentaram e me deram forças para acreditar em meu sonho de ingressar na universidade. Na periferia, a fé numa vida mais justa é uma realidade cotidiana colocada em nós, jovens estudantes, por aqueles trabalhadores que não tiveram oportunidades de estudar.

Ao concluir o ensino médio, passei seis meses estudando para o processo seletivo da UnB, contei com um projeto construído por estudantes universitários que ofertavam cursinho gratuito de vestibular aos estudantes de baixa renda, o Vestibular Cidadão. No dia da prova do vestibular, sem dinheiro para passagem, o motorista do transporte público me deu uma carona – a meu ver, esse é outro sinal da periferia como ponte para realização dos sonhos da juventude periférica. E foi assim, sem dinheiro para passagem, sem família por perto, com apoio de desconhecidos que não me eram estranhos, que em 2014 ingressei na UnB. Por mais que o sistema excludente e injusto tente dificultar nossos caminhos e buscas, na periferia a realização dos sonhos da juventude é de interesse coletivo. A gente trabalha, estuda e se alimenta dos conselhos dos mais velhos para termos força e seguir com nossos sonhos.

Por esse motivo, dentre muitos outros, considero que meu ingresso na universidade não diz somente sobre mim, mas também dos marginalizados, periféricos, pretos e pobres. Quando cogitamos nossos corpos na universidade, aparentemente, é algo distante de nossas realidades que só se torna possível por meio de encontros e parcerias entre os seus, entre pessoas de resistências. Além disso, vale destacar que concorri às vagas de escola pública, fruto de conquistas dos movimentos políticos sociais que reconhecem na história do Brasil um projeto de embranquecimento e exclusão de sujeitos pretos, indígenas, de baixa renda, dentre outros, na produção do conhecimento científico e acadêmico. Logo, reconheço que minha história vivida é semelhante a outras, dos sujeitos periféricos e subalternizados pela colonialidade, que saíram de casa em direção a mais oportunidades e que hoje fazem parte do corpo discente ou docente na universidade por meio da resistência, bem como reconheço que ainda há muita luta pela frente para que de fato a universidade seja um espaço plural.

PISANDO NO CHÃO DOS SONHOS: CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

O ingresso ao ensino superior é um acontecimento significativo, marcado por muitas mudanças e transições férteis de possibilidades e de experiências que marcam toda a vida (OSSE; COSTA, 2011). Assim que ingressei na universidade, fui contemplada pela política de assistência estudantil e, em consequência, consegui uma vaga na CEU. De imediato, fiquei encantada com a moradia, pois o espaço físico me oferecia uma estrutura que nunca tive e imaginaria ter. A residência da graduação da UnB é composta por 90 apartamentos com 360 vagas, sendo quatro vagas por apartamento, e destas, duas são voltadas para pessoas com deficiência. Cada apartamento possui móveis específicos (geladeira, fogão, depurador, micro-ondas, televisão, estante de livro, quatro cadeiras e quatro camas). Embora a moradia universitária reverberasse esperança para nossos sonhos de concluir o ensino superior, de ajudar nossas famílias e de atuarmos profissionalmente em espaços que familiares nunca tiveram a oportunidade, além de nossas buscas pelos caminhos abertos para favorecer os nossos mundos mentais, sociais, políticos, econômicos e simbólicos, bem como os históricos, havia naquele espaço sentimentos comuns de não pertencimento à CEU.

Em noites nas Fogueiras – espaço criado pelos próprios residentes em desobediência ao Estatuto de Moradia, que não reconhecia a importância de espaços coletivos e de convivência –, conversávamos sobre nossos sentimentos e pensamentos. Esse espaço de convivência aquecia nossos corpos, mentes e espíritos; tinha um significado político, afetivo e de acolhimento, por meio do qual havia os encontros entre as diferenças dos que residiam na CEU. Esses encontros também envolviam trocas calorosas, diálogos plurais e, naturalmente, éramos engajados com os estudos, as leituras, as pesquisas, bem como as percepções de mundos a partir de nossas realidades subjetivas e coletivas.

Quanto às relações interpessoais dos residentes da CEU, vivíamos o prazer e as dores da vida, muitas vezes coletivamente ou em nossas redes de afeto. Diferentes redes nasciam e eram estabelecidas e reestabelecidas a partir das convivências, afinidades e identidades. Era visível e comum as redes de afeto

entre os africanos, os indígenas, os periféricos, entre outros. Além disso, havia um grupo comum de toda a coletividade residente da CEU que se movia politicamente por uma CEU melhor. De modo geral, sem excluir complexos desafios individuais e coletivos, cuidávamos de nossa residência de forma dialógica, nos ajudando, compartilhando estratégias para alcançar estabilidade material e emocional. Quando ficávamos doentes, cuidávamos uns dos outros e, na ausência de comida, a gente juntava o pouco da casa de cada um e fazíamos o jantar. Até nos momentos de conflitos o coletivo mediava a situação.

Naquela época, por meio desses encontros na Fogueira, tínhamos também conversas em que havia relatos comuns de situações problemáticas com a CGCEU e, por vezes, questionávamos o Estatuto da Moradia, que o nosso ver deveria ser uma construção coletiva com os residentes da CEU, o que não ocorreu. O estatuto, construído pela administração da moradia da universidade, sem a participação estudantil, era imposto aos residentes.

Outra questão que nos inquietava eram nossas articulações políticas, porque quando nos organizávamos coletivamente éramos vistos como uma ameaça e, nesses momentos, a administração (CGCEU) sempre ficava vigiando e buscando entender nossas articulações através de um ou outro residente. Era explícito que os nomes entregues à CGCEU ficavam marcados e determinados moradores eram constantemente alvo de advertências descontextualizadas e de expulsões com defesas dificultadas.

Nossas pautas, quando colocadas à mesa para o diálogo com a CGCEU, eram vistas como questões insignificantes e, para eles, técnicos administrativos descontextualizados da realidade dos residentes, suas ações e práticas administrativas eram realizadas com peso de um favor. O direito à assistência estudantil era tratado como caridade e não é à toa que nossas articulações levantavam bandeira afirmando: *Assistência não é Caridade!*

Em outra via, os desafios também pulsavam pelas mudanças de rotina em nossos suportes sociais, devido ao afastamento familiar e de nossas redes de convivência anteriores. Isso desdobrava diferentes sentimentos e questionamentos, preocupações, dúvidas, inseguranças e ansiedades. Cleuser Osse e Ileno Costa (2011, p. 118) afirmam:

O contexto das Casas de Estudantes caracteriza-se por uma situação peculiar que conjuga uma gama de variáveis semelhantes (população jovem, separação das famílias, projeto de carreira, vida coletiva) com todas as implicações que elas possam representar. A convivência cotidiana e a complexidade das relações favorecem a constituição de um grupo informal de redes e de relações importantes, que passam a ter suas regras de conduta e de relacionamentos.

Com o passar do tempo, pessoas deixavam de fazer parte dos momentos de Fogueira, a exemplo do Bernardo, conhecido pela sua afetividade e carinho, que voltou para São Paulo para cuidar de sua mãe que estava muito doente e teve de trancar o curso, não conseguindo voltar aos estudos antes de perder a assistência estudantil. Já Victor, que nos marcava pela sua alegria e engajamento político, no final do primeiro ano de moradia na CEU teve uma forte crise emocional, saiu de Brasília e foi pedalandando de bicicleta até o Rio de Janeiro. Fernanda, uma estudante negra que batalhou muito para cursar Direito e que diariamente estava em minha casa passando o café da tarde e conversando sobre a vida, desencadeou uma esquizofrenia depois de um pouco mais de um ano na CEU, buscou todo o apoio possível na UnB, mas com a morosidade da burocracia e juntamente com a expulsão dela da CEU – devido aos seus comportamentos alterados –, ela voltou para casa de sua mãe, em São Paulo. José, estudante de Comunicação, namorado da Fernanda, um grande amigo, sempre estávamos juntos, carinhoso e extremamente inteligente, mas que, em seguida, vendo tudo que aconteceu, ficou com depressão e saiu da universidade. Desses quatro estudantes, três são pessoas negras e todos de diferentes periferias do Brasil. Na CEU, nos perguntávamos se esses estudantes desistiram da universidade ou se a universidade desistiu dos estudantes em vulnerabilidade.

Vale ressaltar que essa história poderia ser diferente se a UnB não silenciasse os residentes da CEU. Antes de uma expulsão ou desligamento de algum estudante no programa de assistência moradia, gostaríamos que ele fosse assegurado, no âmbito da universidade, sua defesa, bem como fosse assegurado o apoio efetivo e de qualidade de profissionais adequados e contextualizados com as complexidades da CEU e em compromisso com a permanência dos residentes para evitar desligamentos do programa de moradia injustos e/ou equivocados; o que não acontecia, visto que a decisão de

desligamento, na prática, era arbitrária pela CGCEU e, por vezes, envolvia pessoas não capacitadas para lidar com situações mais delicadas.

Além disso, questionamos algumas advertências que os estudantes recebiam, como, por exemplo, roupas estendidas nas janelas (com a soma de três advertências o estudante perdia o direito de moradia na CEU). O argumento da CGCEU era em relação à estética dos apartamentos, mas não tínhamos espaço dentro da residência para estender roupas de quatro pessoas. Porém, sabíamos que a preocupação com a estética da CEU envolvia interesses, pois a CEU chamava a atenção de turistas que, por vezes, surgiam registrando fotografias de nossas residências. Sentíamos que a CGCEU queria uma CEU para apresentar à sociedade civil e nós residentes queríamos uma CEU pensada em conjunto.

Além dos desafios que vivenciamos perante a CGCEU diante da ausência de diálogos e escutas sobre nossas pautas, ainda sentíamos um policiamento em determinadas ações da administração. As vistorias, que deveriam ser feitas tendo como objetivo o levantamento patrimonial, eram feitas pela administração diretamente nos apartamentos e, na prática, essas vistorias aconteciam sem o aviso prévio/conhecimento dos moradores, o que nos fazia sentir que tinham a finalidade de vigilância. A administração tinha as chaves de todos os apartamentos e, quando entravam em nossas residências, olhavam para nossos objetos pessoais, conferiam se havia drogas ou bebidas alcoólicas; mesmo sem nada a temer, nos sentíamos desconfortáveis com essa situação. Também havia promessas de câmeras nos corredores e com frequência novas proibições e regras eram elaboradas de forma arbitrária.

O atendimento à saúde mental tinha a finalidade de atender estudantes nos seguintes aspectos: tristeza profunda e constante; falta de energia e cansaço; alterações no humor, como ansiedade, agitação e irritabilidade; alterações bruscas no apetite e/ou sono; perda de interesse por atividade de que gostavam; pensamentos negativos e falta de perspectiva. Entretanto, entre muitos exemplos, um residente, num dos encontros da Fogueira, relatou que precisou de psicólogo e, durante a consulta, o profissional disse que se ele fosse cometer suicídio que não fosse na residência universitária. A preocupação do profissional era com a estatística dos adoecimentos na moradia estudantil. E os estudantes se preocupavam com a sua permanência na universidade, bem como com a sua saúde mental.

Esses fatores, dentre outros, evidenciam diferentes imaginários negativos impostos aos estudantes da CEU no âmbito da administração da universidade, bem como no campus como um todo. Às vezes, éramos vistos como os favelados que ganham esmola para estudar, ou os que se utilizaram das cotas e se utilizam da assistência, como se fosse um privilégio diante dos demais estudantes da universidade.

A administração da universidade nos coloca em lugares de extrema vulnerabilidade quando dificultam nossos direitos e os diálogos e, também, quando favorecem imagens negativas sobre os nossos corpos diante de suas ações de controle policiais. Portanto é preciso romper com as imagens de que somos *exóticos* para os turistas olharem ou que somos os marginais que precisam ser controlados.

Segundo Cleuser Osse e Ileno Costa (2011), cabe às instituições de ensino superior facilitar e promover a integração total do indivíduo para a permanência com qualidade do estudante na universidade até a conclusão do curso. A conquista da vaga na instituição de ensino superior pode ser rompida através das dificuldades promovidas pelas desigualdades sociais que nela se fazem presentes.

Flávia Oliveira, Tayane Nunes e Carla Antloga (2019, p. 120) revelam que a evasão da população negra na universidade é influenciada pelo aba-famento que normaliza e favorece as violências no ambiente universitário: “as barreiras identificadas como o epistemicídio e o não reconhecimento institucional dos sofrimentos dificultam a possibilidade de transformação do sofrimento advindo do trabalho de estudar em prazer”. Em exemplo, as sequências das violências racistas, sexistas, machistas, xenofóbicas, entre outras, juntamente com o não sentimento de pertencimento à universidade desencadeiam adoecimentos mentais e emocionais.

Não tenho aqui por objetivo simplificar questões tão complexas que envolvem diferentes sujeitos e histórias, mas vale considerar que a forma administrativa de a universidade lidar com os estudantes favorece injustiças e desigualdades. Assim, considero pertinente reforçar que se eu fosse descrever a trajetória de cada um dos residentes da CEU, das muitas histórias que me foram contadas naquele tempo de moradia, este texto seria marcado por dores e lutas

em resistência presentes desde a infância desses sujeitos. Tenho certeza, mesmo que os meus amigos não estejam na universidade, eles seguem desenhando o rompimento das injustiças e sempre lutarão pelos seus direitos à vida.

Se tentam matar a verdade, a nossa identidade, se querem a nossa morte, como árvores da cidade, renascemos mais fortes ainda (SOUTO MC, 2019).

A RESISTÊNCIA É DE DENTRO PARA FORA

Pelos motivos abordados até aqui e outros, realizamos algumas assembleias para discutir: 1) os desligamentos do programa de moradia e expulsões arbitrárias submetidas aos residentes; 2) as regras do Estatuto de Moradia sobre as advertências, nas quais alguns estudantes eram expulsos com a junção de três advertências, algumas injustas, em especial as relacionadas às roupas estendidas nas janelas; 3) a ausência de diálogo da CGCEU sobre as demandas coletivas dos estudantes, como exemplo, autorização para fazermos nossas hortas e aos espaços de lazer; 4) aspectos estruturais que afetam a segurança dos estudantes, como ausência de iluminação e segurança no caminho à CEU, afetando especialmente as mulheres, que nos finais de semana precisavam caminhar até o restaurante universitário para jantar; 5) as poucas opções de transportes públicos, tendo em vista que a CEU é distante dos espaços comerciais e das redes de saúde; 6) ingresso dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica à residência universitária, de forma menos morosa, considerando que alguns estudantes moram na rua ou em prédios abandonados em Brasília, até conseguir a vaga na residência; 7) apoio efetivo à saúde mental e acesso a psicólogos aos que necessitam do atendimento e acompanhamento psicológico.

Diante disso, buscamos o apoio de diversos espaços, incluindo o Diretório Central de Estudantes (DCE); o diálogo com a Reitoria, bem como os espaços administrativos voltados à assistência estudantil. Contudo, essas ações e buscas no âmbito da universidade não reverberaram mudanças. E, por inúmeras situações conflituosas, nos remetemos ao diálogo com a Secretária Nacional de Casas de Estudantes (SENCE). No ano de 2016, nossa residência somou-se no 40º Encontro Nacional da Casa dos Estudantes (ENCE), em Pelotas, no Rio Grande do Sul – instância máxima deliberativa

do Movimento de Casas de Estudantes (MCE). No encontro, tivemos o conhecimento de que nossos desafios enquanto estudantes em vulnerabilidade cultural na universidade são um desafio nacional.

Foi através da união com o ENCE que os estudantes em âmbito nacional de diferentes residências universitárias amadureceram os debates, as articulações e os encaminhamentos para garantir o acesso e a permanência do estudante que se encontra na assistência de moradia estudantil. O ENCE é um movimento de cunho político, pedagógico e cultural, que caminha contra as diferentes injustiças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e as demais que inviabilizam sujeitos menos favorecidos no aspecto material, histórico, social e cultural, especialmente o direito à educação no ensino superior público aos estudantes das casas dos estudantes. O movimento considera que as universidades são reprodutoras de desigualdades e injustiças, assim como a sociedade num todo. Portanto, busca-se outras formas de viver e fazer parte da universidade, bem como de suas construções de conhecimentos acadêmicos.

Antes de nossa chegada ao ENCE, articulações internas na CEU da UnB foram realizadas, como reuniões quase toda semana em horários em que a maioria pudesse participar (geralmente depois das 22 horas), com pautas antecipadamente divulgadas. Buscando entender e firmar a nossa identidade coletiva, estudávamos e nos remetíamos com frequência ao PNAES, e sempre criávamos redes com movimentos políticos e sociais dentro e fora da UnB. Nesse sentido, muito trabalho foi realizado antes de irmos ao ENCE e, para chegar ao encontro nacional, outras articulações e apoios foram necessários. Nisso, contamos com alguns técnicos administrativos que, por algum motivo, se colocavam na compreensão e na boa fé com nossa presença e permanência na universidade.

A LUTA É POR UMA PERMANÊNCIA ANTIRRACISTA

No ano de 2017, as atividades do 41º ENCE foram realizadas na UnB, ocorrendo dentro de cinco dias o acampamento composto por cerca de 500 estudantes no Centro Comunitário Athos Bulcão, dentro da universidade. O encontro contou com mesas-redondas e debates, grupos de discussão de

trabalhos e pesquisas, oficinas, atividades artísticas e culturais, dinâmicas e plenárias deliberativas. Aquele ano foi marcado por diferentes desafios políticos e por cortes de verba da Educação; considerando esse contexto, promovemos o ENCE com o tema: *Resgate e pertencimento do direito: o movimento de casas de estudantes frente à atual conjuntura política*.

Nosso encontro foi realizado considerando pautas-chave voltadas à violência relacionadas aos preconceitos de gênero, raça e sexualidade. A comissão cultural do evento se integrou na resistência juntamente com o Diretório de Estudantes Negros Quilombo, de modo que o evento trouxe apresentações de artistas organizadas por estudantes do Quilombo que lutam pela pluralidade racial dos espaços dentro da universidade. Também promovemos um espaço de ouvidoria chamado “diversidade”, tendo por objetivo prestar apoio e intervenção aos casos de desrespeito e violência relacionados a preconceitos de gênero, raça, sexualidade, dentre outros. No encontro havia estudantes indígenas e quilombolas, grupos LGBTQIA+, estudantes mães, estudantes de diferentes periferias do Brasil, dentre outras das casas dos estudantes.

No primeiro dia do evento, tivemos um conjunto de oficinas voltadas à luta antirracista realizadas por estudantes afro-brasileiros e de movimentos antirracistas, sendo: 1) *Acessibilidade: uma bandeira de luta no MCE*, com o objetivo de promover o debate acerca da acessibilidade nas universidades que repercute na política nacional de assistência estudantil, além de discutir sobre as formas de exclusão em suas diferentes dimensões, incluindo as étnico-raciais; 2) *Capoeira: luta, jogo e cultura*, que teve por objetivo proporcionar inclusão de todas as pessoas em um esporte de resistência negra; 3) *Turbante sem máscaras brancas: reflexão sobre uso na sociedade contemporânea*, oficina realizada no Quilombo da UnB, que teve o objetivo de ensinar algumas amarrações e problematizar o uso do turbante; 4) *Fanzine e diversidade étnico-racial*, que teve por objetivo promover sensibilização e reflexão acerca de questões étnico-raciais (afro-brasileira e indígena) por meio da construção do fanzine; 5) *Oralidade, oratória, corporeidade negra* – a oficina propôs formas de pensar a inserção da cultura negra no ensino, na pesquisa e na formação em diferentes áreas do conhecimento.

Todas as atividades foram ligadas à discussão e à busca por uma assistência estudantil digna, de qualidade e em rompimento do racismo, como

também se articularam e construíram redes de afeto para fortalecer o movimento nacional da casa de estudantes. Essas atividades representavam diferentes organizações das casas dos estudantes que em comum possuem bandeiras de lutas antirracistas e plurais.

O encontro também promoveu um ato político no campus da universidade, que começou do restaurante universitário até a reitoria. Ao final do ato, tivemos um encontro com o decanato da reitoria e alguns representantes da administração da CGCEU. Apresentamos, dentre nossas pautas, questões específicas da CEU, como, por exemplo, mudanças da política para: ampliação da política de moradia estudantil e reorganização do patrimônio imobiliário; fim de expulsões sem direito de defesa acompanhada pelos estudantes; construção de estatuto de moradia em conjunto com os residentes da moradia universitária; tomadas de decisões estruturais sobre a casa de estudantes em conjunto com a representação residente da moradia; espaços de lazer e esporte, garantindo a segurança sanitária para os estudantes; melhoria na qualidade das iluminações e da infraestrutura na residência; nomeação de diretoria da Assistência Estudantil comprometida com a causa dos estudantes; aumento do orçamento destinado às reformas na CEU, de forma a garantir mais vagas para o auxílio-moradia; prioridade na articulação de emendas parlamentares para a política de assistência da UnB.

Apresentamos também questões amplas do movimento das casas dos estudantes em busca de apoio para pautas nacionais, visando: ampliar e contemplar todos os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica que solicitarem os auxílios emergenciais; permanência e expansão de bolsa para indígenas e quilombolas; luta contínua pela manutenção do PNAES, bem como o aumento do teto dos gastos; apoio de transição para pecúnia às mulheres grávidas da casa de estudantes.

As pautas foram colocadas à mesa. Os representantes reconheceram em reunião que algumas mudanças eram pertinentes e precisas para a promoção de uma política que contemplasse a saúde e a permanência dos residentes. Ao tempo que publicamente negaram situações que ocorriam com frequência na CEU, como as advertências pelas roupas estendidas nas janelas. Ao final do ato, alguns acordos foram fechados: um que o estatuto seria pensado e construído em conjunto com os residentes e, outro, que os

representantes da moradia teriam acesso e participação às reuniões para deliberações à assistência de moradia. O problema é que enquanto estava sob pressão a universidade se mostrava disposta ao diálogo e à escuta; quando findavam as negociações as promessas e compromissos caíam no esquecimento.

No entanto, nada disso foi novidade. Nosso movimento constrói de forma coletiva ações para políticas inclusivas e para transformação de nossas realidades; essas conquistas acontecem de forma morosa. E, ainda assim, o movimento segue com fôlego, por ser aquecido pelas pessoas que se descobrem em luta comum por um Brasil melhor, bem como pela consciência coletiva que juntos estamos provocando nesse sistema de desigualdades raciais, e isso se dá por nossa presença na universidade e por nossas mobilizações políticas e sociais. Nós, filhas das empregadas domésticas, da periferia, os pobres, os pretos, os indígenas, as pessoas de diferentes identidades e realidades que são excluídos dos direitos à vida, nos percebíamos na casa dos estudantes. E, quando nos encontramos no evento nacional, nosso sentimento de pertencimento à universidade se afirmou pela resistência.

Percebi e aprendi com esse movimento que a estrutura colonizadora, com seu racismo estrutural e todo seu leque de exclusões e injustiças, nos provoca o adoecimento. Em resistência, respondemos com produções, com o pensar e agir antirracista dentro da universidade. Nesse sentido, o movimento da casa dos estudantes muito ensina a universidade, ao permitir o rompimento do imaginário racista através de seus corpos, saberes, vivências e experiências com afro-brasileiros e indígenas sendo protagonistas de suas narrativas, bem como por movimentar-se na direção de políticas que enxergam a diferença e os sujeitos invisibilizados pela colonialidade de poder e saber mirando a luta pelo reencantamento do mundo. “Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referências subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes” (RODRIGUES, 2019). Vale ressaltar aqui que não utilizamos de ferramentas brancas: o movimento se utiliza da diversidade, das diferenças, dos silenciados pela colonialidade, se utiliza de uma política que a bandeira é a mão preta, com unhas da diversidade e com a nossa casa para permanecermos firmes com pés no chão em busca de outra universidade, com novos saberes e corpos.

PALAVRAS FINAIS

Embora esta análise seja apenas pelas minhas experiências autobiográficas sobre a CEU – por existir diferentes percepções a partir da pluralidade que é característica dessa moradia universitária –, ainda assim podemos considerar que o movimento das casas dos estudantes, no tempo-espaço de articulação há mais de 40 anos, vem sendo um forte indicador de encontros e experiências plurais para o fortalecimento de conquistas de inclusão de determinados sujeitos no âmbito da universidade e para transformações de mundos internos e externos desses estudantes. Nesse sentido, destaco alguns pontos que considero pertinentes por evidenciar desafios e oportunidades enquanto residente da CEU e integrante do ENCE/SENCE no ano de 2017.

Gostaria de encerrar este texto falando que os movimentos dos estudantes foram acolhidos, que o Estatuto da CEU foi modificado, que nossas pautas foram consideradas pela CGCEU. Mas finalizar este capítulo dizendo que o movimento transformou a CEU na perspectiva estrutural de nossas relações com as instâncias superiores da universidade seria um grande equívoco. A estrutura colonial também opera na UnB, com base no silenciamento das vozes plurais. Essa universidade não dialoga com os estudantes residentes da CEU, não facilita seus movimentos estudantis e silencia-se perante os adoecimentos mentais. Os estudantes se sentem à margem da universidade no que tange às condições do programa de assistência estudantil de moradia para a permanência nos estudos.

Atualmente, a CEU vivencia os desafios antigos e outros, ou seja, estudantes continuam adoecendo, regras sem consulta dos moradores seguem sendo impostas e o sistema policialesco cada vez mais aprimorado: câmeras instaladas pelos corredores, porteiros em cada bloco para garantir a *segurança* dos moradores e para não permitir visitas aos estudantes, cerca em volta da moradia, ausência de espaço de lazer e de convivência e, sobretudo devido ao contexto pandêmico de Covid-19 sobre a realidade dos estudantes distantes de suas famílias, ausência de restaurante universitário, marmitas entregues pela UnB com larvas, cabelo, aparência do descaso e intoxicações alimentares recorrentes em diferentes moradores.

A administração da CEU me fez lembrar a casa de familiares que me receberam nos meus 15 anos em Brasília, pois, assim como naquela época, os nossos passos são vigiados e os nossos comportamentos marginalizados, sendo comum os olhares de que somos uma ameaça quando apresentamos nossas pautas de forma articulada e que somos ignorantes e sem boas condutas por questionarmos as injustiças. Mas, ao contrário dessas ideias distorcidas, os estudantes da CEU eram e ainda são estudantes exemplos da universidade, que desobedecem a dor de suas realidades e que desafiam os caminhos institucionais para mudanças justas e libertadoras. Somos estudantes em constantes transformações e focados nas oportunidades de pensar e fazer da universidade, bem como de toda a sociedade, uma realidade melhor.

A presença dos estudantes pobres, pretos, indígenas e periféricos na universidade não significa suas permanências. A partir de minhas vivências, bem como dos diálogos com os antigos moradores e atuais, que a CEU foi modificada pelos movimentos no que envolve suas relações interpessoais entre os moradores e, também, em relação às nossas construções mentais e sociais sobre nossas identidades, subjetividades e resistências perante a luta por uma universidade e sociedade justa e antirracista.

Ao tempo que nossos movimentos eram silenciados nos espaços da universidade, percebemos que essas instituições ainda são fortemente constituídas de racismo. Por esse motivo, nossas buscas nos movimentos das casas dos estudantes universitários caminham para rompimentos com o racismo estrutural e institucional, procurando viver uma universidade plural e de igualdades de oportunidades e de direitos. Com minhas experiências, percebi que o rompimento dos imaginários negativos e o favorecimento de políticas públicas de inclusão e permanência aos estudantes em vulnerabilidade só acontecem por meio das vozes plurais, vozes periféricas, indígenas, quilombolas, ciganas, do terreiro, do grupo LGBTQIA+, das pessoas com deficiência, dentre outros sujeitos que historicamente e socialmente são marginalizados. Romper com o silenciamento dos saberes desses sujeitos é uma forma de transformar a universidade e construí-la em conjunto.

Além disso, considero que só é possível provocar mudanças efetivas nas relações de desigualdades na universidade tendo por luta o *pensar-fazer*

antirracista, e isso se faz através das práticas e das construções coletivas críticas e autocríticas com as diferenças e em busca por justiça e liberdade, como também por meio da tomada de consciência sobre a estrutura da nossa sociedade. Nesse sentido, não podemos normalizar as estruturas institucionais excludentes que atravessam determinados corpos e saberes. Precisamos despertar para outro modelo de universidade e de construção do conhecimento que rompam com padrões que revelam injustiças, desafiando-os na direção de lógicas antirracistas.

Por fim, destaco que, ao mesmo tempo que a universidade nos desafia ao sentimento de não pertencimento, ela também nos proporciona encontros outros. O meu caminho após vivenciar esses movimentos nas casas dos estudantes é a busca por uma educação em formação de sujeitos livres a serem quem são – em respeito com suas raízes, ancestralidades, cultura, corpo, memória e história – na direção do reconhecimento dos espaços de lutas e resistências por uma sociedade que favoreça o rompimento estrutural colonial moderno e que permita as vozes plurais como vozes do conhecimento, do sentimento e da justiça. Vozes estas periféricas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, ciganas, de agricultores e de muitas outras que fazem da sociedade um espaço de esperança.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Ensaio**, v. 8, 1. semestre 2000.

ANZALDÚA, Glória. **La frontera: la nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing, 2012.

LUCIANO, Gersem. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a Educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (org.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei no 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. p. 59-72.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa n.º 18, de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que trata a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

- BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BOURGUIGNON, Claude Rougier; COLIN, Philippe. Do universal ao pluriversal: questões e desafios do paradigma decolonial. Tradução de Dalvino Veronese Passarin. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 148-158, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo. Trabalho apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”. *In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Anais [...]* 4. Rio de Janeiro, 31 out. 1980.
- KRENAK, Ailton. O Eterno Retorno do Encontro. *In: NOVAES, Adauto (org.). A Outra Margem do Ocidente*. São Paulo: Minc Funarte/ Companhia das Letras, 1999.
- MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ*, 3. 5 nov. 2003.
- NASCIMENTO, Clara Martins. O serviço social e a crítica da assistência estudantil consentida: Tarefas Teóricas. **Temporalis**, v. 18, n. 36, p. 365- 378, 2018.
- OLIVEIRA, Flávia; NUNES, Tayane; ANTLOGA, Carla. Dinâmica de prazer e sofrimento de estudantes negras de faculdades de Brasília - Epistemicídio, racismo e machismo. **Psic. Rev.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2019.
- OSSE, Cleuser; COSTA, Ileno. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, 2011.
- QUIJANO, Anibal. O “movimento indígena” e as questões pendentes na América Latina. **Política Externa**, v. 2, n. 4, p. 77-95, 2004.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- RODRIGUES, Luiz Rufino. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Módulo Editorial, 2019.
- SILVA, Pedro Vieira. **Avaliação e Importância dos Programas de Assistência Estudantil da Universidade de Brasília** — UnB. 2016. 84 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SOUTO MC. **Caça e Caçadora**. São Paulo: ONErpm, 2019. Youtube Music (1:16 min). Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=aA9ngtd8KKG>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, 2018. Disponível em: http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791. Acesso em: 01 jun. 2021.

CAPÍTULO **18**

conversatório: entre-mundos

Edel Moraes

Elionice Conceição Sacramento

Lidiane Taverny Sales

O diálogo que compõe este conversatório foi realizado em setembro de 2021, durante o processo de confecção e organização da presente obra. Ainda atravessávamos um momento desafiador de persistência da pandemia de Covid-19, com medidas de distanciamento social e uma conjuntura nacional marcada por retrocessos democráticos, instabilidades políticas e incertezas sobre os rumos do país. Para os povos e comunidade tradicionais, isso representava uma conjunção dramática de diversas violações: intensificação da vulnerabilidade socioeconômica no campo da saúde, da educação e da segurança alimentar; desmantelamento da política de proteção ambiental do país e dos dispositivos legais que salvaguardam os territórios tradicionais; avanço das atividades econômicas predatórias. Além desses fatores ainda havia, com o apoio do governo federal: grilagem de terra, queimadas, desmatamentos, garimpo ilegal; paralização das políticas públicas e travamento das ações das autarquias de Estado que têm a função constitucional de assegurar aos povos e comunidades tradicionais o acesso à terra e as condições necessárias à sua sobrevivência e à produção simbólica e material da vida.

Em um contexto de ausência total do Estado, o enfrentamento da pandemia e desses outros desafios exigiu que as comunidades mantivessem um processo permanente de mobilização para reivindicar a atenção básica de saúde, vacinas, denunciar violações e, sobretudo, para assegurar por conta própria uma rede de solidariedade e cuidados. Muitas dessas comunidades perderam entes queridos para o vírus e para política de morte adotada pelo governo brasileiro no enfrentamento da pandemia. Em suma, foi um período de consternação, de dor, de perdas, de retrocesso democrático, de luto e de luta pela vida.

Por isso mesmo, foram várias tentativas até conseguirmos realizar o encontro virtual para a gravação do conversatório. Não apenas em razão das demandas permanentes e urgentes com as quais as comunidades e suas lideranças precisavam lidar cotidianamente, mas, também, porque nem sempre elas dispunham das ferramentas necessárias, como internet e computador. Diante dessas dificuldades, em alguns momentos chegamos a cogitar a possibilidade de que cada uma das participantes, individualmente, gravasse ou escrevesse as respostas, de acordo com suas disponibilidades e condições. Essa alternativa não prosperou porque logo compreendemos

que as questões sobre as quais elas eram convidadas a se debruçar e refletir exigiam o encontro, o diálogo e a escuta para favorecer um processo de inspiração mútua, o compartilhamento de suas perspectivas e percepções e o reconhecimento daquilo que é comum e daquilo que é singular nas experiências históricas de suas comunidades e em seus *sentipensamentos*.

Edel Moraes, Elionice Conceição Sacramento e Lidiane Taverny Sales são lideranças em cruço, em diáspora, que transitam por diversos territórios de luta: suas próprias comunidades, os espaços da luta nacional e a universidade. As três são egressas do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB) e pesquisadoras do GPDES. Estão na lida cotidiana e na linha de frente dos embates que precisam travar em defesa de suas comunidades, assim como atuam nos movimentos sociais nacionais de luta em defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais: Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Articulação Nacional das Pescadoras (ANP) e Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), respectivamente.

São, como veremos, três mulheres de águas (doces e salgadas), três vozes e forças ancestrais femininas, cujas trajetórias são marcadas por violências e violações, mas, também, por luta e *r-existência*. Edel, Elionice e Lidiane são o que reconhecemos nesta obra como intelectualidades de fronteira, cuja originalidade e potência de pensamento vem da vivência em comunidade, das ancestralidades afroindígenas que encarnam em seus corpos-territórios, do vínculo profundo que estabelecem com suas comunidades de origem e com seus territórios de vida. Essas três vozes do pluriverso nos oferecem, neste conversatório, uma rara oportunidade de refletirmos, desde uma perspectiva periférica e não ocidentalizada, sobre o papel da universidade na defesa da sociodiversidade brasileira e na formulação de um pensamento crítico engajado com as causas de justiça social, territorial, ecológica e cognitiva. Ao tempo que formulam uma crítica pertinente e necessária à universidade e à perspectiva decolonial, elas expressam um sentido radical da decolonialidade enquanto *postura político-epistêmica insurgente perante o mundo*.

Ana Tereza Reis da Silva

P1: Nessa primeira rodada, peço que falem um pouco de vocês, de suas trajetórias, de seus territórios e comunidades de origem.

Lidiane Taverny Sales

— Agradeço o convite, de estar fazendo parte deste processo de diálogo, de um conversatório. Entendendo-o como um conversatório decolonial, uma vez que as representantes desse diálogo são mulheres distintas em seus modos de vidas e lugares, no entanto, com observações parecidas quanto às mudanças em seus territórios, algo em comum que nos liga, as forças das águas e a luta em defesa dos nossos territórios. Três representantes de comunidades tradicionais que respeito e que são muito potentes nas observações que externam. Me chamo Lidiane Taverny Sales, sou parte de uma comunidade tradicional, conhecida como Retireiros e Retireiras do Araguaia. Comunidade que nasce às margens do Rio Araguaia, município de Luciara (MT). Então, o que que é ser um retireiro e uma retireira do Araguaia?

“Nossa essência e modo de viver no território são sustentados e influenciados pelo ciclo das águas do rio Araguaia. A princípio, o foco principal de vivência da comunidade e da atividade econômica se destaca na criação do gado familiar em pastagens naturais, *na larga*⁵⁸. Ou seja, há muito tempo a gente cria esse gado de forma comunal e coletiva, no espaço de várzea, que a comunidade denomina de varjão. Dessa atividade, forjamos outras relações com o ambiente natural, com o território, com a natureza, com os rios, com os lagos, com os animais e, a partir desse ponto, a comunidade começa a estabelecer vínculos que se diferenciam dos demais, das demais pessoas do município, então é a atividade que a gente vem praticando há muitos anos, né?”

“De uns tempos pra cá e atualmente essa atividade e nosso modo de vida têm sido fortemente afetados pelos acontecimentos externos à nossa realidade, por pressões externas. A comunidade, com todos os processos conflituivos que vem sofrendo, ainda busca meios e caminhos para seguir a luta em defesa desse território. A princípio, defender esse território para que ele nos seja garantido torna-se um dos maiores desafios para a coletividade da comunidade. Recentemente, me formei no Mestrado em Sustentabilidade junto aos Povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB). Algo que vem ao encontro das nossas angústias e é considerado como mais um processo para tornar visíveis os processos de espoliação pelos quais passamos. Fazer esse mestrado me ajudou a compreender os inúmeros processos de opressão que vivemos na comunidade. Então, eu trago a experiência vivida do mestrado para comunidade. Eu não posso dizer que ele é todo um mestrado decolonial porque a gente sente ainda algumas questões colonizadoras, digamos assim, nesse processo de mestrado, mas ele foi uma ponta. Um caminho que a gente, enquanto comunidade, começou a traçar, caminhar, pra entender muitas vezes essas questões de opressão e, porque muitas vezes, também, não conseguimos as vitórias de reconhecimento do território, a dignidade, a autogestão do território. Destaco também um pouco da minha caminhada no Conselho

58 Termo que designa o gado criado à solta.

Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (NCPCT), que foi um processo que me permitiu conhecer um pouco das lutas dos inúmeros segmentos de povos e comunidades tradicionais. Além de termos representação em um espaço criado para a elaboração de políticas públicas para povos e comunidades tradicionais. Buscamos por visibilidade, políticas públicas diferenciadas, inclusivas, respeito dentro dos nossos territórios, reconhecimento da autogestão e formas particulares de lidar com nossos territórios.

Edel Moraes

— Bom, meu nome é Edel Moraes, meu lugar de fala é de uma mulher negra, da Amazônia, da floresta. Eu sempre gosto de marcar meu lugar de fala. Uma mulher negra que é chamada de cabocla também. Um nome, inclusive, que é resultado da nossa história de colonização e que hoje é ressignificado como resistência. Eu sou de uma comunidade rural, agroextrativista, no Arquipélago do Marajó, no estado do Pará. Gosto de falar também a minha comunidade de origem, onde nasci e cresci, chamada de Pagão. Então, minha comunidade tem esse nome e eu poderia dizer hoje que é um nome de resistência: Pagão! Então, nas histórias que a gente ouve, a minha comunidade foi uma das últimas a ser catequizada, a última a ter uma igreja católica construída. Por isso, ela foi chamada de comunidade pagã e essa é uma referência que fala de um povo muito rebelde, muito bravo, muito ateu, muito pagão. Então, ouvindo as histórias dos meus ancestrais, somos povos originários de resistência, que resistiram no passado e resistem ainda hoje. Passamos por vários processos dessa colonização, desde o processo de batismo da Comunidade do Pagão que passou a ser chamada Comunidade Boa Esperança.

“Através da igreja católica foi fundada uma Comunidade Eclesial de Base e essa comunidade foi chama de Boa Esperança, tendo como padroeira Nossa Senhora da Boa Esperança. E, bem recentemente, a comunidade entrou no processo de regularização fundiária para termos a posse coletiva da terra. E aí temos um *apelido institucional* chamado PAE, que é um Projeto de Assentamento Agroextrativista São João e Calheira. Porque, como é um rio, são duas ilhas que se formam e aí vem todo uma mudança de estrutura, mas essa lógica do assentamento, que modifica e divide o território, não é a lógica da comunidade. A comunidade em si se identifica como Rio Pagão; ou Rio Pagão ou Boa Esperança que formam o coletivo das famílias que formam a comunidade. Gosto de dizer que, quando eu era criança, eu só sabia que eu era gente.

“Então, foi a partir de que eu saí da minha comunidade – ou ainda na minha comunidade, no processo de escolarização – eu descobri que eu era gente, menina, mulher e negra. No sentido *negro feio*. Porque, ainda na escola, eu descobri que eu, enquanto menina negra, eu era feia pra ser de uma atividade que a escola costumava realizar, pra ser a *miss* da minha escola, alguma coisa nesse sentido. Então, tu vais começando a ganhar consciência de que tem um olhar externo diferencial para você, né? Até então, eu só achava que eu era gente mesmo, igual a todo mundo. Então, eu não olhava muito que eu tinha um cabelo diferente, uma pele diferente, uma cor diferente, que eu falava diferente. Eu só sabia que eu era gente. Mas, a partir de quando eu saí do meu território, da minha comunidade, que a gente entra numa luta e a

gente consegue também ter uma consciência externa, fazer outras leituras de mundo. Então, meu lugar de fala hoje é de uma mulher negra, da Amazônia, marajoara, paraense, uma mulher da floresta. E, sim, uma cabocla!”

Elionice Conceição Sacramento

— Oi. Então [risos] eu estava brigando com microfone, que a gente ainda se perde nessas tecnologias, mas eu sou Elionice Conceição Sacramento. Eu gosto de dizer que sou mulher preta de nome e sobrenome. Aprendi com Vilma Reis que aprendeu com Lélia Gonzalez, né? Que se a gente não tiver nome e sobrenome o preconceito nos coloca o nome que bem quer. E durante muito tempo eu fui apontada só como *a menina de Conceição* [risos] e esse lugar da menina é um lugar que não me alegra. Sou filha de Maria José, neta de Betinha (Detinha ou Alta Cristina), bisneta de Elisa, sou terceira neta de Filomena, quarta neta de Veridiana e a gente tá na oitava geração, que conseguimos contar por parte materna, de mulheres que fazem luta e resistência no território. Como houve uma tentativa de nos negar o direito de saber de onde a gente veio, a qual família a gente pertencia, então eu considero importante fazer esse registro. Também de que nós não estamos sozinhas nessa luta e que existe uma luta ancestral e que nós estamos dando continuidade a algo que está para além de nós e é maior do que nós.

“Sou de Conceição de Salinas, que é uma comunidade pesqueira e quilombola do Recôncavo Baiano, ligada ao município de Salinas da Margarida, que eu considero o município mais bonito do Recôncavo. Naturalmente bonito. Nós também somos a comunidade com o maior potencial pesqueiro na Baía de Todos os Santos, estamos estrategicamente localizados a um braço da Baía de Todos os Santos no encontro com o Rio Paraguaçu, e esse encontro das águas da Baía com o rio garante que a gente tenha uma diversidade e uma quantidade de produção bastante significativa. Isso faz com que a gente tenha alimentos de qualidade e diversidade, tanto para o nosso consumo, quanto para colocar na mesa da sociedade brasileira. E isso me enche de muito de orgulho. Gosto de falar sobre isso porque o Estado e os representantes da capital têm tentado nos colocar no lugar de miseráveis, de pobrezinhos e eu tenho aprendido especialmente a partir dos diálogos com o intelectual negro Wanderson Flor do Nascimento que os miseráveis são os matáveis. E, como nós não queremos ser os matáveis, lutamos contra a política de morte, pelo direito de viver, consideramos importante afirmar isso. Que do contrário, nosso território é rico, é diverso, tal riqueza e diversidade justifica muito da nossa luta e da nossa resistência.

“A Edel trouxe, por exemplo, quando é que ela se percebe mulher, quando ela se percebe preta e eu também, eu me percebo pobre quando eu saio da comunidade. Eu me lembro, por exemplo, numa das primeiras etapas de atividades no mestrado, em 2017, eu fui para Brasília achando que tinha levado muito dinheiro: trezentos reais. Eu gastei os trezentos reais numa compra no Big Box e eu fiquei passada, né? Vale ressaltar que não estou negando o papel do dinheiro nas comunidades e nas relações nos nossos territórios. Não que o dinheiro não seja importante, não seja necessário, mas as relações são outras, o dinheiro não é a centralidade. De modo que se a gente tiver recurso financeiro, a gente se alimenta, se não tiver a gente se alimenta também; se a gente tiver, a gente se locomove e

se não tiver a gente se locomove também. Eu já vivenciei a experiência de precisar descer do ônibus por ausência de alguns centavos na capital, em Salvador. E essa experiência, de fato, fez eu me sentir pobre. Assim foi quando eu me senti pobre pela primeira vez, quando meu dinheiro não dava para eu seguir num transporte.

“Mas, enfim e meio, depois desse preambulo, eu também agradeço pela oportunidade desse diálogo, um diálogo que se coloca como pluriverso. Aí vejo Lidi falar do seu lugar, dessa relação com o Rio Araguaia; Edel se apresenta como mulher da floresta, mas a gente sabe que também é uma mulher das águas e aí, Ana Tereza, que está mediando essa conversa, também é uma ribeirinha e a água nos atravessa, né? Atravessa nós quatro e também essa identidade de mulheres de comunidades tradicionais, mas a gente sabe que não somos só mulheres de comunidades tradicionais. Circulamos também em outros espaços que nos atravessam.

“Aí eu já tô avançando da apresentação, pra dizer que a gente também precisa avançar sem constrangimento, pra dizer que nós não somos só uma coisa, não temos só uma identidade né? Do mesmo jeito que a religiosidade de povos e comunidades tradicionais não é única, né? Às vezes a gente fica... ao mesmo tempo em que a gente sabe do peso do processo colonial, a gente fica tentando negar que existem outras experiências religiosas nos nossos territórios. Ou tentando afirmar uma única identidade que nos identifique e as comunidades tradicionais não são só isso, nunca foram só isso, né?”

P2: Temos visto nos últimos anos a intensificação e o avanço das fronteiras do capitalismo, com práticas econômicas neoextrativistas, projetos de infraestrutura e toda sorte de interesses econômicos voltados para a mercantilização da vida que ameaçam, sobremaneira, os corpos-territórios dos povos tradicionais. Como suas comunidades têm enfrentado esses desafios, quais as estratégias de luta que vocês têm mobilizado?

Lidiane Taverny Sales

- Os principais desafios pro nosso povo, pra nossa comunidade hoje - e para muitas comunidades - é ter o território garantido. Garantido no sentido de ser respeitado, porque se vê muitos territórios sendo reconhecidos formalmente, sendo visibilizados, mas que ao mesmo tempo o desrespeito é tão grande, as violências, o processo de apagamento, de expulsão de nossas comunidades, dos povos dos territórios, ainda é tão forte que vivemos esses desafios diariamente. Eu tinha dito pra Leo e pra Edel bem no começo antes de começar o conversatório, Leo perguntou como é que estava o processo, nossa vida nos territórios. Eu dizia que os ataques nem eram mais surpresa, quando chegam no território, mais um aviso de que o perigo continua rondando as nossas comunidades, os nossos territórios e pra nós que somos uma comunidade local, nós estamos num processo de fragilidade muito maior. Eu vejo uma força nessas comunidades, nesses povos que têm uma articulação maior, em rede de apoio, para enfrentar os desafios com mais garra e confiança. Observo nossa comunidade futuramente perder, engolida pelo avanço do capital selvagem.

“Me entristece o fato de observar os retireiros erguerem uma cerca coletiva e cravar porteiros no território como forma de evitar a perda iminente do território coletivo e comunal. Aqueles retireiros que tentaram a todo custo ter esse território reconhecido, buscaram em todas as esferas legais e possíveis o direito de viver no território com autonomia para gestar e decidir coletivamente sua regulação. Me entristece o fato de que tenhamos que requerer algo que é nosso por direito e que muitas vidas já foram ceifadas na caminhada em busca do direito, do aval do governo, de uma política pública que reconheça esse território para que possamos continuar nossas atividades econômicas, sociais, educacionais, espirituais, identitárias e coletivas. Vejo como desafio da nossa comunidade esse processo da busca por reconhecimento formal. Acho que isso ainda é um processo colonizador muito forte, o governo ter que reconhecer esse território no papel para que a gente possa ter, digamos, um sossego de viver dentro dele.

“Edel também colocou no começo a bioeconomia. Você vai precificar a natureza, então os valores estão sendo invertidos. Muitas vezes eles olham para as nossas comunidades como um processo econômico: ‘vamos tentar ajudar aquela comunidade, reconhecer, porque ela vai dar um futuro promissor economicamente’, então até que ponto isso é seguro para a gente? Destaco que a cada dia chegam novas surpresas aqui no território, novos ‘donos’ que nunca param de chegar. Como pode uma terra da união ter tantos títulos, que, por força da lei, são nulos e ilegais? Recentemente circulou um áudio de uma ação de grileiros informando a localização e como é o processo para retirar as pessoas do território. Então a gente tá enfrentando agora não só mais esse processo aí dos fazendeiros aqui da redondeza, mas também dessas empresas estrangeiras, do agronegócio que chega com toda força. Este é o desafio: que esse território seja de fato nosso, mas vejo que a cada dia perdemos ele mais e mais. A comunidade também está perdendo forças. Então até que ponto a comunidade local consegue resistir a tanto processo de espoliação e investidas sobre o território? Finalizo com esse questionamento.”

Edel Moraes

- Eu vou começar do local, da minha comunidade. Como eu já falei, eu venho de uma comunidade, um assentamento agroextrativista, que está no Arquipélago do Marajó, um território de 16 municípios, de 600.000 mil habitantes, onde nós temos 10 dos municípios com menores IDH do Brasil. Então, fazendo um retrato de qual é o meu lugar de posição: é onde a violência contra as crianças e os adolescentes é muito alarmante; a violência sexual, a violência física, a gravidez de crianças, a gravidez precoce. Então, não poderia deixar de falar isso porque esse ainda é um contexto. Um território de fronteira onde a gente lida com diversos fatores, incluindo o tráfico humano. Meu local de pertencimento tem como base econômica a coleta e o manejo de produtos da sociobiodiversidade, do açaí, e tudo, né? Então as comunidades enfrentam vários desafios, desde os desafios de que os produtos da floresta estão virando “modismos”, estão virando moda, estão querendo transformar até em “commodities”. E esse é um dos produtos que vem da nossa região, que é o açaí, que faz parte da autonomia alimentar da comunidade; que para nós é mais que alimento, é um ente humano de outra natureza. Ele é o alimento mais comunista e mais

socialista que eu conheço porque ele alimenta a comunidade, ele alimenta as famílias, ele alimenta o município, ele alimenta a região, ele garante renda, ele garante sustentabilidade, tanto alimentar quanto econômica. Então, eu diria que ele é o ente humano mais comunal de todos dentro do nosso território. É o que nos garante o alimento, a vida saudável, dos rios e das florestas. É esse alimento que hoje o mercado tá de olho.

“Então, assim, já vem de um processo longo aí de expropriação, de roubo, de biopirataria, de megaprojetos, de plantações de açaí geneticamente modificado. E, hoje, especificamente, a nossa safra de açaí está tendo um impacto muito grande por conta da comercialização. Porque, por algum motivo, ainda estamos analisando, o açaí tá saindo da comunidade por um preço muito baixo e para poucos compradores. Além disso, o Estado cria legislações para regulamentar o escoamento da produção pensando no grande e excluindo o pequeno, os povos extrativistas e demais comunidades tradicionais que enfrentam, secularmente, um descaso, um abandono, um processo de invisibilidade e de exclusão. Isso sem falar em todo ecocídio e epistemicídio nos territórios marajoara, que são territórios de populações ancestrais, originárias, indígenas que antecedem o processo de colonização, que tiveram um histórico de epistemicídio identitário muito marcante. Então, falar do nosso local é falar da ausência do Estado, da negação de direitos como políticas públicas de saúde de qualidade, de educação de qualidade.”

“A nível da região Amazônica, onde eu me insiro na luta, eu contava para as minhas colegas que nos dias 18 e 19 desse mês de outubro de 2021, acontece em Belém do Pará, o Fórum Mundial da Bioeconomia. Então, assim, é um fórum que eu diria, de grandes, de megaempresários, de ricos do mundo inteiro, que estarão aqui, na Amazônia, discutindo a Bioeconomia sem, em nenhum momento, o próprio governo do Estado ou organizações internacionais, ouvirem a gente. De forma muito clara, estão violando direitos, negando os tratados internacionais, a OIT [Organização Internacional do Trabalho], a consulta livre prévia e informada [prevista na Convenção 169 da OIT]. Como na história de 521 anos atrás, quando os colonizadores chegaram na Amazônia imaginando que aqui era terra sem gente, que era terra sem lei, que eles podem chegar e, de uma maneira muito escancarada, dar prosseguimento à biopirataria. Porque eles estão falando de bioeconomia sem conversar com povos e comunidades tradicionais. Então, só por isso, já é um grande crime. Eu não estou tratando de nada abstrato aqui, eu estou falando de OIT, de CDB (Convenção da Diversidade Biológica), Decreto 6.040 (Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais), de violação de direitos de povos e comunidades tradicionais. E atravessado a isso, nós, como toda a população mundial, estamos vivendo dentro de uma pandemia que deixa a região numa posição muito mais fragilizada. Nós estamos em uma conjuntura política nacional, para nós, enquanto comunidades tradicionais, com um governo que não dialoga e que declarou publicamente que ‘povos e comunidades não terão nenhum palmo de terra a mais’. Então, a nossa luta se pauta na defesa, principalmente, da regularização fundiária ecológica coletiva, que são as Unidades de Conservação, os Assentamentos Agroextrativistas, contra o desmonte da pauta socioambiental, do controle social, da participação popular, porque nós temos sido alijados, deixados de lado. Além disso, há uma economia mundial pautada na destruição mesmo que nos afeta diretamente, como os grandes empreendimentos.”

“Como nós vivemos na região onde a Alunorte está implantada, com megaempreendimentos sendo instalados, com portos de escoamento de soja, então, eu diria, que nossa situação é muito difícil. E somos afetados diretamente, numa condição desigual, pelas mudanças climáticas. Nós estamos passando por um período que aqui, de onde eu falo, estaríamos no período do verão amazônico, e esse ano, até recentemente, nós ainda não tivemos o verão. Eu visitei uma comunidade, na Reserva Extrativista Terra Grande Pracuúba, que me contou que no mês de julho deveriam ter começado a fazer sua roça e agora no mês de outubro estariam colhendo do seu roçado, das culturas perenes, das culturas mais rápidas. Mas, no final de setembro, a chuva ainda não havia passado para se trabalhar a roça, e o rio não baixou. Portanto, se o rio não baixou os peixes também ainda não entenderam e continuam ovando o ano todo. Com uma demonstração clara dos efeitos das mudanças climáticas que afetam diretamente a comunidade, que vão afetar a autonomia, a segurança alimentar e a segurança de vida dessas comunidades. Além disso, tem várias outras ações que nos afetam, como o programa ‘Adote um Parque’, do Governo Federal, que pretende colocar recursos privados (de grandes empresas, como Coca-Cola, cervejarias internacionais e outras) dentro das Unidades de Conservação sem consentimento das comunidades, sem consultar as comunidades. Então, é muito assunto para dizer que a gente tá passando por desafios enquanto comunidades tradicionais, segmento do qual eu participo e pelo qual eu estou na luta, na *r-existência*. Pelo direito de continuarmos existindo a gente fica aqui *r-existindo*.”

Elionice Conceição Sacramento

— Então, eu fico pensando algumas coisas. Certamente, uma pergunta dessa natureza ou se feita a mulheres negras de contexto urbano, é, em primeira categoria... Não era nem primeira categoria, mas em primeira mão, talvez, elas trouxessem questões relacionadas à raça, à classe, ao gênero, né? Mas como nós, nas comunidades tradicionais, a partir das reflexões que a gente tem feito no movimento, a gente tem entendido que cabe aí uma quarta categoria e que pra gente ela tem uma centralidade que é a categoria de território. E é nesse território que se dão as violências de raça, de gênero e de classe e as violências ligadas ao extermínio da juventude. Então, eu acho que é desafiador. Um dos principais desafios que está colocado para nós é a defesa do território tradicional, e aí pensar a defesa e a regularização desse território a partir de dois vieses. Tanto que a estrutura formal tem a competência de fazer, mas, mais desafiador, na minha leitura, do que garantir que o Estado faça aquilo que é o seu papel, é o desafio dos povos fazerem sua autodeterminação do que é o seu território e qual a dimensão desse território é inegociável, que a gente não abre mão.

“Então, as violências que a gente pode dizer que são violências coloniais, que a violência do Estado de chegar nos nossos territórios usando o poder de polícia, dentre outras coisas, tem tirado de muitos de nós e das nossas comunidades a ousadia de exercer o direito. E a gente tem colocado muito nas mãos da formalidade o poder de decidir sobre isso. Cada dia mais tem sido desafiador manter esse território de terra e de água. Como Edel trouxe aí, o capital empresarial tem se estendido para os nossos territórios, né? E tem cobiçado de várias formas, expropriado e, nesse sentido, até os espaços que antes eram considerados não rentáveis, e aí depois

do processo da escravização oficial que a gente ocupa esse território e busca formas de criar e recriar a vida, ele passa a ser a bola da vez do capital porque também são espaços onde estão os recursos como a água, de maior disputa mundial. Então, quem tem água tem poder. Nos nossos territórios tem água e tem sido desafiador porque existe, pra atender os interesses do capital, existe uma estrutura que está a serviço pra nos dizer que o lugar onde a gente nasceu não é um lugar favorável, não é um lugar bom, e tentar nos convencer a abandonar esses territórios. E quando a gente não tem consciência sobre, uma consciência coletiva, sobre a importância desse território, mas, também, da importância da nossa tradição, dos nossos modos de fazer, a gente deixa esses espaços para que outros ocupem. Essa educação transgressora tem um papel importante no sentido de trabalhar a nossa consciência, trabalhar a consciência dos povos e a educação que a gente faz nos trabalhos de base, nos movimentos, são formas de fazer a educação para além das quatro paredes [da escola].”

“A gente tem sentido um agravamento da violência de raça, as violências raciais e as violências contra as mulheres, que não são quaisquer mulheres: em sua maioria, mulheres negras, mulheres de comunidades tradicionais e tem sido um desafio tratar disso porque muitas questões atualmente aparecem como tabu, né? A gente está vivendo, eu sinto isso, que a gente tá vivendo um momento muito delicado da história diante dos problemas que nos assolam. Por exemplo, antes a gente tinha mais liberdade pra falar, denunciar até a inoperância de um serviço público que não atende os direitos de povos e de comunidades adicionais. Só que esse serviço está ligado à estrutura de Estado e aí quando a gente vai fazer a crítica ao Estado, parece que é ao serviço público, ao servidor público. E a gente tem vários desafios pra fazer a máquina pública operar, mas, sobretudo, eu penso no desafio de a gente fortalecer a luta e a resistência em tempos de pandemia de Covid-19, em tempos de fragilização cada vez maior do SUS, das políticas públicas de saúde, de educação. É desafiador fazer luta e resistência em tempos que a fome volta a ser uma realidade no país. E aí, como construir ideais revolucionários, transformadores, de barriga vazia? Então, quanto que é importante e necessário a gente continuar lutando? Se antes a gente estava fazendo luta para conquistar direitos que não têm essa dimensão da urgência da fome, hoje a gente primeiro precisa garantir o alimento, garantir a questão básica para depois começar a pensar em questões relacionadas à educação, dentre outros elementos. Mas eu sinto que a gente ainda tá meio adormecido. Muitos de nós, na nossa sociedade, ainda não tomaram consciência da gravidade da situação que a gente está enfrentando no país, né? E a ausência dessa consciência mais ampla, acaba enfraquecendo a luta e a resistência impedindo a possibilidade de a gente ter resultados mais efetivos.”

Edel Moraes

- Nessa linha, Leo, são tantas dores, problemas relacionados à mulher, e eu poderia dizer, Ana e Leo, não é que não seja maior para nós, muito pelo contrário. Mas a gente está tanto no *front* que, Leo, obrigada por essa lembrança de que tem tantos problemas relacionados a gênero, raça, a isso tudo. Só pra dizer que, por exemplo, a nossa vida ainda é o território; então o território são os nossos corpos mesmo, mas a

violência para nós, contra nós mulheres, às vezes, Ana, é uma luta externa e interna, sabe? Por respeito, por equidade. E compreendo que o outro desafio que a Leo traz, assim, só pra fechar também a minha análise, é essa falta de conexão de quem é da cidade, da floresta, dos maretórios e dos territórios, que é de compreender que as coisas estão interligadas, que todo mundo faz parte desse todo; que se você não compreender a luta dos povos indígenas, a luta das comunidades tradicionais, da população negra, dos povos quilombolas... Não existem dois mundos à parte! Nós estamos em apenas um mundo e as consequências afetam a todos nós. E eu acho que diante dessa falta de humanidade – até para trazer para o Marajó, para trazer para os territórios – quem que sofre mais as consequências? Quem tem mais ou menos capacidade de resiliência nas problemáticas maiores como mudanças climáticas, economia e essas coisas todas?

P3: Na esteira do que podemos chamar academia engajada, há muitas iniciativas que buscam denunciar as ameaças, violências e violações que incidem sobre os povos tradicionais e seus territórios, e, ao mesmo tempo, que buscam conferir visibilidade positiva aos seus modos de vida, saberes, práticas e processos de resistência. Destaco, em particular, as iniciativas que têm buscado interpretar as experiências de povos e comunidades tradicionais a partir de chaves explicativas decoloniais. Além disso, a presença cada vez mais expressiva de estudantes provenientes de povos tradicionais nas universidades – processo favorecido pela emergência das políticas afirmativas na educação – tem fortalecido o protagonismo intelectual de indígenas, quilombolas, ribeiros, extrativistas, pescadores, retireiros, dentre outros, que buscam traduzir com voz própria as experiências históricas de suas comunidades. Qual o papel dessas intelectualidades que estão ocupando as universidades na luta dos povos tradicionais por direitos? O que muda com esse protagonismo intelectual por meio do qual as próprias comunidades e suas lideranças assumem o papel de “tradutoras” de suas experiências?

Edel Moraes

— Ana, essa pergunta, é uma pergunta bem complexa, esse negócio de tradução. Primeiro, assim, até fazer algumas reflexões aqui com os próprios termos que nos são dados. Alguns são até aceitos – como eu disse que eu até aceitei o termo *cabocla*, né? Internalizei, refiz, reformulei como luta, não só eu como várias outras. Assim como o termo “*ribeirinha*”, que eu ainda não internalizei porque o “*ribeirinho*” é bem diminutivo mesmo. Isso é outro assunto, né? [risos]. E aí qual o papel dessas intelectualidades? Eu acho, Ana, que o primeiro que eu diria é a gente tem que ter o direito de decidir se a gente quer ou não interpretar essa realidade, como qualquer outro, sabe? Às vezes é muito, muito pesado o fardo, quando eu recebo mensagem à 1h da madrugada, quando alguém que tem seu bom emprego, que tem sua boa casa e tudo e diz assim: “Ah, o governo tá passando a boiada⁵⁹. O quê que vocês estão fazendo? Vocês não estão acordando, vocês não estão reagindo. Cadê vocês?” Assim, uma cobrança

59 No auge da pandemia de Covid-19, durante a reunião ministerial de 22 de abril de 2020, o então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, sugeriu que o governo Bolsonaro deveria aproveitar o momento, em que a atenção da mídia estava voltada para a crise sanitária que atravessávamos, para dismantelar a canetadas e sem debate público os regimentos de proteção ambiental do país. A pandemia era, segundo seus termos, uma “oportunidade” para “passar a boiada”.

de comunidade. Eu já fico, assim, bem chateada, de ter que responder para pessoa: e cadê você também, né? Cadê você também nessa luta? Cadê você também nessa história? Então, assim, acho que o primeiro passo, Ana, é podermos ter o direito de decidir se a gente quer ou não interpretar essa realidade, considerando que a gente tá adentrando a academia, que a gente tá chegando à academia, a gente tá tendo também uma oportunidade do acesso a essa informação sistematizada, de refletir sobre essa informação. Mas eu ainda tendo talvez a observar que nós ainda não temos esse direito de decidir se a gente quer ou não. A gente ainda tá com uma responsabilidade muito grande, um fardo muito grande de ter que até lá [na universidade], estar na *r-existência*, de até lá estar numa luta constante de dizer que é um espaço de direito também meu, enquanto pertencente a uma comunidade tradicional, enquanto uma mulher negra, da floresta, das águas. Ainda tenho que tá nesse front de *r-existência* que é cansativo, Ana, é cansativo, sabe? Porque ainda não me é um direito com direitos. Ainda é um direito à conta-gotas, ainda é só para alguns de nós que as portas estão se abrindo. Isso, óbvio, tem uma relação com a pergunta sobre a academia engajada, a universidade engajada. Eu diria que nem é “a academia”, são pessoas engajadas que, como você, conseguiram chegar à universidade.

“Eu poderia aqui não por estar na sua frente, dizer que você é uma intelectual engajada que tenta dar esse processo de visibilidade, trazer essa visibilidade às lutas de povos. Outra coisa muito interessante, Ana, é essa visibilidade desse decolonial que a gente pode achar que é alguma coisa nova; quem é de comunidade não conhece a palavra. Se eu fosse levar essa palavra lá pra minha comunidade ninguém saberia o que é decolonial, talvez ninguém saberia nem discutir o termo colonial, entendeu, o que foi colonial. Ainda está ausente porque é uma palavra colonial, é uma palavra, um termo de uma língua que não é nossa, de uma língua que foi imposta, que vem imbuída aí de todo o processo de colonização. Mas dizer que essa resistência que os povos, eu vou aqui pedir permissão para falar, que os povos originários resistiram apesar de todo o epistemicídio que houve; essa explosão, essa nascença, com força potente, não é nascença, é renascença, *r-existência* dos povos que foram escravizados. É essa nascença com identidades muito fortes nas comunidades tradicionais, fruto de um processo de miscigenação, sejam nós os caboclos, os caiçaras, os retireiros e tantos outros povos e comunidades aí, insurgindo mesmo no mundo, e conseguindo, Ana, entrar na universidade.”

“Nós tivemos na história um deputado federal, pai de uma colega minha também do mestrado, da [etnia] Xavante. De lá pra cá, quanto tempo levou para termos outras representatividades dentro do congresso? Então, são passos muito lentos que a gente dá e eu acredito que o nosso papel não é nem ainda de ter o direito de decidir se a gente quer ou não. Eu vou continuar lutando para que seja esse direito, mas, ainda, eu particularmente, eu ainda não consigo me permitir a ter esse direito, porque eu ainda tenho que estar engajada, eu ainda tenho que estar na luta, ainda temos que estar no *front*, de algo que nós não decidimos fazer. A nossa vida, a conjuntura política, as conjunturas das condições estruturais, nos forçaram a fazer esse *front*, nos forçaram a estar nesse *front* que é, sim, também, de disputa de espaço, que não deixa de ser, de disputa de um território que é a academia, um território que é minado, eu poderia dizer. Que a gente hoje consegue encontrar aliados para que a gente possa ter

visibilidade nessas lutas, dizer que a resistência dos seringueiros, dos homens e mulheres seringueiros por um território coletivo, a construção de uma proposta de regularização fundiária diferenciada, tendo como base o território coletivo, que é um bem comum, que são os territórios; e foi ampliando isso para os maretórios e para todos os territórios, que virou uma política. Eu gosto muito de falar, como um amigo disse assim, ‘uma semente de seringa que caiu lá no Acre, brotou nos manguezais da Bahia’, que virou uma proposta, que ajudou a construir um resgate, e hoje temos um dos grandes patrimônios brasileiros que são os territórios coletivos, que são as Unidades de Conservação. E que isso surgiu lá com Chico Mendes e com tantos outros companheiros homens e mulheres nessa luta, através de uma luta, através do *empate*⁶⁰ do enfrentamento do grande capital, de dizer que na Amazônia tem gente que quer viver e que tem o direito de viver coletivamente.”

“Então, isso ganhou hoje outras proporções, que tem vários grupos se autoafirmando, se identificando enquanto povos e enquanto comunidades tradicionais, e cada dia mais gente surgindo. Eu estou com 43 anos sem vergonha de dizer que eu sou uma mulher da floresta. Talvez isso há 20 anos fosse difícil de dizer por tudo que nos fizeram acreditar que para ser gente, a gente tinha que estudar, que para ser gente, a gente tinha que entrar numa universidade, numa academia. E hoje aqui eu tô defendendo que na floresta tem gente com tanta Ciência, com tanta sabedoria, com tanto conhecimento, né? que vai muito além do que a Ciência consegue traduzir e colocar isso como um termo dentro de um contexto da academia, da universidade. E isso tá lá! Tá escrito na alma, tá escrito nos territórios, tá escrito nos maretórios, imbuído de toda essa vivência, com a defesa de todo território, a defesa de todo ambiente, o respeito à floresta, o respeito às águas, o respeito à Terra. Saber que nós não somos algo à parte, mas saber que somos parte dele. Então, esse ainda é o nosso papel, de *r-existir*, e eu quero chegar ao momento em que a gente tenha o direito de decidir se a gente quer ou não estar como um papel apenas de *r-existência*.”

Elionice Conceição Sacramento

— Eu tive uma dificuldade durante um tempo de entender esse papel. Também a importância d’á gente exercer esse papel. Que eu nem sei se o nome é de fato tradutora ou outro, mas pensando, por exemplo: de que a política pública se constrói a partir de estatísticas que são produzidas por aquilo que é reconhecido como Ciência, né? E a gente vem fazendo críticas históricas que as políticas públicas que não nos atendem, que aquilo que é pensado para sanear a cidade provoca racismos ambientais, provoca não, é a manifestação do racismo ambiental no nosso território; também que a gente tem políticas de educação que não atendem às nossas especificidades; que a gente tem políticas territoriais que não nos atendem, mas são para favorecer os grandes latifundiários e aí, quando a gente, os representantes dos nossos povos, começamos a sistematizar as experiências e também apontar as necessidades, isso é de extrema importância. Lendo, traduzindo *o Atlântico Negro*, uma das questões colocadas é a importância da tradução; que a tradução é importante porque a língua não pode nos separar. Ao mesmo tempo que é relevante,

60 *Empate* é uma estratégia de ação direta criada na década de 1980 por comunidades extrativistas da Amazônia, sob a liderança de Chico, visando impedir a derrubada da floresta. Consiste em perfilar homens, mulheres, crianças e anciãos em torno de uma área ameaçada com o objetivo de impedir a sua destruição.

necessária, essa nossa presença nas universidades, nesses espaços de produção de conhecimento, nesses espaços outros para além das nossas comunidades de produção de conhecimento. Também é importante que nossos pés estejam nesses espaços ou a nossa cabeça nesses espaços não tirem também os nossos pés do território, né? E que essa experiência de tradução não seja uma experiência de confusão... [risos] de confusão de papéis, de confusão de objetivo e de metas.

“Quando a gente toma consciência de temas, conceitos, existência de alguns grupos... eu, por exemplo, não conhecia os retireiros do Araguaia, né? No primeiro contato que tive com Lidiane em Brasília, eu já fiquei interessada em conhecer esses povos e saber dessa experiência a partir da Lidiane. E é extremamente mais rico entrar em contato do que saber a partir de outras pessoas porque a nossa cabeça pensa a partir do lugar onde nossos pés pisam. Quando a gente vai fazer reflexões e sistematização dessas reflexões e também das nossas vivências, por exemplo, eu não vou orientar a construção de políticas de pesca que digam que é pescador ou pescadora é aquela pessoa que pesca o dia todo, todos os dias, porque eu sei que a necessidade das espécies se reproduzirem não permite; eu sei que as condições dos tempos não permitem, e eu sei que o próprio corpo do pescador e da pescadora não tem essa condição. Então, eu só tenho condição, de fato, além de vontade de políticas e outras coisas, de orientar a construção de uma política de qualidade que respeite as especificidades dos povos se eu conheço dessa especificidade. E esse nosso fazer ciência em contato com os nossos territórios é um diferencial, tanto para nosso povo quanto para a academia.”

“Então, isso é um diferencial, mas é claro que, por exemplo, essas vozes que estão sendo ampliadas, essas narrativas que estão sendo construídas ainda são poucas. Eu ser uma pescadora que ocupa um espaço desses no horizonte de tantas outras pescadoras que estão fazendo luta em incidência, ainda é pouco. As questões conceituais, de fato, eu concordo muito com Edel, a gente já fez uma conversa sobre esses elementos em outro momento e espaço, como a gente ainda precisa avançar ou no sentido de democratizar para que o conjunto dos povos de nossas comunidades acessem esses conceitos que são fôrmas que são construídas para nós, né? Às vezes parece que estamos entre dois extremos: ou a gente precisa abandonar esses conceitos, visto que eles são alucinações como a construção da raça e do negro que como nos aponta Achille Mbembe. Na radicalização da crítica, a raça e o negro nos convidam a refletir que se essa coisa de ser preto, de raça, traz tanta coisa negativa pra cima da gente, por que que a gente tá insistindo nisso, né? Ainda sobre conceitos, tenho pensado: então, é agroecologia mesmo, é feminismo mesmo, então quais conceitos são os que dão conta de dialogar com a percepção que os nossos têm sobre o nosso jeito de fazer? Eu fico pensando, por exemplo, quando eu chego nos lugares que eu digo que eu não sou feminista, e eu já corri riscos incríveis, inclusive de não ter transporte pra voltar para casa. Eu fui convidada numa certa época pra ir a uma atividade em Pernambuco contribuir em um debate e a primeira faixa que eu encontrei lá dizia “sem feminismo não existia agroecologia” e eu fui questionar isso. Só que eu estava em um evento das intelectuais feministas com participação de mulheres do campo que eram assessoradas por elas. Ficou tenso muitas vezes porque o contraditório não é aceito, e eu não tinha garantido em mãos minha passagem de volta. Então, a continuidade do diálogo ficou comprometida. Quase que eu não tinha essa passagem de voltar [risos]... Mas, de fato, assim, a gente não se reconhece feminista, coletivamente não dominamos o debate sobre o feminismo e durante um período eu, pessoalmente, pensei que

talvez o que a gente faz seja é mulherismo. Quando eu fui ler sobre o mulherismo eu disse: não é isso. Não é isso, mas, também não tem uma reflexão coletiva. Então, o que é que dá conta de dizer o que é que a gente é? Até porque a gente foi criada, a gente se formou a partir de outros conceitos, então, talvez seja tudo isso em forma, mas não em conceito, porque o conceito, o conjunto de nós não domina.”

“Outro elemento é de que a gente tem algumas experiências pontuais que tentam ser decoloniais, transgressoras, mas ao mesmo tempo a gente é fruto de uma sociedade colonial. A gente sofre influência do patriarcado e mesmo nós mulheres, mesmo nós mulheres negras, uma vez por outras reproduzimos essas práticas. Conceitualmente, a gente não pode dizer que a gente tá cometendo racismo, coisa e tal, mas a gente ainda precisa avançar. E eu acho que os 40 anos também me deu isso. Eu hoje consigo ter o que acho que a gente precisa de fato, até pra fazer luta e continuar vivas: a paciência histórica. Porque a Escola das Águas é uma experiência transgressora, mas tem seus limites; o próprio MESPT, que também me sinto parte, como as colegas já colocaram, também tem seus limites. A gente vê isso nos grupos de pesquisa, também como o coordenado pela professora Ana Tereza, que a gente faz parte, mas em um dado momento tem seus limites porque o sistema é tão perverso que, para atender aquilo que o sistema coloca, o decolonial também reproduz o colonial.”

“Eu tô num preparatório pra seleção do doutorado do Museu Nacional e na aula do último sábado a pessoa que estava orientando a leitura os estudos disse assim: ‘escreva como branca, escrevam como brancos pra passar’. Aí eu disse pra ela: ‘eu não vou passar!’, porque a minha escrita, como diz Conceição Evaristo, é marcada pelo lugar de mulher, negra, pescadora, quilombola. Mas que contradição um curso para preparar pessoas negras nos orientar a escrever como brancos! Ainda que eu faça um esforço, que eu não quero fazer, eu vou me denunciar [risos]. Entendeu? [risos] Por mais transgressores que sejam... a gente cria um curso com tal perfil, aí chega lá no curso, o curso tem tudo para ser decolonial, mas [risos]... Não, gente! Não é nada decolonial: “vamos escrever como brancos para poder a gente passar” [risos]. É isso.”

Lidiane Taverny Sales

- Depois dessas duas falas aí que são inspiradoras, né? Até parece que pode ter sido proposital de falar por último, mas não; mas quando eu li esse terceiro tópico eu fiquei me questionando. Primeiro, a definição dos conceitos de “academia engajada” e desse “pensamento decolonial”. E aí eu fico aqui me perguntando como que, de certa forma, a gente vai poder fazer essa nomeação, entender a conceituação, esses esforços dessa academia engajada? Como Edel já tinha dado uma pincelada, eu quero só reforçar que eu ainda não consigo ver, não consigo observar uma academia potentemente engajada nesse processo de conferir visibilidade pra luta dos povos e comunidades tradicionais. O que eu consigo observar é que são pessoas dentro da academia que têm uma proximidade com os territórios tradicionais, com os povos e comunidades tradicionais, que levam isso para suas lutas dentro da academia. E aí tem um outro ponto que se inicia nesse processo de decolonizar ou descolonizar, não sei, é de tentar criar caminhos dentro dessa

universidade ou academia para que nós, povos e comunidades tradicionais, tenhamos acesso. Há exemplos aí de vários programas que estão surgindo, que já estão na caminhada e a gente começa então a acessar esses espaços até então negados. Porque eu acredito em uma academia que, se ela fosse engajada, a gente não precisaria estar criando caminhos e dispositivos para que nós, povos e comunidades tradicionais, pudéssemos ter acesso.

“A exemplo desse mestrado que acabamos de sair dele [MESPT], como é uma luta de ele estar resistindo no campo da academia. Então, ter um MESPT hoje é uma luta; a gente sabe que ter esse mestrado e outros programas que abarcam e que tentam acolher essa pluriversidade, é um desafio, a gente sabe que não é fácil. Existem vários processos de tentativa de extinção desses espaços, então ainda não vejo uma academia totalmente engajada. Me fiz muito esse questionamento quando eu estava escrevendo minha dissertação, em alguns momentos de leitura, né, que eu via alguns conceitos e eu me incomodava, então, assim, até que ponto essa academia engajada tá de fato lado a lado com povos e comunidades tradicionais? Como Leo acabou de dizer, é um processo extremamente cruel e duro, então... Existem programas com nomes decoloniais, mas o processo é totalmente opressor, então ‘escreva como uma branca’, isso é de uma agressividade enorme, né? Então é isso, é uma luta, a gente às vezes quer tentar acessar esses espaços que, digamos, como bem a professora Ana colocou entre aspas aí, dessa academia engajada, é uma luta constante pra gente acessar esses espaços porque a gente vai barrar em vários processos nos quais a gente não consegue se encaixar. Principalmente a questão da língua de alguns programas, não no nosso caso, mas tem alguns programas ainda que a gente quer acessar e você precisa ter o inglês, escrever o inglês, um pouco do inglês, e isso pra quem não tem uma proximidade de conhecer o processo no sistema pra entrar, quando você lê um edital dentro desses programas de graduação e pós-graduação, pra acessar e ver como um dos itens de requisito a língua, a segunda língua, já é um processo que vai te barrar, né? Mas eu acredito que tá surgindo sim uma força, esse pensamento decolonial.”

“Eu tive uma experiência de conhecer, em um dos momentos que eu participei de congresso, não vou me lembrar o nome dele, mas ele apresentou um trabalho onde ele tinha essa relação muito próxima de uma pluriversidade, eu não sei se é no... A Ana vai saber, mas não lembro o local onde tem essa pluriversidade, mas ele foi relatando os fatos de como acontece nessa pluriversidade: não uma universidade, não uma faculdade ou uma academia. Então, no momento que ele relatava eu senti que tinha esse fluxo de conferir e aproximar esses povos e esses territórios tradicionais dentro de um processo do sistema, no caso a pluriversidade que ele sairia dali não com título, né? Porque tem o título, mas dizer do título, só isso não vai nos garantir que a gente vá conseguir todos os processos que a gente luta dentro do território. A exemplo, eu posso dizer que nesse processo de engajamento, dessa academia engajada, nós vamos ter a visibilidade, ok. Até aí eu entendo, esse processo de visibilidade, mas a gente, enquanto militância - e eu nem gosto de usar muito a palavra liderança porque essa palavra tem um peso muito forte para eximir as demais pessoas da comunidade de também se responsabilizar pelo direito de lutar -, então, ela vai nos possibilitar essa visibilidade dessas lutas. E aí, como Leo colocou, quando ela pisou o pé em Brasília, que ela teve contato com outros sujeitos e sujeitas de

territórios tradicionais, ela pôde entender essa diversidade de comunidades que existem no nosso território, no nosso território Brasil, digamos assim.”

“Então, nesse sentido eu acho positivo porque a gente se aproximou de outras realidades, até então conhecíamos só a nossa realidade que é uma realidade de resistência, de luta e de estar aqui no território lutando para sobreviver e manter essa dignidade dentro do território. Mas aí você passa para o espaço da academia que tem esses programas, digamos, aí da academia engajada que vai dar então esse contato com outras realidades que até então a gente não tinha. Isso aí eu acho um ponto positivo e, como Edel colocou, a gente tá iniciando, nós estamos abrindo caminhos. E aí eu reforço aqui que eu ainda não consigo ver essa potência da academia engajada, mas eu vejo pessoas dentro da academia que tentam, de certa forma, lutar junto com a gente. Porque eu também tenho certeza de que essas pessoas que estão dentro da academia, que tentam abrir caminhos e portas nesse processo são também aliados na nossa luta. Eu não consigo separar: ‘porque está lá na academia e eu estou no meu território’. De certa forma, a gente vai se encontrar em certo ponto pra fortalecer essa luta. Então, eu vejo no sentido de fortalecer a luta, mas que falta muita coisa dentro desse processo de academia. Quando a gente molda, usa o conceito de academia, eu não consigo ver esse engajamento tão forte. E outra coisa que as colegas explanaram aí, no caso, a Edel, eu também, às vezes, estou me sentindo incomodada nesse sentido: a gente tá tendo um assédio muito grande. E aí a gente vê a diferença de quando a gente quer... As pessoas buscam respostas com a gente, ou uma entrevista ou um vídeo, mas é mais pra suprir o anseio dessa pessoa que tá na academia do que, de fato, a gente vai mudar alguma coisa lá dentro desse processo acadêmico, formal. Mas a gente está caminhando em um sentido e eu tenho certeza de que, futuramente, nós teremos mais comunidades e mais povos acessando esses espaços e decolonizando esses caminhos, que ainda são muito colonizadores, eu acho, no meu entender.”

P4: Falando ainda sobre uma certa academia engajada que opera com chaves interpretativas decoloniais. Muitos pesquisadores têm sustentado que os modos de vida, as práticas, os saberes e as lutas dos povos e comunidades tradicionais são formas de decolonizar o mundo. Vocês concordam que os povos e comunidades tradicionais decolonizam o mundo? O que vocês consideram experiências decolonizadoras do mundo?

Elionice Conceição Sacramento

— Como eu tinha dito anteriormente, estou pensando que é importante ressaltar que não é um único povo em comunidade tradicional. Mesmo em uma comunidade nós somos diversos e a gente não pode perder isso de vista. Não dá pra colocar todo mundo na mesma fôrma, na mesma caixinha, romantizar e também fazer de conta que não existiu toda a violência colonial, que nós não fomos atravessados por outras culturas, por outras formas de fazer e de viver. Mas, de fato, é inegável, apesar de toda a violência colonial, o fato d’a gente resistir até hoje é transgressor... Algo assim, extraordinário e... [pausa breve] eu, por exemplo, desde que

eu era criança, eu ouço as pessoas dizerem (os representantes do Estado) pra gente buscar outras formas de vida porque o nosso modo de vida é inviável. E quando eu percebo ao longo dos anos vários empreendimentos chegarem nos nossos territórios, nas nossas regiões, quebrarem e falirem, e a pesca artesanal que é uma profissão, mas, também, é uma identidade, se manter viável e sustentável há gerações. Assim, isso é transgressor, isso é decolonial, e é uma possibilidade concreta de decolonizar o mundo. Porque o nosso modo de vida está na contramão desse modelo do capital. Nós somos os que não estão produzindo mais-valia, nós somos os que não querem ter o excedente, então, nos nossos territórios, nós não somos, como disse antes, esses miseráveis que são frutos de uma sociedade em competição constante, onde o outro não importa, mas o que importa é o que o outro representa e quanto de recurso financeiro o outro pode mobilizar, né? Mas nós também não somos só bondade ou só pureza. E, às vezes, a gente faz constantemente críticas a nós mesmos, de que às vezes não somos mais os mesmos e elementos que pautavam as nossas vidas não pautam com tanta força hoje. Mas, quando a gente tá vivendo uma situação difícil, a gente percebe que solidariedade, partilha, irmandade, continua muito presente nos nossos territórios. E isso é pra falar da experiência mais geral, do nosso modo de vida, da nossa forma de se relacionar com o ambiente que nós também fazemos parte, mas, também, pra dizer desse nosso modo de vida é uma escola permanente, né?

“Mas aí se a gente for pensar outros elementos como as experiências educacionais que a gente tem produzido, como a experiência da Escola das Águas, que é um projeto de formação do movimento onde os saberes tradicionais são valorizados; onde os mestres e as mestras das comunidades são convidados para atuarem como professores nesses espaços; onde a gente tenta colocar em diálogo o saber tradicional com outros saberes mobilizados em espaços mais formais de ensino, a relação que a gente tem com as raízes, com as folhas, a relação que a gente tem com o alimento. Isso é decolonial. E é uma possibilidade concreta de transformar o mundo. E aí, se a gente for pensar a partir das reflexões do intelectual quilombola Antonio Bispo, isso não é algo ‘sintético’, na maioria das vezes não é pensado, planejado. É algo do cotidiano das comunidades, mesmo as comunidades que não têm um movimento organizado, entre outras, nesse modelo de organização que é aceito pelas estruturas, a gente percebe formas de resistência, que Antonio Bispo vai chamar aí de resistências orgânicas: jeito de viver, de fazer, que é decolonial, que rompe com essa estrutura, que apesar de você, apesar de você capital, ou apesar de você latifúndio, apesar de você Estado genocida, essas formas resistem. E um exemplo disso é a nossa própria existência. O movimento que é feito de apagamento da nossa história, da nossa identidade enquanto população negra, como a gente chega nesse território desprovidos e desprovidas de relação de família, de relação histórica mesmo, sem conhecimento sobre nós, sobre a nossa história geográfica, sobre o espaço onde a gente habitava e a gente reconstrói nossos modos de vida a partir de uma memória ancestral, daquilo que não foi possível tirar de nós. Então, existem questões materiais que se manifestam nesse processo de resistência, que são explicáveis, mais facilmente explicáveis; e existem outras questões que aí alguns vão dizer que são subjetivas, holísticas, uma série de coisas, que não são tão explicáveis, mas que se materializam na forma de expressar a vida cotidiana, né?”

— Sempre muito bom ouvir você, Leo! Eu estive pensando em toda a vivência. Tive a oportunidade de sair do meu território, ir para outros territórios. E foi muito difícil quando eu saí da comunidade, estar em um outro território, na cidade, onde as relações são diferentes, as relações parentais, as relações familiares, as relações de vizinhança. São muito diferentes dos nossos territórios. Então, eu diria assim, pra começar, dessa coisa que é pequena, mas que não é pequena porque são valores que a Leo já mencionou. Lá na minha comunidade, na comunidade da minha pesquisa do meu mestrado, eles me disseram: “o ecoar da Sapopema”! Então, o ecoar da Sapopema é a voz da floresta. Então, quando você ouve uma batida no pé da Sapopema, que é a raiz de uma árvore, e esse som vai fazer barulho, significa que alguém precisa de ajuda, significa que alguém tá perdido, que aconteceu alguma coisa com algum parente, com alguma vizinhança. Então, você vai em socorro, você vai em ajuda. Isso na tradução aqui da academia seria chamado de solidariedade. Lá, eles dizem que é reciprocidade. É um prato de comida que eu te dou, é outro que eu recebo de volta em algum outro momento. Então, assim, é a partilha do alimento. São esses valores que são muito grandes e que a gente perde quando a gente tá em um outro território. Essas relações que poderiam ter outros conceitos, que são cristãos, enfim, que lá são questões de sobrevivência, de reciprocidade dessa relação com o todo, essa vivência. E aí me remete para uma outra estrutura, de quando você vai utilizar uma planta, também como a Leo disse, uma planta para um remédio medicinal do corpo, da alma, das energias, e tudo, e você vai ser olhado de uma forma desconfiada. Então, isso pra nós ainda é *r-existência*. Então a gente também resiste dessa forma. Eu não diria decolonizando o mundo, Ana, porque o mundo tem que começar a se responsabilizar que ele que tem que se decolonizar, entendeu? Eu acho que eu diria que a gente *r-existe* com as nossas práticas que são anticoloniais, que podem ser decoloniais pra quem quer, né? E esse acreditar.

“É, eu mesma, Edel, fora do meu território e sofrendo muito com problema de saúde do meu corpo e ter demorado a ter o cuidado com a minha parteira tradicional da minha comunidade que tem muito saber, que tem muito conhecimento, sabe? É o resultado que trouxe da minha saúde muito mais forte, dessa minha crença, desse cuidado dessa outra mulher comigo, dessa relação, do que a medicina aqui. Que talvez a minha cabeça até mesmo não acreditou que ela me ajudaria. E a minha medicina tradicional, essa minha relação ancestral talvez tenha falado mais forte e me deu um retorno de melhora da minha saúde e de meu corpo. Eu tô usando como exemplo, é? E eu disse aqui que a gente decoloniza o mundo também quando a gente resiste pra garantir as nossas vidas e as vidas das nossas comunidades tradicionais; quando nós reafirmamos a nossa pluriversidade; quando dizemos que nós não somos iguais, mesmo estando dentro de uma única comunidade somos diferentes, nós, enquanto comunidade, a gente se difere da outra família que mora um pouco lá a diante de nós, temos hábitos alimentares diferentes, temos práticas diferentes. Então, assim, quando a gente reconhece que não é todo mundo igual, que não cabe todo mundo numa caixinha, a gente decoloniza o mundo. Quando a gente tem essa defesa do todo, o ambiente. Eu tenho abolido o termo ‘meio ambiente’ pra falar do ‘todo ambiente’, do

qual nós somos a metade, digamos assim. Nós não somos o meio ambiente, nós somos desse todo ambiente. E, quando a gente compreende as nossas relações enquanto seres humanos com os humanos de outra natureza, que é tudo o que nos cerca, os rios, as florestas, as águas; toda essa relação que a gente tem com seres vivos ou não vivos, independentemente, isso faz parte desse todo, é quando compreendemos que não somos *esse à parte*, mas, nós fazemos parte e somos apenas essa pequena poeira nesse grande cosmo, nessa grande mãe. E a responsabilidade é nossa, talvez por nos darmos essa audácia de chamar-nos de seres racionais, de defendermos esse todo ambiente. Então, temos responsabilidade aí.

“Nós decolonizamos quando nós insistimos que somos seres deste tempo agora e sem esquecermos que nós temos ancestralidade, que nós temos passado, que nós temos história, que nós temos memória, que nós temos espiritualidade. Então, nós estamos, assim, também decolonizando. E, mesmo estando distante também do mundo decolonizado, r-existimos nele com as nossas tradições, nossa religiosidade, nossos mitos e as nossas verdades e, quando a gente entende esse todo ambiente que a gente tá inserido, que a gente causa impactos pra ele, que a gente recebe impactos de volta, quando a gente o maltrata, quando a gente derruba. E uma das propostas, assim, mais decoloniais - eu vou insistir na defesa viu, Ana? -, ainda falando na primeira vez que eu viajei o mundo e eu vi que o mundo não tem mais territórios coletivos e o Brasil tem isso. Eu vi uma experiência em um país lá fora, têm poucas comunidades, mas o mundo dessa política da destruição mesmo, que é dividir, que é colocar em cercas como a Lidiane traz, que é cercar, que é medir, que é territorializar tudo em pequenos espaços. Diferentemente, a nossa proposta, que eu vou defender aqui, que é revolucionária, que é dos territórios coletivos com base nas experiências da organização dos povos originários, dos povos indígenas, que têm o território como bem comum de todos. E eu acho que, para nós, nessa insurgência como comunidades tradicionais, como seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, quando a gente r-existe a gente apresenta ao país Brasil uma proposta de territórios coletivos através das Unidades de Conservação, dos assentamentos coletivos. Onde a gente defende que as nossas cercas são mantidas pelas nossas tradicionalidades, passadas de geração em geração, quando nós defendemos que o rio é um bem comum de todos, quando nós defendemos que os locais de caça é um bem comum de todos, quando nós defendemos que as terras pretas que são boas para a roça é um bem de todos e que todos têm de ter essa responsabilidade, sem a gente perder nossa individualidade, né? Sem nós perdermos a autonomia das nossas casas, dos nossos lares, das nossas famílias, mas manter valores e princípios que eu acredito que são chamados às vezes como primários, como antigos, como ultrapassados.

E nós decolonizamos o mundo, Ana, quando, mesmo entrando na academia, a gente, como diz a Leo, não esquecemos quem nós somos. Não podemos esquecer quem nós somos, de onde nós viemos. Eu trago muito, assim, é como um mantra para mim: é nunca olhar somente onde estou sem nunca esquecer quem eu sou, de onde eu venho, de quem eu pertencço, eu cumpro a minha missão de vida, sabe? Porque se eu tiver isso marcado comigo, isso é uma decisão para minha vida; então, esse exercício de nunca olhar somente onde eu estou, de cuidar onde eu estiver, seja ele no meu local de nascença ou não, seja ele em outro território, na floresta de pedra, eu não esquecer quem eu sou, de onde eu venho, quem é o meu povo, quem é a minha comunidade, quais são as lutas

que nós já travamos, quais são as lutas que ainda existem e a responsabilidade que talvez ainda caiba a mim, e talvez ainda a muitos outros, de continuar r-existindo até um dia que a gente não precise mais. E aí eu vou usar – porque já estamos bem imbuídas de Paulo Freire – o esperançar de Paulo Freire, de dizer que a utopia vai ser esse esperançar para a gente; de que eu não precise mais estar engajada em uma luta, de que meu filho não entre na luta para *r-existência* porque ele não teve opção, né? E que eu tenha de fato o direito de estar na academia, na universidade e poder decidir se eu quero ou não estar engajada também. Mas que esteja tranquila que lá, as comunidades, e que aqui, as comunidades, estão com seus direitos sociais garantidos, que é vital, Ana. Direito à água é vital, direito a uma educação de qualidade é vital, direito a consumir energia elétrica que é gerada em nossos territórios é vital também para gente, sabe? Direito a ter acesso à tecnologia, à comunicação, é vital; direito a ter acesso a uma saúde preventiva é vital; o direito a de ter acesso a uma saúde curativa também para nós é vital, sabe? Então, assim, quando a gente tiver nesse patamar de que a gente não precisa lutar por justiça social, por justiça ambiental e climática e que eu possa não ter medo de ser mulher mais, que eu não precise falar que eu estou falando do meu lugar de fala. Mas, enquanto isso, a gente r-existe, a gente insiste e a gente contribui para decolonizar o mundo, talvez? Mas eu deixaria aqui a pergunta que o mundo é que precisa se decolonizar. Tá? Porque é muito pesado, e a gente não vai dar conta, né Elionice de [risos] decolonizar o mundo [risos]. Tem que ter consciência do outro lado aí [risos].”

Lidiane Taverny Salles

- Fazendo uma reflexão diante desse questionamento, em que alguns teóricos da academia engajada afirmam e sustentam que povos e comunidades tradicionais decolonizam o mundo, fico me perguntando e refletindo sobre esses questionamentos e essas afirmações. E vem na mente dizer que, primeiramente, os povos e comunidades tradicionais estão (estamos) no território tentando sobreviver, ainda, a essa investida desrespeitosa do capital, do neoliberalismo sobre os nossos territórios. Então, até que ponto nós podemos afirmar que os processos coloniais não estão, de certa forma, ainda nos matando e tentando extinguir os nossos territórios, os nossos modos de vida. E eu acredito que, primeiramente, antes de pensar se a gente decoloniza o mundo ou não, a gente tá tentando sobreviver. Eu gostaria muito de destacar isso porque muitas vezes a gente tem observado que a interpretação da academia – não generalizando – em alguns trabalhos, essa academia se exime muitas vezes de observar o grande impacto que esse processo colonizador tem sobre nossas vidas. Trazendo pro contexto dessa observação de que os nossos modos de vida decolonizam o mundo, eu posso dizer que sim. A gente ainda não está tentando ter essa percepção de decolonizar o mundo, porque a gente está tentando sobreviver e manter os nossos modos de vida dentro do território. Acredito fortemente que é uma boa observação da academia, quando ela diz que os nossos modos de vida, as nossas práticas sociais, culturais e educacionais são formas de decolonizar o mundo. Isso é algo que eu acho positivo, entretanto, eu penso isso: que a gente está tentando sobreviver nos territórios, sobreviver a essas investidas. E, sim, as nossas formas de se relacionar com os rios, lagos, animais,

plantas, muitas vezes é ignorado por esse olhar externo e esse olhar vê esse nosso modo de vida como um modo atrasado, um modo de vida que impede o desenvolvimento, que impede o crescimento do nosso país. Contudo, eu acredito que essas formas de viver o território, de buscar a cura dentro do território, a cura espiritual, física e mental também é uma forma de decolonizar o mundo. Nossas práticas econômicas dentro do território: a gente não pensa naquela prática de produzir o excedente e esse excedente ter de servir a um mercado e o dinheiro ser o ponto final da nossa vida. Então, e eu acho que é uma pergunta um tanto complexa. Essas experiências, essas multiexperiências dos povos e comunidades tradicionais podem sim, de certa forma, servir de caminho para uma sociedade mais saudável, uma sociedade mais justa, uma sociedade que possa entender esses processos e respeitar, acima de tudo, a forma como vivemos nesses territórios. Eu acredito que esse nosso viver nos territórios é o nosso futuro, é o futuro que vai garantir um ar puro e uma água saudável. Essa relação que a gente tem com a natureza, acredito que poderia ser, de certa forma, tida como exemplo para essa sociedade que vê apenas o econômico como fundamental para as relações. E, quando é questionado a mim o que eu consideraria como experiências decolonizadoras, é o que eu já citei: são essas experiências de se relacionar com os rios, com os lagos, com a natureza, com as plantas e a forma que a gente trabalha na terra. Esse trabalhar na terra vem de desencontro com essa lógica capitalista muito forte. Nós temos sim que ter o alimento na mesa, temos que ter o dinheiro, mas a gente não põe esse dinheiro como algo principal das relações dentro do território.

Elionice Conceição Sacramento

- Eu acabei concluindo e esqueci de um elemento, por exemplo: sobre esses nossos modos de ser tradicionais. A gente não produz *mais-valia*, não produz exército de reserva, nem exército excedente, e a forma que a gente se relaciona com a natureza e os seus recursos é tirando dela o suficiente para a nossa sobrevivência. Isso não significa, mais uma vez, ficar na condição de miseráveis, não utilizar um computador ou um recurso que a gente precisa. A gente está fazendo distinção entre aqueles que querem toda hora trocar de equipamento, querem explorar todos os recursos, e aí, por exemplo, nós pescadores e pescadoras, temos a fama de ser preguiçosos. E eu brinco muito, até em um dia em que a gente estava numa atividade em Brasília, do balaio, estava um frio miserável, eu e Vânia [liderança e intelectual de Conceição de Salinas, irmã de Elionice] estávamos deitadas e aí quando as pessoas perguntavam o que que a gente estava sentindo, a gente dizia que a gente estava com preguiça, por isso que a gente estava deitada. Naquele momento, todas as pessoas presentes estavam trabalhando, eu e Vânia já tínhamos feito outros trabalhos, na verdade não estávamos suportando o frio de Brasília, não queríamos expor nossos corpos a um sacrifício que poderia nos adoecer, nem ficar arrumando desculpas. Então, no sentido de ressignificar a preguiça, conceituamos o cuidado com o corpo de preguiça? Porque o fato de muitas vezes a gente ir ao mar dar um lance e pegar o pescado suficiente pra gente passar a semana e a gente voltar com 40 minutos de trabalho isso é considerado preguiça porque para

outras pessoas que pertencem a outras realidades e outros grupos sociais não importa se você já tirou o suficiente, você tem que ficar lá esgotando da natureza mais do que o que você precisa pra acumular, né? Então, apesar de todo o apelo que o capital nos impõe, a gente se manter com esse modo de vida, isso é, de fato, revolucionário, transgressor. Alguns vão dizer: decolonial. Mas é um modo específico de lidar, é respeitoso e isso não é algo que a gente sentou numa mesa pra discutir, combinar isso, pra fazer um pacto, um acordo, como é o termo, Edel? Que as Unidades de Conservação usam? [Plano de Manejo]. Então, assim, não é isso, é algo que é transmitido a partir da relação com esse território, também na relação ancestral, na relação territorial. A gente absorve isso e passa a ser uma prática de vida que transforma o mundo, que pode ser só o nosso mundo, [risos] mas transforma.

Ana Tereza Reis da Silva

- E se a gente pensa que tem tantos mundos como os de vocês que colocam em prática outras formas de se relacionar...

Edel Moraes

- De comer açaí.

Ana Tereza Reis da Silva

- De comer açaí, de se relacionar com o mundo e com os entes não humanos. Aí a gente tá falando do pluri-verso, dos *muitos mundos que cabem no mundo* como nos ensinam os zapatistas. “Um mundo onde caibam muitos mundos” é um mundo diferente do mundo monocultural e da via única da história que só permitem vislumbrar o progresso e o desenvolvimento a partir de lentes ocidentais. Então, sim, eu acho que esses muitos pequenos mundos que constroem mundos distintos são a grande riqueza, a grande possibilidade de um processo mais global de transgressão e de decolonização do mundo. Nesse sentido, eu concordo com vocês: de muitos modos, cada um desses povos e dessas comunidades contribuem com a decolonização do mundo. Quer dizer, a decolonização do mundo não é uma responsabilidade individual, mas deve ser um compromisso compartilhado e já estão acontecendo. Existem muitas formas de decolonizar o mundo que já estão sendo tecidas, construídas, forjadas, em vários lugares ao redor do mundo.

P5: Acho que essa conversa chama a próxima pergunta: qual o papel da espiritualidade, da ancestralidade e da educação própria – da educação que cada povo constrói ao longo de sua experiência histórica – nesse processo de decolonização do mundo?

— Ana, é como eu falei, né? O papel da espiritualidade, primeiro, assim, eu sempre... É algo que é muito sensível pra mim, de falar, porque eu trago sempre a reflexão de que, eu também escrevo isso na minha dissertação, que a espiritualidade não é algo para ser explicado, para ser traduzido, porque ela faz parte desse pluriverso, né? Ela é plural. A minha fé, a sua fé, minha crença, minha espiritualidade, ela difere muito das nossas famílias mesmo, de origem, as nossas crenças de pertencimento e tudo. Eu nunca esqueço de um fato que aconteceu quando eu estava em um território de uma Unidade de Conservação, inclusive no Tapajós-Arapiuns, onde tinha um sábio de natureza, e nós estávamos viajando com uma colega doente. Ele já havia falado na comunidade que alguém chegava pedindo, necessitando de ajuda. E, de fato, a colega chegou necessitando de ajuda. Junto estava uma pesquisadora e quando aportamos na comunidade Mentai, Tapajós-Arapiuns, ele foi chamado pra atender a colega que necessitava de atendimento e na hora a pesquisadora queria filmar, queria entender por que o sábio de natureza começou a fazer o processo ritual, espiritual, de cura, de costura, de rezas: a pajelança. E a cientista queria que ele explicasse, começou com a curiosidade do que que ele estava fazendo, do que significava, o que que ele estava usando de remédio e tudo mais. E eu lembro que a minha reação foi que não tinha nada para ser filmado, nem explicado e que ela só podia ficar ali, observar e respeitar.

“Então, o lugar da espiritualidade para mim, diria que é o respeito, sabe? Ela está no respeito porque ela é algo subjetivo, é algo que faz parte da vivência de cada povo, mas também da vivência individual de cada ser humano, de cada pessoa. Eu diria que o lugar dessa espiritualidade para nós é o respeito. Da ancestralidade, eu diria que o lugar dela é na nossa história, na nossa memória, no nosso dia a dia. E nesse dia a dia, os nossos ancestrais... é conhecer. Primeiro é conhecer as tantas histórias nossas que foram, como diz a Leo, até onde a gente sabe as nossas gerações (a Léo é muito feliz dela conseguir chegar até a oitava geração). Eu não consigo passar da quarta ou quinta geração, de entender de onde vem a minha ancestralidade. A partir daí a gente constrói essa referência dos nossos ancestrais para fazer disso a luta e a resistência no dia a dia. E eu, a partir do meu lugar de luta, que o início dessa história parte da história de um homem que se torna um mártir, que vira referência pra nós, como Chico Mendes, o lugar dele é na nossa memória de resistência a cada dia dessa luta, da resistência e da proposta que ele iniciou? Que não foi só ele, Ana, teve um grupo, mas ele ficou com essa marca por ele ter sido assassinado e virou essa grande referência para nós. Então, é esse lugar de referência que jamais deve ser esquecido. Que jamais devemos esquecer, que devemos rememorar e fazer sempre essa luta dele. E aí me remete, também, ao ancestral de uma amiga minha de luta, Irmã de Zé Cláudio e cunhada de Maria que também foram assassinados em luta em defesa da vida, que ela diz: ‘aos nossos mortos, aos nossos ancestrais, nenhum minuto de silêncio, mas toda uma vida de luta e resistência.’”

“Então, assim, esse lugar é presente, é no agora, é na nossa luta e deve ser no futuro também. Ele está no nosso passado, ele está no nosso presente e ele deve continuar no nosso futuro, para que a gente não esqueça as nossas histórias, os nossos ancestrais. Que essa memória seja também algo que nos impulsiona nessa luta. Não tem, Ana, não tem um momento que se eu vou lembrar, não somente a história de Chico Mendes, mas da minha avó que recentemente virou minha estrela ancestral, e de saber quem foi a minha avó, quais foram os caminhos que ela percorreu para que hoje eu seja a primeira dos meus ancestrais a entrar em uma academia, em uma universidade, a cursar um nível superior, a entrar em um mestrado, a minha voz ser ouvida no Brasil e mundo afora; e saber que a minha avó passou fome [voz trêmula], que a minha vó sofreu a exploração de todo um processo do período da borracha, que minha avó foi trazida para periferia, veio por esse processo para a periferia da cidade e passou todas as dificuldades e as necessidades para criar os seus, para ter o seus. E eu ter nascido em um território, Ana, e ter feito parte da luta, da criação, apenas como a menina que sabia ler uma ata e depois descobrir que essa ata de criação desse território coletivo, meus avós, meus antepassados viveram lá [silêncio] e eu ganhei essa luta. Não por acaso eu entrei nessa luta em defesa dos territórios coletivos, das comunidades tradicionais extrativistas, da minha comunidade, depois da minha região, depois do Brasil e anunciar isso para o mundo por acaso. Então, tem um papel ancestral muito forte na minha vida que é marcado, então, o lugar dele é no meu passado, é no meu presente e deve ser no meu futuro também e dos meus, que deverão continuar... Da gente não esquecer. E a espiritualidade, Ana, ela, ela me dá forças. Eu não estou sozinha hoje aqui, eu tô com meus segredos e com meus sagrados, para eu poder conversar com você [voz trêmula].”

“Eu pedi permissão, sabe? Eu espero que o que eu esteja falando aqui e que seja traduzido como uma escrita no papel, e eu vou usar como referência a Valdelice Veron [liderança e intelectual indígena Guaraní-Kaiowá]: ‘que o papel possa falar’. Eu solicitei permissão, eu me amarrei com meus guias, [silêncio], sabe? [voz trêmula]. Eles me dão... Eles me ajudam... Eu peço iluminação porque a minha voz, ela é minha aqui, mas a minha luta não deve ser minha, não é somente minha, ela é de um coletivo, eu não tô falando somente por mim aqui. E fazer o que essa academia chama de tradução para o papel aí, desse papel, dessa nossa luta, eu também vou dizer que eu desejo que seja com sabedoria, desejo que seja com as boas energias, que, como diz a Valdelice ‘que o papel possa falar’, e como diz a minha sogra, que vem lá de um outro território muito distante, ‘e que ele fale para o coração’ que é um território que eu ainda acredito que dá para a gente descolonizar, sabe? Porque é sentimento, né? E que fale para o coração de quem for ler. Então, e aí nisso, eu vou fazer o link com o lugar dessa educação, essa educação, Ana, que, pra mim, ela vem do meu berço familiar, ela vem dos valores e princípios que meus pais me passaram. Então, esse papel que a minha família e que meu núcleo familiar teve - quando eu digo meu núcleo familiar, é minha comunidade também -, que nessas ressignificações, de colonizações, inclusive, Ana, eu começo a compreender muito o termo comunidade lá do Pagão, que não tinha uma igreja.”

“Mas depois veio de uma igreja que tá dentro da teologia da libertação, onde essa igreja que luta por terra, onde essa igreja que cantou ‘somos gente nova vivendo a união, somos povo semente, uma nova nação’, sabe?, ‘vou convidar meus irmãos trabalhadores, operários, lavradores, biscateiros e outros mais’. Essa igreja que dizia que tinha Marta, que tinha Maria, que tinha Margarida e que a gente ia fazer festa e que a gente ia para a luta. Então, essa educação que veio lá da minha base, da minha comunidade, que talvez antes da origem comum, tem essa mistura aí de algo que, inclusive, foi, talvez, olhando para o princípio religioso, dessa catequização, para mim ela chegou no momento em que ela veio imbuída de luta social. Então, esse papel foi muito importante para que hoje eu pudesse dialogar com a universidade, com a academia, de compreender que, muitas das vezes, até essas articulações conceituais. Eu só aprendi, Ana, depois dos 29 anos, quando eu tive meu primeiro livro que tinha alguma referência lá em algum autor que eu nunca li antes. Porque o que eu tinha era a vivência da vida e da prática, né? E às vezes ainda me encontro, hoje mesmo, ao conversar com meu companheiro e falávamos sobre a Bioeconomia, sobre o novo navio colonizador que chega na Amazônia para tratar de Bioeconomia sem consultar povos e comunidades tradicionais, cinco minutos depois ele me desce com o capítulo do livro da Vandana Shiva, acho que é assim o nome, do que ela falava sobre pirataria. E parece assim que o que nós falamos na mesa do café da manhã ela tinha escrito, então parece que eu sou uma reencarnação, é tô brincando [risos]. Mas reencarnamos essa fala sem eu nunca ter lido, mas que acontece tão atual e continua acontecendo no nosso dia a dia estes processos de colonização, né? Que não é privilégio aqui do meu território - quando eu digo ‘meu’, não é possessivo não -, no território do meu pertencimento. Mas acontece também nos territórios de pertencimento de Lidiane, nos territórios de pertencimento de Elionice e de tantas outras companheiras, no seu território do Tapajós e da Várzea do Amazonas, Ana. E é isso. E eu acho que esse papel é fundamental para a gente se engajar, talvez, usar a palavra engajar; se engajar na luta, mas, também aprender valores tão perdidos: valores como reciprocidade, como o ecoar da Sapopema, como a solidariedade, como a defesa do bem comum, como a defesa da Mãe Terra, a compreensão do todo ambiente, né? E o respeito a todos os humanos e as humanas de outra natureza.”

Elionice Conceição Sacramento

- Fico pensando o seguinte, que primeiro - não sei se é primeiro ou se é último - mas estou convencida que a espiritualidade e a ancestralidade são educação. E que elas se transmitem no corpo, são forças, manifestações [pausa breve] não físicas, mas que se materializam no físico. Em razão disso, eu vejo que ocupam um espaço de grande importância e essa espiritualidade, essa ancestralidade, como também nossos modos de vida não são únicos, né? E a gente, se de fato a gente quer avançar nesse movimento revolucionário que a gente tá chamando aí de decolonial, a gente vai precisar assumir isso. Assumir isso e dialogar com isso. Dialogar inclusive com essa espiritualidade protestante que em algumas vezes é conservadora e que muito nos incomoda. E eu falo isso porque, por exemplo, essas outras espiritualidades também se manifestam em

corpos de mulheres, de mulheres negras, de mulheres de territórios tradicionais atravessadas por processos de colonização que passaram a ser parte das nossas vidas, né? Muitas vezes são nossas irmãs, primas, a mãe de alguma pessoa, mulheres negras vivendo outras formas de espiritualidade. E se a gente não toma consciência sobre isso, e eu tô falando sobre isso assim, de modo muito afetada, afetada principalmente pela experiência que eu vivi domingo. Uma jovem mulher evangélica enfartando na comunidade, ela e a família no seu direito optando primeiro por acionar a espiritualidade e querer fazer orações ali, e ao mesmo tempo evitar o que a igreja chama de escândalo, mas sendo criminalizados por recorrer ao seu Deus. E aí, que eu chamaria de preocupação das mais velhas porque elas queriam que um Cristo que ressuscita atuasse ali e, de fato, a Constituição e as demais leis garantem esse direito pra ela. Só que eu tô afetada é pelo conflito que isso gerou, né? O conflito dos que permitiram que a oração fosse feita e como isso tá crescendo. Quando eu disse à Ana que eu ia passar o dia recompondo minhas energias, que ia fazer essa atividade com a câmera desligada é porque a gente acaba tendo que virar tudo: é advogada, e juíza, e fazer diálogo com Deus e o mundo, como pastor, família, comunidade, e mediar o conjunto de conflitos. Esse papel afeta nossas próprias energias. E eu passei o dia ontem administrando um conjunto de questões pessoais, jurídicas, comunitárias, religiosas e burocráticas de necrotério, e de uma série de coisas.

“No bojo de todas essas questões, sobretudo isso, me preocupa como a disputa da espiritualidade nos divide e nos enfraquece. A imposição de nossas verdades, sejam políticas ou espirituais, ‘nossa história única’ [conceito desenvolvido por Chimamanda Ngozi Adichie] enfraquece enquanto povo, enquanto família, enquanto projeto revolucionário. Aí porque vivi tudo isso preciso buscar respostas, primeiro para mim e na sequência partilhar, porque não dá para a gente vender um peixe que a gente não acredita. Tenho refletido muito isso, até tinha combinado com Ana que a gente precisava conversar mais sobre modernidade, né? Então, se a colonialidade é uma postura da modernidade e a modernidade – Ana e eu, a gente vai avançar mais nesse debate – se apresenta no escravismo, né, e o escravismo é marcado pelo ato de tirar do outro a humanidade; por isso que não tem direito à liberdade, ao território como os nossos, não tem direito aos recursos: podem ser escravizados, podem ser exterminados, né? Por isso, a gente precisa de fato, reconhecer que a espiritualidade, a ancestralidade e a educação que são essas forças, fenômenos, entidades que se manifestam em nós, têm de fato uma importância significativa, porque elas movem as pessoas e, de fato, movem o mundo. Porque as grandes guerras no mundo, as grandes conquistas, são sempre pautadas, na maioria das vezes, pautadas, influenciadas, fundamentadas numa crença espiritual e ancestral. Que ela também – essa é minha fala do desconforto – não é só positiva, e Exu é isso, né, é o mal; nós somos o mal e nós somos o bem, e essa é a espiritualidade. Exu Ína está em nós, né? E, principalmente, assim, nesse momento na história do país, na história do Brasil, porque na história do mundo esse momento já era presente em alguns países e com uma violência mais expressiva; porque a violência que tá se dando no Brasil é uma violência que se aprofunda e vai recuando, tem uma dimensão diferenciada. Mas nesse momento em que as forças protestantes ganham uma proporção significativa no país, a ponto de

influenciar a política do país, tem uma espiritualidade na condução disso, né? A gente não vai aqui fazer juízo do valor se a espiritualidade é positiva ou negativa, mas a gente reconhece que tem uma ideia de força espiritual que tem uma centralidade e consegue mobilizar massas. Então, como é que a gente dialoga com essa espiritualidade que tem ecoado de forma que às vezes é divergente da forma que a gente acredita, mas manifesta nos nossos corpos dos nossos irmãos. Porque tudo é uma moeda de dois lados, né?”

“A ausência de uma educação que passa nos nossos corpos, que nos fale sobre a nossa importância, que fale sobre a nossa história, que nos faça compreender melhor sobre o processo histórico e, conseqüentemente, ter uma consciência diferenciada sobre o nosso modo de ser e estar no mundo, gera um prejuízo. Um grande prejuízo. E, ao mesmo tempo, essa educação que nos é possibilitada: porque quando nos é retirada a possibilidade de acessar uma educação que hoje é considerada formal, mas que antes não era, a ancestralidade nos orienta e a gente, os nossos povos, constroem outras formas de educação, a exemplo de transmitir os saberes, o que a gente chama hoje, desses saberes tradicionais. Então, essa forma de educação é tão potente, tão necessária, que ela justifica a nossa existência porque estar no território de Lidiane e não conhecer sobre o que rege esse território é ter a sentença de morte garantida, né? Então estar num território Amazônico e não ter abertura para conviver com as determinações desse território é suicídio, do mesmo jeito que estar no território pesqueiro e não se submeter à determinação das águas, é suicídio. Isso não é poético. Isso não é genérico, isso é concreto, é matemático. Só vai comer, na ausência de outras possibilidades, quem souber pescar; só vai sobreviver no mar quem dominar as técnicas do mar. Não necessariamente precisa saber nadar, mas tem que conhecer onde tem uma ilha que possa ser refúgio, quais são os horários estratégicos, quando é que a maré é isso, é aquilo. Então, educação, espiritualidade, ancestralidade, ocupam um lugar de centralidade, de grande importância nas nossas vidas e elas pode ser usada de duas formas. Aí eu vou usar uma expressão cristã que: ‘a palavra dá vida e ela também pode matar’. E ela dá vida ou dá a morte. A espiritualidade pode ser para a vida e também pode ser para a morte, e aí cabe a nós buscar os caminhos mais adequados para utilizá-la.”

Lidiane Taverny Salles

- Quanto aos processos da espiritualidade, eu afirmo que em muitos territórios essa força colonizadora e esses processos coloniais apagaram muitos, muitos dos momentos de vivências, dos rituais religiosos dentro das comunidades. A gente vê isso com muita força. Eu trago o exemplo da nossa comunidade, os momentos que vivíamos de espiritualidade, por ser uma comunidade local e muitas vezes uma comunidade pequena, sofreram e sofrem um impacto muito grande das externalidades. E a gente vai deixando esses momentos de espiritualidade de lado e fragmentando-as, ou até mesmo abraçando outras espiritualidades. Também acredito que, como a colega Edel colocou, a espiritualidade muitas vezes é algo que a gente não consegue

explicar ou escrever sobre ela, é algo muito particular que você não vai esperar que ela vá acontecer e você vai conseguir registrar. Então, só para reafirmar que existem ainda comunidades e povos onde esse processo da espiritualidade está muito arraigado e é o que mantém, muitas vezes, a força dentro do território a partir da espiritualidade. Quero destacar também que esses processos coloniais e colonizadores foram processos que apagaram muitos acontecimentos de rituais da espiritualidade dos povos tradicionais. A gente tem aí com muita força algumas frentes evangélicas dentro dos territórios e essas frentes vão fazendo com que os povos e comunidades tradicionais, que ainda detêm essa espiritualidade tradicional, se fragmentem e, assim, trazem o apagamento para das nossas manifestações espirituais. Nosso território costumava ter as benzeções, as nossas parteiras, as benzedeadas, e a gente não vê mais isso dentro do território. Eu associo esse fato a essa modernidade tão avançada, que vem com muita força, pra dizer que as nossas práticas religiosas ou espirituais (como quer que seja conceituada) têm de ser deixada de lado para a gente abraçar uma outra lógica que não é a que nasceu dentro do território.

CAPÍTULO 19

**araiye:
a travessia
dos corpos**

Lucas Ferreira dos Santos

Sociedade ancestral

*Linha invisível
Rede silenciosa
Traço genético
DNA espiritual
Um povo que me liga a outros povos
Um povo que me apresenta a outro mundo.
São ligações invisíveis que se permeiam
no emaranhado do mistério ancestral.
São conexões entre energias que fluem
no romper dos segredos da espiritualidade.
É um mundo que se desembarca
em uma queda de água que nos leva ao outro lado.
É a jornada que importa, que nos edifica,
que nos faz ser aqui o que seremos no eterno.
Nossa comunidade nos chama.
Nossos amigos nos chamam.
Nossos filhos nos chamam.
Nossas mães nos chamam.
Nossos pais nos chamam.
Existe para além dos mundos, passos que nos fazem
atravessar
para além daquilo que se apresenta.*

Meus ancestrais

*Cada dia vivido nesse ano,
foi uma dádiva.
Não passamos ilesos,
mas passei com saúde
e com vontade de viver.*

*Aproveitei cada minuto que pude
e estou aproveitando.
O mar sempre será meu portal ancestral,
pois sou fruto de uma cultura que atravessou o
Atlântico até chegar aqui.
Uma travessia forçada.
O legado ancestral nos deixa evidente que viemos à
terra para vencer,
para semear, para prosperar
e que nada e ninguém poderá impedir isso, pois
ninguém é maior que a natureza. Ninguém controla o
mar.

Que a lua seja testemunha das realizações futuras.
Que a felicidade seja para nós
como água é no mar e areia é na praia.*

Entre os dias

*Existem as histórias
Entre as bocas
Existem as narrativas
Entre os espíritos
Existe a ancestralidade
Entre os vultos
Existem as energias
Entre as paredes
Existem as possibilidades
Entre os matos
Existe o desconhecido
Entre as almas
Existe o infinito*

Portão

*Na porta do mundo
Eu atravesso
Sinto o elo entre real e imaginário
É o visível e invisível
Eu saúdo!
Meus respeitos
à boca do mundo
Que tudo come,
Que tudo fala.
Eu reverencio
O corpo,
Que na terra habita
Que carne estremece
Eu estimo
Os olhos,
Que tudo vê
Que decifra o mistério
Meus respeitos
Ao sangue que cai
E nutre a terra
De onde tudo vem
Eu saúdo
Eu respeito
Eu reverencio
A porteira
A passagem
O portal
A travessia
Meus respeitos*

Terreiro

*O terreiro é pai,
pois é terreno
Mas primeiro
É mãe, pois é terra
O terreiro é escola
Pois ensina
Mas também é o mundo
Porque educa
O terreiro é o templo
O espaço do tempo
O local da cura
O terreiro é o mercado
Da troca,
Do equilíbrio das forças
O terreiro é o ponto energético
Emanador de axé
Portal dos mundos*

Árvore

*Eu, você, nós
Sementes carregadas na cabaça
A sociedade do povo preto
A terra é negra
São povos que habita
O fruto na ponta dos galhos
Os folhas que caem sobre o solo
As raízes que mergulham no barro
Que nutre o tronco com memórias
Que irriga os brotos com histórias*

*Na sombra, os espíritos que pairam
Os guardiões do corpo-terra
O elo entre o visível e invisível
Nas árvores, a sociedade
Nos galhos, as comunidades
Nas raízes, a ancestralidade*

Terra batida

*É nesse chão sem fundo que me moldo
É nessa terra molhada que me formo
É nessa mata grande que eu nasci
Nasci
Nasci do útero
Nasci da terra
Renasci perante o fogo
A água que bebo, não só bebo
É a água que consagra
A mesma que cai do céu e vai para de baixo da terra
Todo esse mato que me cerca
É o manto que me cobre
É o amaci que me limpa
É o remédio que me cura
É nessa terra batida
Chamada ronko
Que tudo nasce
É essa terra vermelha que chamo de mãe
Mãe ancestral que gera e nutre seus filhos com o colostro espiri-
tual, o axé.*

quarta parte



EPISTOLARIDADES:
PEDAGOGIAS
DA INTIMIDADE

CAPÍTULO 20

**epistolaridad:
la producción
epistolar
y colaborativa
de conocimientos**

Merixell Simon-Martin

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.20

En esta sección presentamos los diálogos epistolares que hemos entamado en el seno del grupo de pesquisa *Educação, saberes e decolonialidade* en 2020 y 2021, inspirados del fenómeno educativo epistolar de la Inglaterra del siglo XIX que describimos en el capítulo 21 de esta obra, titulado *Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas: intercâmbios epistolares e produção dialógica/colaborativa de conhecimentos*. Esta educación epistolar consiste en concebir la carta más allá de su uso comunicativo, para entenderlo como fuente de educación informal en su uso por parte de mujeres burguesas letradas en el contexto de la Inglaterra victoriana. En su día a día, éstas intercambiaban cartas con amistades próximas, en donde se recomendaban lecturas de libros y artículos de prensa, exposiciones artísticas y otras actividades de carácter ocio-educativo. Estas conversaciones intelectuales cotidianas sugieren que la carta supuso una forma de autoeducación y autoaprendizaje, en un contexto histórico británico en el que las mujeres tenían un acceso restringido a la educación formal.

Inspiradas por este fenómeno histórico y convencidas del potencial de la epistolaridad como instrumento dialógico y cooperativo de producción de comunidades de afecto y de pensamiento crítico, los diálogos que reproducimos en esta sección han tenido lugar, por un lado, entre miembros del grupo de pesquisa “Educação, saberes e decolonialidade”, y, por otro lado, entre nuestros estudiantes, de la Universidad de Brasilia (Brasil) y de la Universidad de Lleida (España). Nuestro objetivo ha consistido en usar la carta para repensar, de forma colectiva y comprometida, la educación, la colonialidad y la sostenibilidad.

En la primera parte de esta sección, publicamos las cartas que tres miembros del grupo de pesquisa *Educação, saberes e decolonialidade* nos intercambiamos con motivo de los 2 seminarios que éste organizó el 12 y 19 de octubre de 2020. Titulados *La educación epistolar: la producción intersubjetiva y colaborativa del conocimiento*, estos dos seminarios se encuentran disponibles en el canal de YouTube del equipo⁶¹.

Las 3 cartas reproducidas a seguir fueron intercambiadas en el año 2020 entre Ana Braga, educadora ambiental e investigadora (GPDES/UnB), Edel Moraes, Extrativista da Amazônia (GPDES/UnB), y Meritxell Simon-Martin, profesora

61 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cZK9uFSXg6o>. Acesso em: 1 de julho de 2022. e Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rwci1N85dxw&t=2104s>. Acesso em: 1 de julho de 2022.

en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Lleida. Este diálogo epistolar ilustra cómo la extrapolación de un fenómeno educativo blanco y burgués del siglo XIX a un contexto educativo brasileño/español del siglo XXI puede abrirnos las puertas a una educación intercultural, donde las realidades, problemáticas, e ilusiones cotidianas de comunidades distintas interactúan, se respetan y se enriquecen mutuamente. Y, es que, como nos señala Ana, la carta es un gesto de amistad, a través de la cual le dedicamos nuestro tiempo y nuestro afecto a nuestro/a interlocutor/a, “como uma espécie de meditação das palavras” (Ana Braga). A su vez, tal y como nos recuerda, las cartas también “representam um saber bem específico e por vezes limitante – saber escolarizado, domínio da língua escrita – e que não carrega tantas outras formas de trocas como de sociedades agrafas, que como sabemos, também se comunicaram e transmitiram seus saberes ancestrais de forma oral” (Ana Braga). Del mismo modo, Edel nos alerta de las implicaciones negativas que la carta puede tener cuando explica como “um velho político da região, que enviou durante boa parte de sua trajetória política, cartas impressas, endereçadas como mala direta para todos as pessoas nos rincões do Marajó” (Edel Morales). Esa carta, Edel nos señala, hizo que “as pessoas sentiam-se valorizadas e lembradas pelo político” (Edel Morales). Sin embargo, ese gesto epistolar también puede ser entendido como una “forma de enganação e controle de um eleitorado que nem conseguia ler o que era escrito” (Edel Morales). Consciente de las “DESIGULDADES SOCIAIS”, Edel nos propone precisamente usar la carta como instrumento para luchar contra ellas, en forma de reflexión sobre el acceso a la alfabetización y a la escolarización, así como en forma de intercambio de semillas, de manifestaciones artísticas, y de escritos colectivos, con el objetivo de “convocar o grito por justiça” y para “mudar o mundo” (Edel Morales).

En la segunda parte de esta sección, reproducimos una muestra de los diálogos epistolares que tuvieron lugar entre estudiantes de la Universidad de Brasilia (UnB) y de la Universidad de Lleida (UdL), en el marco de las asignaturas *Educación en la diversidad* (UdL) y *Educação das relações étnico-raciais* y *Fundamentos da Educação Ambiental* (UnB), durante el curso 2019-2020. Esta muestra representa las conversaciones epistolares que tuvieron 6 estudiantes que han querido participar en esta publicación: Carina Parpinelli Abade, Ana Paula Sousa Pereira, Caroline Felix, Darlen Pessoa y Wellington Almeida (UnB) así como Noemí Sàrries Amador (UdL). Tal y como explicamos en detalle en nuestro

capítulo (arriba mencionado), estos intercambios epistolares crearon un espacio de intimidad, confianza, empatía y libertad de expresión que permitió crear comunidades educativas de afecto (donde los/as alumnos/as se apoyan como miembros de un grupo de educación); compartir vivencias y opiniones personales relacionadas con los temas de las asignaturas (el racismo y la educación ambiental); intercambiar conocimiento y recursos pedagógicos (videos, artículos, documentales, referentes artísticos); verbalizar la toma de conciencia de la diferencia y la alteridad como fuente para la autorreflexión, incluso la autoevaluación; y expresar, de forma in/consciente, el aprendizaje emocional que implica el aprendizaje intelectual.

Finalmente, en la tercera parte de esta sección (Minha experiência trocando cartas no século XXI), reproducimos la reflexión personal sobre esta actividad epistolar que dos estudiantes voluntarias han querido compartir con nosotros/as: Maria Clara (UnB) y Natalia Salvia (UdL). Estos dos escritos reflejan lo que ha significado para ellas participar en nuestra propuesta de educación epistolar, así como el uso que han hecho de ella en términos de transformar el contacto con la alteridad en pensamiento crítico. Tal y como explicamos en detalle en nuestro artículo, en estos dos relatos autobiográficos se aprecia *la utilidad* que supuso para ellas y para sus compañeros/as los intercambios epistolares Brasília-Lleida en su desarrollo como ciudadanos/as y como maestros/as, definiendo su identidad e imaginando discursos y gestos en su (futura) praxis profesional.

RODA DE CONVERSA EPISTOLAR DOS MEMBROS DO GRUPO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO, SABERES E DECOLONIALIDADES”

Carta de Meritxell a Ana Braga

— *Cara Ana,*

Espero que você esteja se sentindo bem e que você, sua família e seus amigos estejam lidando com esta pandemia da melhor forma possível. Receio que teremos que ser pacientes! A boa notícia é que, por natureza, o ser humano é muito decidido e extraordinariamente capaz de se adaptar a tudo.

Estou escrevendo para você porque na live da semana passada⁶², falamos sobre a troca de cartas como forma de promover a produção de conhecimento de forma dialógica e cooperativa. Na live, li para vocês um exemplo de uma conversa epistolar produzida por três amigas inglesas que viveram no século XIX. Você lembra? Achei que seria interessante compartilhar com você uma experiência que tive não faz muito tempo justamente sobre essas cartas. Essa é a história que quero contar a você:

Há muitos anos colaboro com uma professora da Faculdade de Educação da Universidade de Lleida (na Espanha).

Lleida está aqui⁶³:

FIGURA 1
Mapa con Lleida localizado



Fonte: criação própria, 2022.

62 O grupo de pesquisa “Educação, Saberes e Decolonialidades” organizou, nos dias 12 e 19 de outubro de 2020, dois seminários, dedicados à troca de cartas como método de inovação no ensino universitário. Eles estão disponíveis nos dois links a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=cZK9uFSXg6o> e <https://www.youtube.com/watch?v=RwciSN85dxw>. Acesso em: 18 jan. 2022.

63 Disponível em: <https://ontheworldmap.com/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

A professora se chama Glória e forma futuros profissionais da educação: professores, pedagogos, psicólogos infantis etc.

FIGURA 2
Gloria Jové



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Essa é Glória! Aqui no trabalho. Ela é uma mulher muito enérgica. Com um pouco de sorte, vocês a conhecerão (virtualmente) em breve.

Gostamos de trabalhar de forma transdisciplinar (ela é pedagoga e eu sou historiadora da educação) e pensamos que seria uma experiência curiosa extrapolar o fenômeno educacional epistolar do século XIX, que estudo no quadro da minha pesquisa, para o contexto das salas de aula do século XXI.

Isto é o que experimentamos:

Primeiramente, pedimos às alunas da Glória matriculadas na disciplina “Atenção à Diversidade” que trocassem cartas durante o primeiro semestre: de outubro a janeiro. Nesses diálogos entrelaçados, elas tiveram que relacionar o conteúdo da disciplina com as experiências pessoais delas sobre o tema da diversidade. As alunas poderiam ter se comunicado por e-mail, Facebook ou WhatsApp, mas ficamos surpresas que a maioria delas resolveu escrever cartas de verdade umas para as outras! À mão, com papel e caneta, envelope e selo. Foi uma surpresa muito agradável.

FIGURA 3
Alumnos de Pedagogía de la Universidad de Lleida



Fonte: elaboração própria, 2022.

Aqui estamos com as alunas que participaram da troca de cartas durante o primeiro semestre.

Durante o segundo semestre, e sem se conhecerem, essas alunas trocaram cartas com alunos de ensino fundamental da escola primária pública Lluís Castells, que fica em Riudaura, um pequeno município do nordeste da Espanha.

Os dois grupos começaram a trocar cartas a partir da mesma atividade que realizaram separadamente, cada um em seu contexto educacional: a visualização do vídeo Mapa Mudo, do artista espanhol Valeriano López.

É um vídeo filmado por crianças senegalesas que evidencia o facto que elas sabem colocar os países da Europa num mapa e que as crianças europeias têm mais dificuldade em colocar os países de África. O vídeo quer nos fazer refletir sobre como nosso lugar de fala determina nossa produção de conhecimento.

FIGURA 4
“Mapa Mudo”



Fonte: fotograma del vídeo “Mapa Mudo”.

A partir desse estímulo, os alunos do ensino fundamental e as estudantes da Glória trocaram cartas, não apenas comentando esse vídeo, mas também refletindo sobre as experiências educacionais deles em as respectivas salas de aula, especialmente no tema da diversidade.

FIGURA 5
Professores del colegio público Lluís Castells, Riudaura



Fonte: elaboración propia, 2022.

No final do ano escolar, todos nós nos encontramos na escola primária Lluís Castells. Foi muito emocionante porque todos nos encontramos pela primeira vez!

Essas são as alunas de Gloria e os professores da escola Lluís Castells.

*Nesse encontro, eu fiz um workshop epistolar em que os alunos do ensino fundamental e as estudantes universitárias descobriram um exemplo de diálogo epistolar autêntico do século XIX: a troca de cartas entre Barbara Bodichon, Bessie Parkes e Anna Mary Howitt que apresentei na live da semana passada. Você lembra? Na escola eu reproduzi o diálogo epistolar em que as três amigas leem um poema sobre Alfred Tennyson (*The Princess*) e acabam trocando opiniões sobre o direito das mulheres de ter uma educação universitária.*

FIGURA 6
Cartas del siglo XIX reproducidas con material actual



Fonte: elaboração própria, 2022.

Esse é o material com o qual reproduzi a conversa epistolar entre Barbara, Bessie e Parkes.

FIGURA 7

Alumnos y profesoras de la escuela pública Lluís Castells, Riudaura



Fonte: elaboración propia, 2022.

Aqui os alunos estão lendo as cartas de Bárbara, Bessie e Anna Mary com as professoras deles.

FIGURA 8

Alumnos de pedagogía, Universidad de Lleida



Fonte: elaboración propia, 2022.

Esses são os alunos da Gloria, também lendo as cartas de Barbara, Bessie e Anna Mary.

Foi um workshop muito especial, porque foi lá, depois de um ano de troca de cartas, que tanto os estudantes da Gloria quanto os alunos do ensino fundamental entenderam por que tínhamos pedido que eles trocassem cartas. Eles entenderam que durante o ano letivo haviam feito, na versão do século XXI, exatamente o mesmo tipo de troca e produção de conhecimento que as três amigas inglesas, Bárbara, Bessie e Anna Mary, fizeram no século XIX.

O resultado foi que, de forma “espontânea”, na troca de cartas, os estudantes da Gloria produziram conhecimentos pedagógicos sobre como fomentar a tolerância e a diversidade e os alunos da escola produziram conhecimentos sobre o conteúdo das disciplinas deles (Educação Física, Música, Matemática, Linguagem, Ciências Sociais etc.). Ao final do dia, acabamos refletindo juntos sobre a carta como veículo de produção dialógica e cooperativa de conhecimento. Foi uma experiência mágica!

Ana querida, o que você achou da minha história? Espero que minha experiência tenha divertido você. Talvez também tenha dado a pensar em experiências que você teve no contexto educacional em que trabalha? Eu gostaria de ouvir as histórias, experiências e impressões de você.

Espero impacientemente receber uma carta de você bem prontinho.

Um abraço enorme! (isso sim, à distância, porque infelizmente esse Covid-19 não tem compaixão).

Meritxell.

Carta de Ana Braga a Edel

— *Querida Edel,*

Espero que você e sua família estejam com bastante saúde (apesar do contexto difícil em que vivemos...) e que tenham vivido cadinhos de momentos de alegria em seus dias por essas terras tão bonitas! A propósito, adorei conhecer sua casa toda colorida no nosso último encontro!

Te escrevo, pois, depois da última live, recebi uma carta um tanto inspiradora de Meritxell, em que ela me contou sobre sua experiência na Espanha que envolve trocas de cartas como possibilidade de se aprender e ensinar. Eu fiquei pensando que seria como uma pedagogia das

cartas. Ela me contou que essa história toda começou com seus estudos das cartas trocadas por três mulheres, um fenômeno epistolar ocorrido no século XIX.

A partir desse fenômeno, ela e sua colega Glória trouxeram essa prática pra dentro da sala de aula! E, durante um ano todo, estudantes universitários trocaram cartas com alunos do ensino fundamental, e, para ambos os grupos de alunos, eles eram convidados a relacionar com as disciplinas e com suas realidades escolares, sendo que a temática maior era sobre diversidade.

Ela me contou ainda de sua experiência, que essa troca de cartas permitiu a produção de conhecimentos em torno do tema. E que, ao final, esses estudantes se encontraram! Bem, te conto algumas partes de sua carta, pois quero compartilhar contigo algumas impressões e ideias que fui tendo ao lê-la e pensando nas Comunidades que Sustentam a Agricultura (CSA) que vou te contar um pouco mais ainda nessa carta!

Minha primeira impressão foi que, ao imaginar essa produção de cartas, seja lá no século XIX ou em sua experiência na Espanha, existe algo bem bonito que vejo por detrás dessa troca: dedicar-se em um tempo pleno (como uma espécie de meditação das palavras). Eu, por exemplo, amo enviar postais e recebê-los, justamente pois aquele pedaço de papel e palavras tiveram que “parar o tempo dos tempos do mundo” e foram carinhosamente dedicados para transmitir algo especial. Essa me parece uma troca genuína e certamente cheia de afeto! Então por si só, como uma boa conversa dedicada, põe a gente nos eixos das nossas temporalidades e faz a gente sair desses tempos estranhos que me parecem ser os da tecnologia, da virtualidade.

Uma outra impressão que me veio, também atizada pelo papo da última live, foi que as cartas representam um saber bem específico e por vezes limitante - saber escolarizado, domínio da língua escrita - e que não carrega tantas outras formas de trocas como de sociedades agrafas, que, como sabemos, também se comunicaram e transmitiram seus saberes ancestrais de forma oral. Bem, fiquei pensando nas cartas como uma expressão artística original e única, ou seja, nada mais original que não se expressar somente com as palavras, mas dar vida a elas com o que faz parte de nossas criações, como desenhos, artesanatos, objetos, plantas, enfim, uma carta pode certamente ser uma troca para além das palavras!

Pensando nisso, te explico brevemente o que sejam as experiências da CSA e, logo em seguida, irei te contar minha ideia de uma forma diferente...

A Comunidades que Sustenta a Agricultura é um movimento mundial que chegou aqui no Brasil há pouco tempo. A ideia é aproximar famílias agricultoras dos coagricultores (que são

consumidores que transitam até essa ideia de se tornar coagricultor, no sentido de se responsabilizar pelo processo produtivo e pela comunidade). Em minha experiência como coagricultora, eu financio uma produção agroecológica que vem da agricultura familiar e, no meu caso, de uma família que lutou por sua terra e que vive hoje num assentamento.

Essa ideia me parece genial, pois assim, com meu compromisso financeiro, recebo toda semana uma cesta de alimentos diversificados e tenho contato direto, uma relação de amizade mesmo com o Edson e a Vanessa. Já os visitei bastante e conheci um pouco do que é viver e produzir, e isso me ajudou a olhar pros alimentos, para as relações econômicas e para a educação com outros olhos.

Na pesquisa que desenvolvi com e desde dentro dessas comunidades, entendi a CSA como uma possibilidade pedagógica superpotente, que possibilita reconectar a cidade e o campo, aproximar pessoas aos ciclos da natureza e tomar consciência de que quando nos alimentamos. Estamos alimentando certos sistemas também: os encontros que a CSA propicia podem ser transformadores!

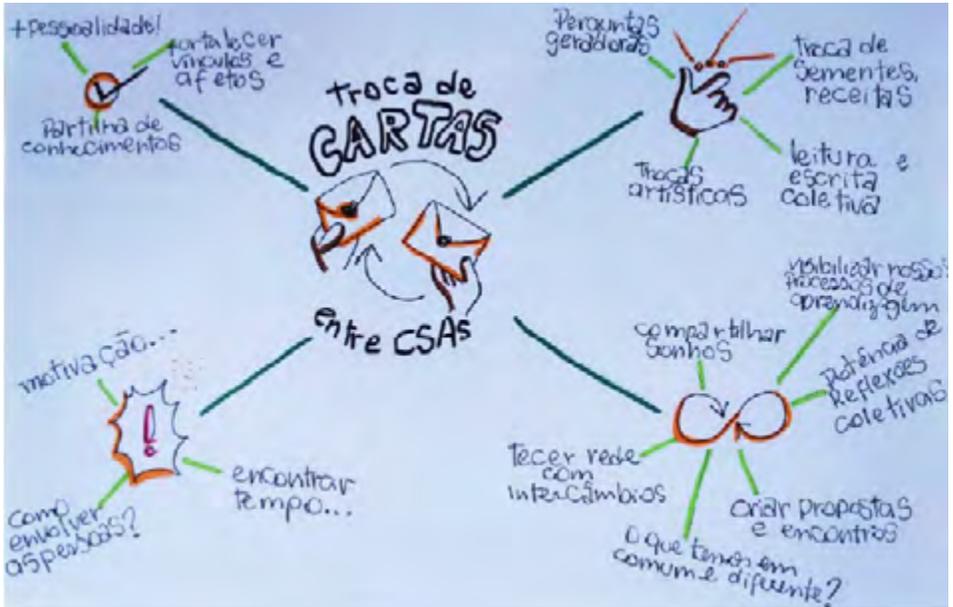
Enfim, aqui em Brasília já temos quase 40 CSAs que funcionam pelo DF! Então temos uma Rede de CSAs que vem se organizando. Percebi que um dos maiores desafios é o engajamento para pensar e fazer acontecer esse grande coletivo. Bem, sem mais palavras... vamos aos desenhos!

FIGURA 9
Mapa epistolar



Fonte: Ana Braga, 2021.

FIGURA 10
Mapa epistolar



Fonte: Ana Braga, 2021.

O que você pensa sobre essas ideias? Espero que tenha se divertido!

Um abraço bem apertado,

Ana Braga.

Carta de Edel a Meritxell

— *Querida Meritxell... que tempos difíceis estamos vivendo. Espero que você tenha ficado bem e conseguido encontrar alternativas ajustáveis em tempo de pandemia. Queria dizer que estou superfeliz de poder aprender e ensinar junto com você. Quando estiver na Europa, diz ao povo de lá que na floresta tem gente, tá?*

Meritxell, recebi uma carta da Ana, que me relatou um pouco da carta que recebeu de você sobre suas experiências que envolvem estudos e pesquisas de cartas. Fiquei imaginando do meu lugar de fala, mulher, negra da Amazônia, do espaço geográfico Arquipélago do Marajó no Estado do Pará. Meus pensamentos voltam para minhas imaginações criativas de criança, e penso no quanto poético e romântico foi na Europa,

mulheres feministas, pensando e construindo ideias revolucionárias e usando cartas para comunicarem-se e aprenderem entre si. Não tenho dúvida da beleza do dedicar-se a ler e escrever cartas, como reflete Ana, entretanto viajo em pensamento que tal ação, aqui no Marajó, pode ter sido algo impensável naquela época e, infelizmente, ainda hoje para muitas mulheres na Amazônia. Imagina você que, na década de 2000 na minha região, Marajó-Pará, Curalinho, menos de 10% das pessoas do município, cerca de 30 mil habitantes, eram alfabetizados e alfabetizadas. Tive a oportunidade de trabalhar no movimento de alfabetização com jovens e adultos: o MOVA. Trabalhamos dentro da proposta de Educação para a liberdade e, como referência teórica, tínhamos Paulo Freire: ler o mundo para ler as palavras.

Assim como Ana, que vê os tempos atuais estranhos, relações virtualizadas, efêmeras, novo tempo, talvez tendo um saudosismo da comunicação através das cartas; ainda volto meu pensamento com referência aos povos da floresta da Amazônia Brasileira, que ainda não têm acesso à comunicação, e no quanto foi e é difícil o isolamento social em tempos de pandemia. Ao mesmo tempo, poderia dizer o quanto é fácil, pois a vida seguiu na normalidade, invisibilizados, sem a tal relação virtual; fico imaginando quantas cartas ainda vamos ter que escrever para contar ao mundo que na floresta tem gente, de quão desigual é o mundo em pleno século XXI. Concordo com a opinião da Ana, quando diz que as cartas são saberes específicos, e sim, por vezes limitantes, carregados de desigualdades.

Ana faz uma reflexão sobre sociedades ágrafas. Não gosto do termo, gosto mais de dizer que são sociedades que leem e escrevem o mundo de outras formas, de tantos outros modos. Veja bem: a leitura de mundo se passa por entender a natureza, por exemplo, seus tempos, estações, em tantos saberes e sinais milenares, através dos utensílios, artesanatos, construções. Aqui no Marajó, mais um exemplo: quando um determinado pássaro canta, sabemos que anuncia uma gravidez, ou é mau prenúncio, e tantas outras formas de ler e escrever o mundo.

Mas, sim, penso em tantas histórias. Lembrei-me de um velho político da região, que enviou durante boa parte de sua trajetória política cartas impressas, endereçadas como mala direta para todas as pessoas nos rincões do Marajó. Deveria ser uma única carta, digitalizada e assinada por ele; as pessoas sentiam-se valorizadas e lembradas pelo político, quando, na verdade, foi uma forma de enganação e controle de um eleitorado que nem conseguia ler o que era escrito.

Ah, Ana me mandou uma proposta superinteressante: uma forma de comunicação através de desenhos, sobre um belíssimo projeto, que considero válido, potente para os tempos atuais, principalmente para quem vive na cidade ou que perdeu a conexão com a natureza. A experiência de Ana vou te explicar trazendo um trecho da carta dela:

“A Comunidades que Sustentam a Agricultura é um movimento mundial que chegou aqui no Brasil há pouco tempo. A ideia é aproximar famílias agricultoras dos coagricultores (que são consumidores que

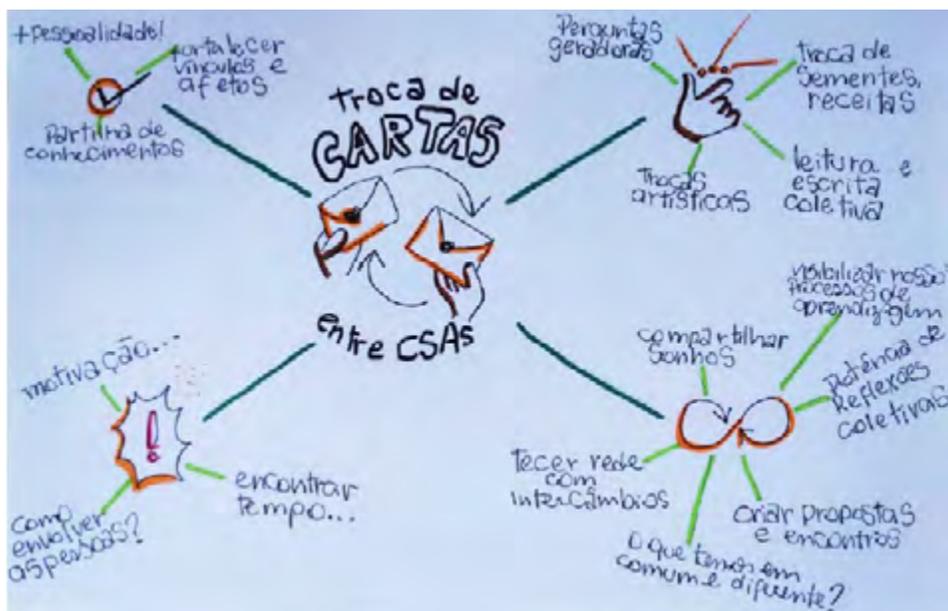
transitam até essa ideia de se tornar coagricultor), no sentido de se responsabilizar pelo processo produtivo e pela comunidade.”

Ana, como coprodutora, financia e recebe o investimento através de cestas de produtos variados, todos orgânicos, construindo assim uma relação entre quem produz e quem consome e que isso já deu a ela várias reflexões e experiências, inclusive fez como proposta de comunicação, diferente da escrita, desenho fantásticos. E, pensando e observando neles, viajei em pensamento: que tal trabalharmos uma temática, envolvendo a Europa (escola de Mary) e a América Latina: Sudeste e Norte do Brasil? Pensei nos temas: outro mundo é possível e economias solidárias. Me ajuda com ideias? Vou falar também pra Ana sobre isso.

Estou rindo aqui sozinha, enquanto olhava os desenhos de Ana, foi baixando a pedagoga que existe em mim. Vou ver se consigo te explicar através de o que eu chamo de tema gerador, como fio condutor para construir um plano de formação, estratégia que trabalhamos em um coletivo para alfabetização. Os temas tinham que refletir a realidade dos alfabetizados e eram trazidos por eles através da escuta de histórias de vida: antes de ler as palavras, ler o mundo e refletir possibilidades de mudar o mundo. Os gráficos, desenhos da Ana, me fizeram pensar em temas geradores, que podem ser de comum interesse entre nós de realidades tão distintas.

[Desenhos de Ana].

FIGURA 10
Mapa epistolar



Fonte: Ana Braga, 2021.

Troca de carta entre casas. Temos aqui um super tema: desigualdades sociais.

1. *Vamos começar com o tema cartas: vamos trabalhar histórias de vida, as desigualdades históricas, inclusive o acesso à escolarização? Como surgiu? Quem teve acesso no século XIX? Atualmente ainda existe analfabetismo? Em quais países? Quais índices? O que podemos pensar como alternativa para diminuir essas desigualdades?*
2. *Troca de sementes: que tal enviarmos, junto com as cartas, a lei de acesso a patrimônio genético e conhecimentos tradicionais associados, o Protocolo de Nagoya sobre Acesso a Recursos Genéticos e Repartição de Benefícios decorrentes da sua utilização (em inglês, ABS, Access and Benefit-Sharing) e Convenção sobre Diversidade Biológica Justa e Equitativa.*
3. *Trocas artísticas: vamos falar de arte e cultura: sobre quais temas podemos tratar? Você está sabendo que aqui no Brasil tem uma nova lei que dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.*
4. *Leitura e escrita: aqui quero propor uma atividade coletiva, cada participante pega uma folha de papel A4, dobre ela ao meio, use o que estiver ao seu alcance ou o que tiver vontade; depois: escreva, recorte, cole, desenhe, deixe em branco, use sua criatividade e coloque no papel algo sobre este momento e suas reflexões, ideias de um mundo melhor. Ao final, envie uma carta para a coordenação e vamos juntar todos estes materiais produzidos e transformar em um livro deste momento.*
5. *Visibilizações de processos de aprendizagens: que tal buscar pessoas da comunidade, não importa qual o saber/conhecimento delas. Chame o camelô e peça pra ele falar de sua prática de vendas; convide o gari e traga ele para o diálogo sobre o tema limpeza urbana, saneamento, direitos trabalhistas, segurança no trabalho; convide a parteira da comunidade e deixe os jovens aprenderem dela o que ela quiser ensinar.*
6. *Compartilhar sonhos: vamos registrar um desejo escrito? Que mundo nós queremos? Que tal uma carta para alguém no futuro?*
7. *O que temos em comum e diferente: diversidades plurais, direitos humanos, povos e comunidades tradicionais no Brasil e no mundo.*
8. *Tecer redes com intercâmbio: vamos convocar o grito por justiça.*

9. *Querida, tenho que parar por aqui, já observou que já quero mudar o mundo rsrsrsrs, e, pensando bem, acho que dá pra recomeçar.*

Grande abraço.

Edel Moraes.

Amazônia, 20 de outubro de 2020.

Trocas epistolares entre alunos da UnB e a Universidade de Lleida, 2020-2021 (textos epistolares escritos por alunos UnB/Lleida)

Troca de cartas entre Carina Parpinelli Abade e Ana Paula Sousa Pereira (UnB)

De: Ana Paula Sousa Pereira

Data: 18 de setembro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

— *Olá, Carina! Tudo bem? Estou enviando a carta.*

Atenciosamente,

Ana Paula.

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 24 de setembro de 2020

Para: Ana Paula Sousa Pereira

— *Oi, Ana Paula! Eu estou bem e você?*

Entendo que você esteja perdida, também me senti assim. Primeiro, por conta da própria situação de ter de assistir aulas remotamente. Segundo, porque não costumava refletir muito sobre essas questões abordadas nessa primeira unidade da disciplina. Mas, assim como você, também fico feliz em estudar e falar sobre natureza e ecologia.

O que você falou sobre sermos um misto de natureza e cultura parece tão evidente, mas a verdade é que enxergamos a nós mesmos como sendo mais culturais do que naturais. É importante essa compreensão

de que não somos inteiramente natureza, nem inteiramente cultura. Por exemplo, comer é uma necessidade humana fisiológica, mas também é cultural, haja vista os diferentes alimentos e modos de preparo dos diferentes países e até mesmo regiões de um mesmo país. Essa separação é uma tendência tipicamente moderna e ocidentalizada e a desconstrução desse entendimento é o desafio ecológico contemporâneo.

Mas eu acho que você compreendeu, assim como eu, que essa não é uma forma universal de entender o mundo e que, para alguns povos, essa distinção não faz sentido. Muitos povos produziram modos de vida mais sustentáveis. Um exemplo que a professora mencionou são os Krahô do Tocantins, cujos saberes ecológicos vêm da escuta sensível da natureza. O que me inquietou foi compreender que, ao classificar e hierarquizar, acabamos por desumanizar certos grupos em corpos sem alma, sem humanidade, levando à dominação do homem pelo homem, como a escravidão dos negros. Para finalizar, uma questão que chamou minha atenção foi a afirmação feita pela professora Ana Tereza de que a desaceleração compulsória provocada pela pandemia levou a uma redução da perturbação humana à natureza, já que circulamos menos e consumimos menos. Isso me fez refletir sobre nosso modo de vida e sobre nossos hábitos de consumo que não são nada sustentáveis. Ana Paula, eu sinceramente espero que você prossiga na disciplina, por mais cansativo e desafiante que esse semestre esteja sendo. Também achei muito boa a ideia da troca de cartas, porque podemos perceber que estamos todas e todos conectados e compartilhando não só conhecimentos e experiências, mas também sentimentos.

Um grande abraço e fique bem

Carina.

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 27 de outubro de 2020

Para: Ana Paula Sousa Pereira

— *Oi, Ana Paula! Tudo bem?*

Que bom que nessa rodada escrevo para você novamente!

O semestre já está caminhando para o final e muito do que foi falado e lido no começo agora faz mais sentido e fica mais compreensível. Você concorda?

Na semana que passou, fiquei muito envolvida com a nossa apresentação do estudo dirigido. Achei o texto apaixonante. Tem poesia, tem Paulo Freire e a sua leitura do mundo. Além de ser muito simples e claro, enfim, acertamos na escolha. Gostei muito da sua locução. Você tem uma fala tranquila e agradável. Acho que conseguimos com nosso podcast mostrar de forma bem simples a interrelação que há entre educação, natureza e cultura. Natureza e cultura nós já vínhamos relacionando desde nosso primeiro encontro na disciplina, mas

a educação entra para mostrar como essas interrelações podem ocorrer de forma mais harmoniosa. É a tal da educação ecologicamente sensível de que a professora vem falando desde o início do semestre.

Eu gostei muito do podcast do grupo que falou sobre o texto Epistemologias ecológicas, porque o texto que eles escolheram é mais filosófico e o entendimento é mais complexo, mas eles fizeram uma ótima síntese e explicaram de forma bem didática, mostrando até os significados de termos que não são tão utilizados em nosso dia a dia. Achei muito bom o trabalho deles. O terceiro grupo, aquele que apresentou antes do nosso, que falou de Educação Ambiental no podcast, também foi muito bom. O assunto é muito próximo do nosso, porque ele fala da Educação Ambiental crítica, mas traz também outra tendência mais conservacionista de Educação Ambiental.

Como futuras pedagogas, precisamos estar alinhadas e comprometidas com uma Educação Ambiental crítica, dialógica, reflexiva e ecologicamente sensível. Essa disciplina está contribuindo demais com esse propósito. Estou muito satisfeita com todo esse aprendizado e muito motivada para aprofundá-lo ainda mais.

Espero sua resposta, Ana Paula!

(Adorei que estamos no mesmo grupo no Cine-debate).

Beijos e até mais.

Carina.

De: Ana Paula Sousa Pereira

Data: 28 de outubro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

— *Oie, Carina! Estou ótima e você? Espero que esteja bem!*

Então, eu gostei muito de estar no grupo com você e as meninas. Foi supertranquilo e nos demos muito bem. Queria te agradecer por tudo. E, além disso, gostei de ter gravado, pois tenho sério problema com minha voz. Sobre a disciplina, estou gostando mais, sabe? No início, achei que iria desistir, por ser optativa e, como peguei muitas matérias, comecei a ficar cansada, mas essa disciplina me fez pensar bastante, sobre natureza e como lidamos entre ela e a cultura. Fico feliz que estamos no fim e que está dando certo. Também fiquei muito feliz por estarmos no mesmo grupo. Desculpa a demora pra responder.

Atenciosamente,

Ana Paula.

De: Ana Paula Sousa Pereira

Data: 11 de novembro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

— *Olá, Carina! Tudo bem? Quase acabando hein? Estou um pouco aliviada, porque está bem cansativo esse fim, né? Gostei muito da aula passada, de ouvir aquela história da professora Meritxell. Essa dinâmica de troca de cartas foi o que me deu mais ânimo nesse semestre, até pra me fazer continuar na matéria. Estou gostando desse andamento para o final com esses cines debate e espero que acabe tudo bem. Desculpa a demora pra escrever! Tem acontecido alguns imprevistos e estou pra pirar. Obrigada por essa partilha. Foi ótimo.*

Atenciosamente,

Ana Paula.

Troca de cartas entre Carina Parpinelli Abade e Caroline Felix (UnB)

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 16 de setembro de 2020

Para: Caroline Felix

— *Olá, Caroline!*

Como você está?

Gostaria de compartilhar com você algumas impressões, inquietações e aprendizados que construí ao longo da primeira unidade da disciplina de Fundamentos da Educação Ambiental.

As leituras e discussões me fizeram refletir sobre essa distinção que constantemente fazemos entre natureza e cultura. Apesar de a realidade sempre parecer mista, ou seja, ter uma dimensão natural e cultural, ainda assim, insistimos em classificar as coisas em natural ou cultural. Enxergamos nós mesmos como sendo mais culturais do que naturais. Mas a verdade é que não somos inteiramente natureza, nem inteiramente cultura. Por exemplo, comer é uma necessidade humana fisiológica, mas também é cultural, haja vista os diferentes alimentos e modos de preparo dos diferentes países e até mesmo regiões de um mesmo país. Essa separação é uma tendência tipicamente moderna e ocidentalizada e a desconstrução desse entendimento é o desafio ecológico contemporâneo.

Mas pude compreender que essa não é uma forma universal de entender o mundo. Para alguns povos, essa distinção não faz sentido. São povos que produziram modos de vida mais sustentáveis. Um exemplo são os Krahô do Tocantins, cujos saberes ecológicos vêm da escuta sensível da natureza.

O que me inquietou foi compreender que, ao classificar e hierarquizar, acabamos por desumanizar certos grupos em corpos sem alma, sem humanidade, levando à dominação do homem pelo homem, como a escravização dos negros.

Para finalizar, uma questão que chamou minha atenção foi a afirmação feita pela professora Ana Tereza de que a desaceleração compulsória provocada pela pandemia levou a uma redução da perturbação humana à natureza, já que circulamos menos e consumimos menos. Isso me fez refletir sobre nosso modo de vida e sobre nossos hábitos de consumo que não são nada sustentáveis.

Talvez você tenha impressões e entendimentos diferentes dos meus com relação a esta primeira unidade da disciplina. Então, podemos ir trocando aprendizados.

Beijos pra você e até mais.

Carina Parpinelli Abade.

De: Caroline Felix

Data: 30 de setembro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

Olá, Carina.

Me desculpe pela demora para te responder. A escola em que eu trabalho voltou a funcionar presencialmente e ainda estou me adaptando a essa nova vida. Tirando isso, estou bem, e você?

Gostei muito das suas impressões e aprendizados durante essa unidade da disciplina. Elas me fizeram refletir um pouco mais e ver os assuntos tratados com outros olhos. É sempre bom ouvir novas opiniões e pensamentos. Gosto muito de ouvir as pessoas e essa experiência está sendo bem divertida e enriquecedora. Suas reflexões são bem parecidas com as minhas e essa disciplina me fez pensar mais na natureza e analisar a nossa cultura, ver o que poderíamos fazer para alcançar esse equilíbrio e viver em harmonia com a natureza, sem agredir e deixar de lado nossas culturas; valorizar novas culturas e buscar aprender e colocar em prática algumas atitudes que podem fazer a diferença no meio ambiente e para a nossa vida.

Vou fazer uso das suas palavras e colocar em prática as suas reflexões: na minha opinião, sua participação nas aulas é muito importante, pois te vejo como uma pessoa inteligente e cheia de informações para contribuir com a turma.

Agradeço pela troca de experiências. Beijos e se cuida.

Att.

Caroline Felix.

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 3 de novembro de 2020

Para: Caroline Felix

— *Oi, Caroline! Espero que esteja bem.*

O semestre já está caminhando para o final e muito do que foi falado e lido no começo agora faz mais sentido e fica mais compreensível.

Tivemos as apresentações dos estudos dirigidos e podcasts que eu achei um jeito muito prazeroso de aprender e discutir os temas da disciplina. Como futuras pedagogas, precisamos estar alinhadas e comprometidas com uma educação ambiental crítica, dialógica, reflexiva e ecologicamente sensível. Essa disciplina está contribuindo demais com esse propósito. Estou muito satisfeita com todo esse aprendizado e muito motivada para aprofundá-lo ainda mais.

Achei o último encontro muito enriquecedor porque tivemos a oportunidade de ouvir e conversar com os representantes de comunidades tradicionais da Amazônia e do Pará - a Edel e o John. É uma vida de lutas pela garantia de direitos, mas eles mostraram que o enfrentamento é feito no coletivo. As falas da Edel e do John são cheias de orgulho e respeito pela sua origem, falam em esperança, mas não de esperar, mas de esperar, da esperança-ação, aquela que resiste, insiste e propõe.

Eu acabei de receber o e-mail da Darlen e ela escreveu assim:

Essa disciplina nos mostra o tanto que a ganância de uns poucos que tem muito acaba afetando a vida de todos. Nós devemos ensinar aos nossos alunos e também a quem estiver ao nosso redor que devemos preservar a natureza, não para que a economia tenha um reservatório de recursos sempre que quiser explorar, mas sim porque viemos dela, pertencemos a ela e sem a natureza não existimos.

Gostei muito do que a Darlen escreveu e concordo com ela. Sem a natureza não existimos, então precisamos cuidar melhor dela.

Abraços para você, Caroline.

Carina.

Troca de cartas entre Carina Parpinelli Abade e Darlen Pessoa (UnB)

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 24 de setembro de 2020

Para: Darlen Pessoa

— *Olá, Darlen!*

Tudo bem com você?

O primeiro e-mail que mandei nessa atividade foi para a Caroline. Compartilhei com ela algumas impressões e aprendizados que construí ao longo da primeira unidade da disciplina de Fundamentos da Educação Ambiental. O primeiro e-mail que recebi foi da Ana Paula, que dividiu comigo algumas inquietações com relação ao tema discutido.

Vou tentar juntar tudo aqui, assim amplia a discussão.

As leituras e debates levaram à reflexão sobre essa distinção que constantemente fazemos entre natureza e cultura. Apesar de a realidade sempre parecer mista, com uma dimensão natural e uma cultural, ainda assim, insistimos em classificar as coisas em natural ou cultural. Enxergamos a nós mesmos como sendo mais culturais do que naturais e essa pode ser a base para a crise ecológica que vivemos. Mas a verdade é que não somos inteiramente natureza, nem inteiramente cultura. Por exemplo, comer é uma necessidade humana fisiológica, mas também é cultural, haja vista os diferentes alimentos e modos de preparo dos diferentes países e até mesmo regiões de um mesmo país. Essa separação é uma tendência tipicamente moderna e ocidentalizada e a desconstrução desse entendimento é o desafio ecológico contemporâneo.

Compreendemos, por meio das reflexões, que essa não é uma forma universal de entender o mundo. Para alguns povos, essa distinção não faz sentido. São povos que produziram modos de vida mais sustentáveis. Um exemplo são os Krahô do Tocantins, cujos saberes ecológicos vêm da escuta sensível da natureza.

A inquietação maior veio com a compreensão de que, ao classificar e hierarquizar, acabamos por desumanizar certos grupos em corpos sem alma, sem humanidade, levando à dominação do homem pelo homem, como a escravidão dos negros.

Para finalizar, chamou a atenção a afirmação feita pela professora Ana Tereza de que a desaceleração compulsória provocada pela pandemia levou a uma redução da perturbação humana à natureza, já que circulamos menos e consumimos menos. Isso pode colaborar com o debate e reflexão sobre nosso modo de vida e sobre nossos hábitos de consumo que não são nada sustentáveis.

Talvez você tenha impressões e entendimentos diferentes desses que mencionei com relação a essa primeira unidade da disciplina. Então, podemos ir trocando aprendizados.

Beijos pra você e até mais.

De: Darlen Pessoa

Data: 7 de outubro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

— *Olá Carine,*

Tudo bem?

Eu tive impressões parecidas com as suas em relação à primeira unidade.

O que realmente me impactou foi saber que nós, seres humanos, muitas vezes nos colocamos em uma posição superior em relação aos demais seres vivos como se não fizessemos parte da natureza. Sempre classificamos o que é natureza como algo exterior a nós e, com isso, colocamos todos os demais seres da natureza a nosso serviço como se estivessem neste mundo com o único propósito de nos servir. Compreendi também que nem todos os povos têm essa mesma visão sobre a natureza. Existem povos que não fazem essa mesma classificação entre o humano e o não humano. Fiquei chocada ao descobrir que, na idade média, os animais eram julgados iguais aos seres humanos e, muitas vezes, condenados à forca quando considerados culpados, porém esses animais eram responsabilizados por problemas causados pelas próprias pessoas.

Peço desculpas pela demora em responder!

Atenciosamente

De: Darlen Pessoa

Data: 3 de novembro de 2020

Para: Carina Parpinelli Abade

— *Olá, Carina, tudo bem? Espero que sim.*

Nessa unidade III eu aprendi e refleti sobre muitas coisas. Algo que me tocou muito foi ver como o processo de crescimento econômico destrói a natureza sem a menor preocupação com o bem-estar de todos os seres vivos.

Gostei muito da ideia dos podcasts, pois foi uma forma diferente de apresentar um texto. Achei muito criativo o seu grupo ter feito um blog sobre o destino das latas. Além de criativo, nos faz refletir acerca do destino não só das latas como também de tudo aquilo que chamamos de lixo, pois realmente nós temos uma tendência de que tudo aquilo que não tem mais uma utilidade para nós consideramos como lixo que deve ser desprezado e jogado fora. Porém temos que ter a consciência de que nunca nos livramos completamente de algo que consideramos lixo. Pois tudo isso vai para a natureza. E tudo que fizermos na natureza vai voltar para nós.

Gostei muito da aula passada com Edel e Jhon, representantes de comunidades tradicionais do Pará. Muitas coisas que eles falaram eu já tinha conhecimento, por exemplo a luta pela garantia do direito de ter escolas nas comunidades. Infelizmente, muitas vezes, mesmo com lutas das comunidades, protestos, abaixo assinados os governantes movidos pela ambição e ganância fecham as escolas das comunidades fazendo com que as crianças pequenas tenham que se deslocar com fome e de madrugada até a cidade para conseguir estudar. Chegando lá a criança está cansada, com sono e com fome. Como é possível aprender nessas condições?

Essa disciplina nos mostra o tanto que a ganância de uns poucos que têm muito acaba afetando a vida de todos.

Nós devemos ensinar aos nossos alunos e a quem estiver ao nosso redor que devemos preservar a natureza, não para que a economia tenha um reservatório de recursos sempre que quiser explorar, mas porque vemos dela, pertencemos a ela e sem a natureza não existimos.

Atenciosamente,

Darlen Pessoa.

De: Carina Parpinelli Abade

Data: 11 de novembro de 2020

Para: Darlen Pessoa

— *Oi, Darlen! Comigo vai tudo bem, e com você?*

Adorei sua carta! Você se envolveu bastante com a temática da disciplina, não é? Eu também me envolvi, porque diz respeito a todos nós humanos e não humanos. Estou muito mais atenta e interessada nas questões ambientais e, conseqüentemente, mais preocupada. Você falou tudo! O crescimento econômico está destruindo a natureza sem dó nem piedade. Uma pena, porque esse será nosso fim.

Também gostei demais da participação da Edel e do John. Realmente, eles são exemplos de engajamento e luta. Quando você fala em sua carta das crianças que vão para a escola com fome, com sono e cansadas, penso em minha mãe, que passou por isso na sua infância. Ela conseguiu aos trancos e barrancos terminar o primário, como era chamado antigamente. Hoje seria o equivalente ao ensino fundamental – anos iniciais. Infelizmente, no Brasil, ainda convivemos com essa triste realidade.

Agora estou envolvida com o nosso cine debate. Gostei muito do filme e acho que fomos muito felizes na escolha do tema dos agrotóxicos. Temos muito conteúdo para abordar e acho que é do interesse de todos.

Beijos para você, Darlen!

Até mais,

Carina.

Troca de cartas entre Noemí Sàrries Amador (UdL) e Wellington Almeida (UnB)

De: Wellington Almeida

Data: 1 de outubro de 2020

Para: Noemí Sàrries Amador

— *Olá, Noemí. Saudações!*

É com muita gratificação que venho compartilhar alguns pensamentos e reflexões relacionados ao combate ao racismo e à xenofobia, oriundos de debates da disciplina de “Educação das Relações Étnico-Raciais”, da universidade de Brasília, e de um texto base de Núria Llevot Calvet e Olga Bernard Cavero, com o título

Ações para Prevenir o Racismo e a Xenofobia na Escola: o Papel dos Mediadores Interculturais, orientado para essa atividade.

E, pensando no papel da escola e da família no combate ao racismo e à xenofobia, percebo que a Espanha vive dilemas próximos à realidade brasileira: existe, no contexto escolar, a persistência de estereótipos culturais e raciais que circulam entre alunos e entre professores e famílias, além de atitudes e práticas discriminatórias sutis no currículo oculto das escolas.

Para elucidar as ideias, destaco que o chamado currículo oculto é algo que está além daquele currículo escolar que contém os saberes escolares que precisam ser ensinados. O currículo oculto envolve atitudes, normas e valores que são transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Sendo assim, fazem parte do currículo oculto: rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos/as professores/as e nos livros didáticos, tudo que carrega algum valor de construção social. Podemos, então, dizer que a escola pode ser responsável por uma educação que constrói valores racistas ou antirracistas, a depender dos valores construídos por seu currículo oculto.

Em diversos momentos de relatos de alunos em nossas aulas na disciplina, percebemos que o ambiente escolar englobava toda uma diversidade de pessoas em interação, mas as reações aos ataques racistas eram ignoradas ou até mesmo reforçadas pelos próprios professores, ou seja, não promoviam o antirracismo em seu currículo oculto. Para a resolução desse problema, sugerimos uma ação que tem resultados a longo prazo: a inclusão desse debate racial como obrigatório na formação de qualquer professor para que, futuramente, sua atuação em sala de aula promova uma educação antirracista e emancipadora.

Já em relação às famílias, consegui perceber que na Espanha existe uma falta de diálogo e uma certa desconfiança entre as escolas e famílias de grupos minoritários (imigrantes e ciganos) que se culpam mutuamente pelo mau desempenho dos alunos. Por um lado, a comunidade escolar que duvida muito que essas famílias queiram o bem de seus filhos e filhas; por outro lado, as famílias desconfiam do bom trabalho da escola, pensam que os filhos não são bem cuidados por pertencerem a um grupo cultural minoritário e mostram desconfiança e medo do desconhecido e de um sistema educacional muito diferente do seu país de origem. No entanto, ainda não consigo pensar em uma intervenção prática que possa sanar esse problema e aproximar a escola e a família na promoção da educação e inclusão social dessas minorias e estrangeiros, além de promover ações de combate ao racismo e à xenofobia. Conseguiria pensar em alguma intervenção nesse sentido?

Atenciosamente,

Wellington Almeida.

De: Noemí Sàrries Amador
Data: 1 de noviembre de 2020
Para: Wellington Almeida

¡Hola Wellington!

Es un placer compartir reflexiones e ideas de forma conjunta y además poder aprender mutuamente. Después de visionar el documental en portugués; A última abolição y la misma lectura con el título; Acciones para Prevenir el Racismo y la Xenofobia en la Escuela: el Papel de los Mediadores Interculturales, me gustaría compartir diferentes conceptos y referentes.

Primeramente, a las ideas del currículum oculto, es un aspecto interesante a tratar porque muchas veces queda en segundo plano. Éste implica actitudes, valores, expectativas que evidencian el conocido Efecto Pigmalión. Clasificar y etiquetar a los alumnos y sus familias, sirven para justificar medidas educativas segregadoras, juzgando desde el inicio sin considerar su pasado, como yo llamo qué mochila llevan consigo.

Por lo tanto, como futuros maestros de siglo XXI, te invito a reflexionar sobre tú mismo. ¿Quién soy? ¿Qué me representa? Conocerse uno mismo es imprescindible para poder conocer también a los futuros alumnos y sus familias. En ese caso, narrar tu relato de vida y tus experiencias como alumno te ayudará a crear nuevas prácticas educativas y huir de los modelos repetitivos o tradicionales.

Por eso, si quieres trabajar este problema y acercarlo a la escuela y la familia, creo que tenemos que escuchar qué opinan ellas al respecto (sus voces). Muchos estudios evidencian que si escuchamos las voces de la comunidad educativa (alumnos, maestros, familias...) permite desarrollar prácticas educativas de forma inclusiva favoreciendo la construcción del conocido sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa. Si queremos crear ese sentimiento e intervenir se debería empezar por escuchar a esos grupos minoritarios.

En forma de resumen, podría decir que se necesita construir la identidad colectiva de la escuela, partiendo del contexto real en el que te encuentres, (qué necesidades detecto, qué familias hay, qué y cómo se trata la interculturalidad en la escuela...) para así poder modificar aquellas estructuras, hacia otras más dinámicas y coherentes con la sociedad actual para una educación más inclusiva.

Por acabar quiero compartir contigo un artículo de Glòria Jové, Ester Betrián y Mireia Farrero llamado: Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. Creo que puede sugerirte estímulos y también darte buenas ideas para futuras intervenciones. Ya me contarás qué tal te pareció.

Atentamente,

Noemí Sàrries Amador.

De: Wellington Almeida

Data: 20 de novembro de 2020

Para: Noemí Sàrries Amador

— *Olá, Noemí! Saudações!*

Mais uma vez, destaco a minha gratificação em poder compartilhar e debater ideias sobre educação, racismo e xenofobia com você. Vejo essa oportunidade como um bom modo de ampliar horizontes sobre a temática, escutando e dialogando com diferentes vozes de diferentes contextos.

Achei super válida a sua proposta de ação efetiva para solucionar o problema de falta de diálogo entre escola e família, sugerindo uma aproximação da escola e da família com a inclusão e escuta de todas as vozes da comunidade educativa (alunos, professores, famílias...), pois isso permitiria desenvolver práticas educativas de forma inclusiva e fortaleceria o combate ao racismo e à xenofobia, favorecendo a construção de um sentimento de pertencimento ao contexto escolar à toda a comunidade educativa. É uma proposta que devemos, como futuros professores, colocar em prática.

Te agradeço, desde já, pela sugestão de artigo para a leitura que me indicou. Nesse artigo, percebi um aspecto social, que o seu reconhecimento é essencial para o início de qualquer ação visando processos de inclusão de povos ou pessoas que estão à margem: o reconhecimento da heterogeneidade dos povos.

No Brasil, existe um imaginário na população de que vivemos em uma “democracia racial”, em que todos e todas, teoricamente, seriam iguais, tratados da mesma forma e com as mesmas condições de acesso aos mesmos direitos e deveres. Então, seguindo esse pensamento, seríamos um povo “miscigenado” de única identidade nacional, um povo homogêneo. E essa ideia de democracia racial ignora e mascara as diferenças socioculturais brasileiras, esconde e suprime a história dos diversos povos indígenas e negros do país. Ela também serve como um discurso bastante utilizado para suprimir movimentos sociais de minorias, pois, se todos são iguais e dotados dos mesmos direitos, condições e acessos, não faria sentido movimentos sociais reivindicarem mais direitos e garantias para minorias no país, a exemplo do movimento negro no Brasil.

Então, para buscar afirmar e reconhecer os direitos e condições de minorias e para todos os povos que compõe a sociedade brasileira, é necessário, primeiramente, romper com o mito da democracia racial e reconhecer a heterogeneidade do nosso país. Pois somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas etc. E, em relação à sociedade espanhola, há um reconhecimento social dos diversos povos que habitam o país ou há uma visão homogênea de um povo só?

Atenciosamente,

Wellington Almeida.

De: Noemí Sàrries Amador
Data: 1 de desembre de 2020
Para: Wellington Almeida

— *¡Hola Wellington!*

Espero que te encuentres bien. También estoy muy agradecida de poder compartir y hablar contigo, aunque de momento sea mediante el intercambio de cartas. Encuentro todas tus preguntas súper interesantes e inquietantes a la vez porque me hacen reflexionar sobre las diferentes formas de vida o de ver el mundo, los contextos y experiencias.

Respecto a lo que comentas sobre “democracia racial” creo que se sustenta des de una visión utópica porque hoy en día, vivimos en una sociedad multicultural. A la vez, el concepto heterogéneo parece englobar la diversidad, pero a mi parecer, a veces quedan al margen algunos de los grupos minoritarios. Pero considero que lo principal es como bien comentas, romper con el mito de democracia racial y reconocer que tanto en Brasil o en otros países, existe la heterogeneidad. Además, no debemos conformarnos con solo reconocerla, si no respetarla y arraigarse en nuestra cultura como país. Esta acción la relaciono mucho con el currículo oculto como me comentaste en la anterior carta, y también con las prácticas educativas como futuros maestros. Puede ser una manera de abrir fronteras. ¿Qué opinas? ¿Encontraste alguna noticia que hable sobre ello?

Por otro lado, la última pregunta, referente a España, coexisten diferentes culturas. Por ejemplo, hay el pueblo gitano, el pueblo catalán, el pueblo vasco, también el gallego, el canario, el andaluz, el pueblo árabe en Ceuta y Melilla. Además de la gente inmigrante y sus culturas.

El pueblo gitano es un grupo minoritario que como se cuenta en el artículo de Acciones para prevenir el racismo, se está trabajando para la integración de la cultura gitana en las escuelas. Quiero que veas este vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=i07sG021ARY> Trata de la comunidad gitana en un pueblo en España. Podrás ver su escasa alfabetización. Representa la exclusión de un pueblo frente a la sociedad.

También es interesante esta noticia: <https://www.uoc.edu/portal/ca/news/entrevistes/2018/033-helena-aznar.html> Es una directora de una escuela de mi ciudad que através de un proyecto a partir de la música, han conseguido mejorar el absentismo un 15%. ¿Por qué la música? En la cultura gitana, la música, es clave en sus formas de vida y en esta escuela seguramente ha sido la clave para que los niños fueran al colegio y aprendieran mediante ella. Un fuerte abrazo,

Noemí Sàrries Amador.

“MINHA EXPERIÊNCIA TROCANDO CARTAS NO SÉCULO 21” (VIVÊNCIAS RELATADAS POR ALUNOS UNB/LLEIDA)

Ensaio escrito por Maria Clara (UnB)

Meu nome é Maria Clara Garcia e vou expor um pouco sobre a minha experiência com a troca de cartas realizada entre Lleida-Brasília. Depois de todo o conteúdo visto e discutido, consigo ter uma noção clara do quão significativa foi essa dinâmica. Tal prática me fez perceber que existem pontos comuns entre países diferentes; por exemplo, nas relações de racismo, foi enriquecedor conhecer como outras pessoas, com realidades bem distintas da minha, reagem e pensam sobre esse assunto sempre em discussão.

Causou-me estranheza e admiração notar que os mesmos problemas socioculturais atingem países de economia mais consolidada que o Brasil, porque compreendi que não importa o nível de escolaridade, a boa condição monetária, a estrutura do país, mas a base cultural que, na maioria das vezes, pouco se consegue intervir. Durante a troca de cartas, questionei-me como estudantes de países diferentes conseguiriam mudar um pouco essa realidade, como as universidades poderiam posicionar-se diante de questões assim, e cheguei à conclusão de que a troca de cartas estava realizando esse papel, juntamente com a matéria “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Considerando que estava recebendo, simultaneamente, um conteúdo extenso e integral sobre assuntos relevantes durante as aulas, um conteúdo vivenciado e natural durante a troca de cartas, ler vivências me aproximou de situações que julgava que permaneciam em um passado distante.

Saber o que me foi acrescentado a partir dessa vivência é muito gratificante. As professoras conseguiram passar a mensagem desejada e realizaram um trabalho excelente durante um semestre à distância porque, mesmo com todos os percalços e muitos obstáculos, ninguém soltou a mão de ninguém! A troca de cartas foi interina e relevante, compartilhando conhecimento, angústias, histórias, fomos confidentes de pessoas que nem conhecíamos, e as fizemos de confidentes. Por diversas vezes, me emocionei e minha postura foi de gratidão durante todo o tempo. Quero agradecer por todo o conhecimento que me acrescentaram e por compartilharem coisas íntimas e difíceis de serem ditas. Foi muito mais do que uma troca de cartas. Foi uma experiência de vida acadêmica e pessoal!

Ensaio escrito por Natalia Salvia (UdL)* *(texto traduzido do catalão para o espanhol)

El dos de noviembre de dos mil veinte recibí la primera carta desde Brasil. Tanto en Brasilia como en Lleida, antes de establecer el diálogo epistolar leímos “Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales” (Llevot & Bernard, 2019) y visualizamos el documental “A última abolición” (Gomes, 2018). A partir

de ahí, empecé a establecer todo un diálogo epistolar con distintos alumnos de la universidad de Brasilia. Aunque la primera carta fue la que más me marcó a nivel personal. Fue la que más allá me permitió ir. Esta carta decía lo siguiente:

“Olá, Natalia. Tudo bem?”

Eu já havia relatado essa história a uma menina quando estávamos trocando as cartas entre os nossos colegas de classe e resolvi escrevê-la novamente a você. Esta é a primeira vez na minha vida que estou escrevendo uma carta para uma pessoa da Europa e gostaria muito de saber como é o racismo no continente europeu, pois aqui no Brasil o que mais vemos é o tipo de racismo estrutural.

Recentemente, eu presenciei uma situação de racismo em um salão de beleza no qual eu frequentava. Nesse dia, uma mãe levou a filha dela para fazer um alisamento porque o cabelo dela, segundo a mãe, estava muito difícil de ser tratado por se tratar de um cabelo afro, então a melhor forma de tratar seria fazendo um alisamento. O problema era que a criança é muito nova e tinha por volta de uns 8 anos de idade e, durante o procedimento, estava inquieta e a cabeleireira, na intenção de fazê-la se acalmar para terminar o procedimento que já estava na metade falou: “Olha no espelho! Se você não ficar quieta eu vou deixar você assim! Quem mandou nascer com o cabelo desse jeito!” Então a menina parou de chorar e disse: “Eu só queria ter nascido com o cabelo liso como o seu!” Então depois disso ela ficou quieta para terminar o procedimento.

Atualmente, aqui no Brasil, estamos tendo finalmente maior representatividade em relação a modelos negros a serem seguidos, como: modelos com penteados afro, shampoos para cabelos crespos e técnicas para cuidar e manter cabelos afro sem precisar de alisar-los. No entanto, ainda temos uma grande quantidade de negros que não abandonaram o costume de alisar o cabelo, pois antigamente era o único modelo que víamos com maior frequência e considerado o único “bonito” pela maior parte da sociedade brasileira. Hoje em dia, esse pensamento tem mudado, porém muito ainda precisa-se trabalhar nesse aspecto.”

Me hizo mucha ilusión recibir esa carta, era la primera vez que establecía una comunicación así con alguien. En otro idioma, desde otro país y sin verle la cara previamente. Al leerla, le respondí pregunta por pregunta.

Respecto a la primera pregunta, en lo referente al tipo de racismo que había en Europa, primero quise informarme sobre el tipo de racismo del que ella me hablaba, el racismo estructural, a fin de proporcionarle una respuesta esmerada. Posteriormente, al descubrir que, como creía el racismo estructural, es un racismo desde la estructura del sistema, es decir, leyes, políticas y similares, le respondí que en España no había un racismo estructural como tal. Había racismo pero desde las instituciones no se lanzaba -al menos de forma directa o explícita- mensajes racistas.

Me detengo aquí y hago un paréntesis en este punto de la narrativa, ya que en este punto, durante una sesión de Espacio híbrido sobre los diálogos con Brasil ocurrió algo que me llevó a volver a formarme.

La docente a cargo de la materia me hizo saber que en España hasta hacía muy poco sí había un racismo estructural. Concretamente hacia la comunidad gitana. Un racismo que, tal y como expone Aparicio Gervás (2006), se tiene constancia desde los tiempos de los Reyes Católicos. Estos no sólo expulsaron a los judíos e hicieron convertir a los musulmanes a la religión católica, sino que bajo la “Pragmática de Medida del Campo” en 1499 solicitaron a la comunidad gitana que abandonara el país y no volviera si no tenían trabajo, “un dueño” o estuvieran agrupados -con más personas gitanas, por aquel entonces llamadas egipcianos-. Pasados los 60 días del lanzamiento de esta ley (4 de marzo de 1499), de ser hallados incumpliendo algunos de estos requerimientos, quedarían expuestos a los siguientes castigos:

- La primera vez recibirían 100 azotes cada uno de ellos y el destierro perpetuo.
- La segunda vez les cortarían las dos orejas, pasarían 60 días encadenados y se les deterraría de forma perpetua.

El propio autor (Aparicio Gervás, 2006) nos indica que durante el reinado de Carlos I y Felipe II mantuvieron esta ley, a pesar de reducir un poco la intensidad de su aplicabilidad, ya que España había sufrido un descenso importante en la población y estaba involucrada en distintas guerras.

Pero esta situación perpetuó y es durante el siglo del reinado de Felipe III (siglo XVII) cuando personalmente, creo que llegamos al corazón del estigma que todavía en la actualidad persigue a la comunidad gitana. Diferentes delincuentes para camuflarse se acercan a la comunidad gitana e incluso algunos adoptan sus costumbres. Esto provocó que la población que no era gitana empezara a confundir a la comunidad con delincuentes.

Lo que me llama especialmente la atención es este fragmento que el autor extrae de la obra *La Gitanilla*, de Miguel de Cervantes:

Parece que los gitanos y gitanes solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones, estudian para ladrones y, finalmente, salen con ser ladrones corrientes y molinetes a todo ruedo, y la gana del hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sinó con la muerte.

Estas tres líneas y media muestran a la perfección el estigma que persigue a esta comunidad hasta la actualidad. ¿Hasta qué punto el estigma les condiciona? Personalmente, considero que hasta el punto de que desde pequeños la sociedad les hace llegar el mensaje de que no podrán aspirar a otra cosa que no

sea la calle. Silenciados, arrinconados, tradicionalmente castigados y marginados, tratados como ciudadanos de segunda. ¿Acaso la comunidad gitana no tiene sueños o aspiraciones? Claro que lo tienen, pero sólo reciben estímulos de rechazo por parte de la sociedad y ya no es el rechazo, se suma el miedo. Un miedo justificado en esas tres líneas y media, en la creencia de que la persona gitana nace siendo delincuente. Tal y como Diez (2013) recoge en su traducción del efecto Pigmalión, cuando un niño crece bajo unas proyecciones por parte de la sociedad, éste acaba interiorizándolas y reproduciendo lo que se espera de él. En este caso, el efecto de las expectativas del resto son debastadoras.

Uno de los grandes miedos que podemos observar en el recorrido que hace este autor en el artículo, es el miedo a que la comunidad gitana esté agrupada. Ley tras ley se solicita que estén separados y convivan en grandes ciudades -a fin de reducir la posibilidad de hacer grupo-. Incluso se llega a penar de muerte la agrupación en 1633. En 1695 sufrieron un exhaustivo control debiendo poner a disposición de la administración sus datos (pareja, hijos/as, animales, armas, puesto de trabajo, casas). De no hacerlo en un plazo de 30 días, los hombres eran condenados a galeras y las mujeres a 100 azotes.

Es con la llegada de los Borbones a la corona que se les segrega de la población y se les agrupa en 41 pueblos y ciudades concretas con una distribución planificada en la que serán vigilados y obligados a dejar atrás parte de su tradición, como por ejemplo el modo de vida nómada. Pero la gran redada contra el pueblo gitano tuvo lugar en el reinado de Fernando VI, quien mandó encarcelar a todos los gitanos, ya que con tanto inventario y censo, los tenían perfectamente localizados. El operativo lo pagaron con las posesiones de las víctimas.

Es en la elaboración de una intervención por el currículo cuando recuerdo un momento de la deriva grupal que realizamos el 30 de septiembre. Nos encontramos una placa conmemorativa de una Gran Redada hacia la comunidad gitana y aunque queremos saber más, no encontramos ningún resultado y lo dejamos estar.

Al volver a ver la placa siento una profunda conexión y sentimientos contradictorios. Aquella placa hablaba de la Gran Redada organizada en tiempos de Fernando VI. Estaba contenta por haber descubierto por fin el mensaje de la plaza. Pero después de saber qué había detrás de esa placa, me resultaba vergonzoso haber pasado por ahí ante 22 años sin tener ni idea. La placa se encuentra elevada en uno de los pilares de los porches que conectan la plaza Sant Joan con la plaza de la Paeria. ¿Cuántas veces había pasado por allí con la escuela? Muchísimas y como la noria, han pasado desapercibidas a los ojos de muchísima gente. Memoria histórica del territorio que la escuela deja morir en beneficio de trabajar hechos históricos alejados del contexto.

FIGURA 11
placa conmemorativa a la plaza Sant Joan



Fonte: fotografía propia, 2020.

Recuperar la fotografía y darme cuenta de la realidad me dejó pensativa. Lo importante que es escuchar los mensajes de la ciudad... ¿Cuántas cosas nos perdemos caminando rápido y sin observar el entorno...

Seguí leyendo el artículo y en cada párrafo me estremecía más. Cuánto sufrimiento hemos silenciado. Cuánto dolor hay detrás de un absurdo estigma. Bien, puede que no sea tan absurdo, ya que no tiene nada de inocente, el estigma intenta culpabilizar a los gitanos, alejarlos, como si ellos fueran los peligrosos esconde el intento de tergiversar la historia.

Era indiferente qué fuerza entrase en el gobierno, todos señalaban siempre a los mismos. En 1930 se recomendó esterilizar a los gitanos. En Alemania nazi, en 1933 se introdujo una ley para regular la esterilización de los gitanos y alemanes de piel oscura. Los nazis no sólo atacaron gravemente contra la población judía, sino también contra todo tipo de minorías, entre ellas, la comunidad gitana. El nazismo asesinó al 75% de la población gitana de Europa, es decir, medio millón de personas. Morales (2020) hace una interesante reseña sobre el libro “Holocausto gitano. El genocidio romero bajo el nazismo”, de Maria

Sierra para exponer lo que sucedió en el holocausto con la comunidad gitana. El autor del artículo del diario *El País*, expone el doble dolor del colectivo y es que aparte de sufrir el sufrimiento y la dureza de los hechos, no fueron reconocidos como sí lo fueron los judíos.

Un ejemplo de ello es que en 1950, una vez terminada la guerra y se empiezan a realizar los juicios contra los cargos del régimen nazi, Alemania concluye que no está en deuda con el pueblo gitano en materia de indemnización por crímenes de guerra.

En España en tiempos de la Segunda República (1931-1936) se creó la ley de “Vagos y maleantes” que fue la herramienta para castigar y perseguir a la comunidad gitana -y de otras personas, pero ésta atacó con dureza la comunidad gitana-. La posterior adaptación una vez empezó el régimen fascista franquista, tomó el nombre de “Ley de peligrosidad y rehabilitación social”. Como el anterior, también persiguió a la comunidad gitana, también al colectivo LGTBI+.

Pero el 8 de abril de 1971 en Londres se celebró una reunión que aglutinó a gran parte de los representantes de todos los gitanos del mundo. En esta reunión llegaron a distintos acuerdos:

- El 8 de abril se considerará “Día Mundial del Pueblo Gitano”.
- Se institucionaliza la bandera del pueblo gitano.
- Se institucionaliza el himno gitano.
- Se crean 3 comisiones: la primera con el objetivo de construir a los gitanos como una minoría no gubernamental, la segunda con el objetivo de solicitar una indemnización en Alemania por el genocidio de más de medio millón de gitanos durante la Segunda Guerra Mundial, y la tercera con el objetivo de estandarizar el Romanó como lengua gitana.

Hasta el 6 de diciembre de ese mismo año no es cuando en España, tras ratificar en Referéndum la vigente Constitución, se reconoce la igualdad de los gitanos ante la ley y se convierte en delito cualquier discriminación de tipo racial. Hace solo 42 años que se ha dejado de perseguir -con el apoyo de una ley- a la comunidad gitana. Pero todavía sigue muy latente el estigma y todo lo que 6 siglos de represión han supuesto en la imagen del pueblo gitano.

Por tanto, sí, en España hasta hace muy poco había racismo estructural hacia el pueblo gitano y aún hoy en día, quedan latentes las cenizas del odio sembrado durante más de 600 años. Ahora el estigma es tan

grande que es complicado deshacer la desconfianza hacia las personas que de forma sistemática les han perseguido, discriminado y marginado.

En relación a la situación de la comunidad gitana y los estigmas que le rodean, le recomendé a la estudiante de Brasil que visualizara el siguiente cortometraje: <https://www.youtube.com/watch?v=D95Dq-gyaMz4>. El cortometraje se llama “Partir de cero”, y fue publicado en 2017, evidencia las dificultades que atraviesan las personas gitanas para llegar a la igualdad, contar con igualdad de oportunidades REALES o ser respetadas directamente. El mundo del cine y los audiovisuales nos permite mirar más allá, reflexionar y abrirnos a otras realidades.

Respondiendo a la reciente vivencia en una peluquería que me contó, conecté con un vídeo que visualizamos en la escuela de prácticas del curso pasado, llamado “*Hair Love*”: (https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkwz8). La visualización de este vídeo tuvo un impacto muy positivo en el grupo, puesto que la mayoría eran niñas y tenían cabello afro.

Aquel vídeo, además premiado por la academia de cine estadounidense que otorga los Oscar, daba voz y ponía el énfasis en una realidad que ellas vivían. Les daba la oportunidad de ver que sus realidades eran importantes e inspiradoras. Hasta el punto de que una famosa empresa hiciera un cortometraje de animación.

La visualización de este cortometraje a mí me hizo conectar con las voces de amigas mías con este tipo de pelo cuando me contaban cómo sus madres les hacían los peinados. Todas, a pesar de la distancia del tiempo, mantenían el mismo relato: les dolía mucho. Es un cabello muy peculiar y es que es profundamente rizado y esto hace que parezca más corto de lo que realmente es. Por tanto, estirarlo para hacer trenzas es una tarea complicada y que inevitablemente es dolorosa, ya que al estirar se tensa el cuero cabelludo.

Del infraordinario de los niños y su cotidianidad también podemos extraer fuentes y contextos de aprendizaje. En anterior cursos en la mención, un grupo intervino en la peluquería Ho-Ho, ubicada en el centro de Lleida. Su proyecto giraba en torno al cabello, peinados y tintes, sobre todo de la comunidad africana.

De acuerdo a la necesidad de referentes que la alumna de Brasil, Ana Carolina, apunta, le propongo indagar sobre el artista Lorna Simpson, concretamente la obra #24 de la colección “*Earth and Sky*” (2016) junto con el libro “*Lorna Simpson Collages*” donde el artista trabaja mucho el empoderamiento y la expresión de la mujer africana por medio de su cabello.

FIGURA 12
Lorna Simpson, *Earth & Sky, #24* (2016).



Fonte: Publicado por Chronicle Books, 2018.

Esta artista nacida en Brooklyn, ya me había realizado préstamos de conciencia a segundo durante el desarrollo del proyecto personal. El motivo que lleva al artista a trabajar con el cabello de las mujeres africanas se debe a que tradicionalmente ha sido un punto de discriminación hacia la comunidad negra (Cohen, 2018). Por tanto, su estética pretende lanzar el mensaje de que el cabello afro es bonito, estético y arte (Rosen, 2018). El artista utiliza el arte para reivindicar y visibilizar una discriminación en la que podríamos establecer un paralelismo entre la situación de los afroamericanos en Estados Unidos o la comunidad negra en Brasil y los gitanos en España y Europa.

La artista Lorna Simpson la descubrí durante el proyecto de segundo del grado y es una artista que considero que muestra con mucha fuerza el mensaje del proyecto en la peluquería de lo que hablaba anteriormente. El empoderamiento por medio del cabello y la tradición, conocimientos y saberes que le rodean. Reivindicar el extraordinario y aprender de él.

Identifico en la necesidad de referentes que me expresa Ana Carolina, la necesidad de referentes que también demanda la comunidad gitana. Gracias al flamenco han tenido algo de reconocimiento y representación, pero, sin embargo, todavía cuesta muchísimo ver a referentes que sean gitanos más allá del campo musical. En el proceso de investigación, buscar referentes y elaborar una justificación completa y trabajada de mi tema del TFG he mirado un documental llamado *Ellas* (Monsell, 2020) estrenado este año después del éxito de *Veneno* que me lleva a pensar en una mujer que perfectamente podríamos tomar como referente.

El documental es una conversación de 5 mujeres trans en las que exponen sus relatos de vida y entre ellas me llamó la atención una: Myriam Amaya. Myriam es una activista trans gitana y fue una de las primeras activistas que se manifestaron en 1977 y en la época franquista. Ella destaca “mi familia es del siglo 25”, puesto que siempre la aceptaron y respetaron en su transición e identidad de género. Un hecho atípico dentro de la comunidad gitana, ya que todavía existe un gran rechazo hacia este colectivo dentro de la comunidad - y de la sociedad en general -.

En una parte del documental, Myriam compartió una anécdota diciendo la frase que le dijo un inspector de policía en una de las veces que la arrestaron por su activismo: “¿No te da vergüenza ser gitano y maricón?”. Ahora probablemente ya no se haría esta pregunta, pero estoy segura de que mucha gente todavía la piensa y es ahí donde radica el problema. No se ha avanzado, se ha escrito en papel que sí, pero como en el currículo de educación primaria el apartado de género e identidad sexual, todo queda en papel mojado si no se activan campañas y acciones de sensibilización.

Me cuesta encontrar referentes gitanos en el arte contemporáneo y me gustaría encontrarlos, sin embargo lo más cercano que encuentro son las obras de Valeriano López las que ponen de manifiesto las carencias académicas del pueblo gitano. Pero recordemos quien les ha condenado a esto, quien les ha alejado de las escuelas, institutos y todo tipo de formación. Recordamos quien construye un muro de estigmas en nombre de un miedo infundado. Si desde la escuela no empezamos a tumbar estos muros, será muy difícil que los niños del mañana puedan tener referentes donde poder reflejarse y romper la espiral del Me duele España del vídeo de Valeriano López.

CAPÍTULO 21

**formas
de interculturizar
e decolonizar
a educação nas
universidades
ocidentalizadas:
intercâmbios epistolares
e produção dialógica/
colaborativa de conhecimentos**

Meritxell Simon-Martin

Ana Tereza Reis da Silva

Gloria Jové-Monclús

Este capítulo plantea cómo un fenómeno educativo histórico de la Inglaterra del siglo XIX puede extrapolarse de forma transnacional a las aulas del siglo XXI como innovación docente. En un primer lugar, en nuestra reflexión transdisciplinar (historia/pedagogía) (1) describimos el concepto de educación epistolar tal y como la vivieron un grupo de mujeres burguesas blancas en la Inglaterra victoriana; y (2) explicamos cómo lo hemos transformado en un taller epistolar en el marco de la formación docente, primero en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida (España), y luego en colaboración con la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (Brasil). En este segundo apartado explicamos nuestro objetivo, que consistió en convertir la diferencia lingüística, cultural y social de los/as estudiantes de Lleida y de Brasil en una oportunidad para aprender de la alteridad sobre temas como el racismo y la relación cultura/naturaleza en el ámbito de la educación. Comprometidas con las pedagogías críticas (feministas y decoloniales), en la tercera sección evaluamos el potencial que tiene la epistolaridad en su versión actual para trabajar hacia una educación intercultural que cree comunidades de afecto y de aprendizaje capaces (1) de poner en práctica otras formas de ser y estar en la universidad y de producir conocimiento, y (2) de idear prácticas educativas, epistémicas y ecológicas insurgentes que movilicen otras formas de *sentipensar* que transiten, como se indica en la introducción de este libro, “pelo campo generoso e criativo do *pluriverso*”. El texto está escrito en español y en portugués, reflejando el bilingüismo que ha caracterizado nuestros diálogos académicos y epistolares. Además, algunos de los datos empíricos que analizamos (los relatos autobiográficos escritos por estudiantes de Lleida) están escritos en catalán, la lengua materna de sus autores. Hemos optado por mantener el texto en su lengua original y aportar seguidamente la traducción en castellano con el objetivo de reflejar el bilingüismo que caracteriza el cotidiano de estos/as estudiantes.

EDUCACIÓN EPISTOLAR EN EL SIGLO XIX

El 29 de diciembre de 1849, la pintora inglesa Anna Mary Howitt (1824-1884) escribía a su amiga y compañera de profesión Barbara Bodichon (1827-1891):

Hemos leído el nuevo poema de Tennyson 'The Princess' y estamos encantados. Me gustaría que lo pudieras conseguir, que lo leyeras y que me dieras tu opinión. Creo que le tendría que gustar a todas las mujeres. En cuanto a la conclusión del poema, es preciosa y noble. ... Es un poema sobre la educación de las mujeres, los derechos de las mujeres, la verdadera humanidad de las mujeres y creemos que es noble y verdadero (Columbia University, Butler Library, Leonore Beaky, Letters of Anna Mary to Barbara, carta 5).

“The Princess” es un poema narrativo que explica la historia de una princesa, Ida, a la que comprometen a casarse con un príncipe. Desafiando a su familia, Ida decide, en vez de casarse, fundar una universidad para mujeres. La lectura, recomendación y análisis de este poema llevó a estas dos jóvenes inglesas, junto con una tercera amiga, la escritora Bessie Parkes, a plantearse la posibilidad de que la sociedad garantizara a las mujeres acceso a la educación superior. En un contexto histórico en el que la universidad les estaba formalmente vetada, la lectura de este poema representa una contribución al despertar de la conciencia feminista de estas tres amigas, nacidas en el seno de familias blancas con un fuerte capital económico, social y cultural que, años después, se convertirían en las pioneras del entonces naciente movimiento a favor de los derechos de las mujeres en Inglaterra.

La carta que Anna Mary Howitt escribió a Barbara Bodichon se inscribe en el marco de un intercambio de cartas cotidiano entre las 3 amigas que prevaleció durante décadas. Privadas de una escolarización equivalente a la de sus iguales masculinos, esta red de intercambios de cartas actuó como una fuente de educación informal. El acto de escribir cartas y el gesto cotidiano de intercambiar correspondencia sirvió como un espacio donde las tres amigas adquirieron y compartieron conocimiento y ejercieron y desarrollaron su capacidad crítica. Como instrumentos educativos, las cartas les permitieron (1) estar al corriente de nuevas producciones culturales (por ejemplo, el poema de Alfred Tennyson), (2) recomendarse la lectura o visita de éstas, (3) facilitar el acceso a estas manifestaciones culturales (por ejemplo, obtener una copia del ejemplar), y (4) desarrollar sus opiniones. En esta cadena de intercambios afectivos e intelectuales, el gesto de expresar sus ideas y de recibir el feedback de cada una, permitió a estas tres amigas desarrollar su propia opinión (por ejemplo, sobre el poema “The Princess”) y, a través de esta opinión, de perfilar e individualizar su subjetividad. En efecto, desafiando expectativas

normativas de género, en sus cartas presentaron y desarrollaron su propia conceptualización de la feminidad y de la igualdad. En otras palabras, en el marco de una educación epistolar, las cartas propiciaron la producción de conocimiento feminista (Meritxell SIMON-MARTIN, 2016; 2020a).

En términos de la historia del feminismo, el análisis del pensamiento feminista que emerge de estos intercambios epistolares nos demuestra la exclusión que implica la universalización de las experiencias situadas, incluidas las experiencias de *mujeres*. Y es que el perfil socioeconómico de estas tres amigas condicionó la crítica que hicieron de la condición de *la* mujer en la sociedad británica. Tomando sus vivencias como punto de partida y referente, su feminismo liberal no sólo invisibilizó la realidad de otros perfiles de mujeres (obreras, extranjeras, colonizadas, esclavizadas, es decir, mujeres subalternas de todo el mundo) sino que además construyó a crear estas categorías sociales, sus necesidades y deseos (Meritxell SIMON-MARTIN, 2012; 2013; 2016; 2020b).

Además de ofrecernos la oportunidad de articular una crítica al nascente feminismo liberal inglés, este fenómeno histórico epistolar nos aporta otros aprendizajes transdisciplinares. En términos de pedagogía, los intercambios de cartas entre Anna Mary Howitt, Barbara Bodichon y Bessie Parkes nos ofrecen la oportunidad de innovar en metodología de docencia hoy. Y es que este fenómeno educativo epistolar del siglo XIX nos ilustra la naturaleza intrínsecamente intersubjetiva y cooperativa de la formación de la subjetividad y del pensamiento, precisamente en contra de lo que propugnaba el liberalismo imperante de la época. En un contexto histórico en el que el liberalismo económico y el positivismo filosófico situaban al hombre (léase blanco y burgués) en el centro de la sociedad como agente pensante y moral (autónomo y libre), las redes de cartas entre estas 3 amigas nos muestran la necesidad de la conexión entre sujetos para forjarse como individuo y actuar como ciudadano.

Esta relacionalidad narrativa (en este caso, epistolar) resuena con los conceptos de aprendizaje narrativo y pedagogía narrativa que se han teorizado en el campo de la formación de maestros (Ivor GOODSON *et al.*, 2010; Ivor GOODSON; Scherton HILL, 2011), y que nosotras ponemos en práctica en nuestra docencia universitaria (Gloria JOVÉ; Meritxell SIMON-MARTIN,

2018; 2021). El concepto de aprendizaje narrativo señala el rol central que juega la narración – entendida como la exposición (normalmente oral/escrita) de una serie de sucesos reales o imaginarios que se desarrollan en un espacio y durante un tiempo determinados – en los procesos de aprendizaje. Es a través de la capacidad que tiene el ser humano de contar su historia, de atribuir un significado a sus vivencias, y de situarse en su contexto como sujeto, que el estudiante verbaliza y desarrolla su aprendizaje, porque éste cobra sentido. El aprendizaje narrativo nos permite a los maestros alejarnos de una focalización estricta sobre el currículo para intentar incorporar y acomodar las vivencias personales del estudiante, que son articuladas en forma de relato autobiográfico (o, como veremos, en forma de cartas). Este cambio de foco nos permite promover la motivación y el compromiso del estudiante en su formación como agente activo de su propio proceso de aprendizaje. A su vez, para sacar el mayor provecho del aprendizaje narrativo, la pedagogía narrativa propone que los relatos autobiográficos de los/as estudiantes sean analizados por ellos mismos con la ayuda del profesor, de forma individual (un alumno examina su relato durante una tutoría con el profesor) o colectiva (los alumnos examinan todos los relatos en clase con la ayuda del profesor). Este trabajo de introspección representa una oportunidad para incentivar el ejercicio de su espíritu crítico y fomentar el desarrollo de su identidad como profesionales de la educación y como ciudadanos. En este sentido, como espacio de metac conciencia y de autorreflexión, el relato autobiográfico es un instrumento de aprendizaje y de docencia que facilita la producción de conocimiento por parte de los/as estudiantes y la mejora de la práctica profesional de los maestros en formación (así como la de los profesores de universidad).

Convencidas del potencial del relato autobiográfico como instrumento de aprendizaje y de docencia, las autoras de este capítulo nos hemos inspirado del fenómeno histórico de educación epistolar con el que hemos empezado este escrito (en el que la carta, como espacio autobiográfico de metac conciencia y de autorreflexión, actúa como instrumento de aprendizaje narrativo) para explorar una propuesta de innovación docente, que describimos en la siguiente sección.

DIÁLOGOS EPISTOLARES EN LAS AULAS DEL SIGLO XXI

En un momento de la historia occidental donde la carta manuscrita y enviada por correo postal es prácticamente un anacronismo, como docentes universitarias, nos hemos aventurado a explorar la epistolaridad versión siglo XXI. A partir del ejemplo de interconexión epistolar afectiva, intelectual y militante a favor del cambio social en pro de los derechos de las mujeres que hemos descrito en la introducción, en nuestra docencia hemos querido extrapolar el fenómeno educativo epistolar del siglo XIX, que tuvo lugar en uno de los grandes focos de occidentalidad industrial-liberal del mundo, a las aulas universitarias que, en el siglo XXI, aspiran a una pedagogía crítica feminista, antirracista y decolonial.

En un primer momento, durante el curso académico 2018-2019 dos de nosotras (Gloria Jové y Meritxell Simon-Martin) diseñamos un taller epistolar con estudiantes de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Lleida (UdL, España) y con alumnos de la escuela pública Lluís Castells de Riudaura (España). La actividad principal consistió en crear, a lo largo del curso lectivo, una red de intercambios de cartas a dos niveles: por un lado, entre los/as estudiantes de grado matriculados en la especialización “Educación en la diversidad”, y, por otro lado, entre éstos y los alumnos de primaria, de entre 3 y 12 años. Estas cartas fueron leídas y comentadas de forma colectiva en clase, tanto en el aula universitaria como en la escuela. Esta experiencia epistolar culminó con un encuentro presencial al final del año, donde los educandos pudieron conocerse e intercambiar impresiones sobre su participación en esta versión actualizada de la educación epistolar.

La primera edición de este taller epistolar transdisciplinar (historia/pedagogía) nos muestra cómo, a través de intercambios epistolares (1) los/as estudiantes de grado produjeron conocimiento pedagógico y desarrollaron su identidad como maestros en formación; y (2) los alumnos de primaria produjeron conocimiento relacionado con el currículum. Siguiendo el principio de aprendizaje narrativo que hemos explicado, los participantes

produjeron estos conocimientos relacionándolos con sus experiencias y vivencias personales: en el caso de los/as estudiantes de grado, con el contenido de la especialización en “Educación en la diversidad”, y, en el caso de los alumnos de primaria, con el contenido del currículum oficial que abordaron con sus maestros a lo largo del curso. Esto es exactamente lo que Howitt, Bodichon y Parkes hicieron de forma espontánea, como parte de sus quehaceres cotidianos, y en el marco de un deseo de comunicarse para contrarrestar la distancia física: relacionar el input educativo que recibían (por ejemplo, las lecturas que hacían de los libros, revistas y periódicos que tenían sus familias en casa) con sus vivencias y experiencias personales para, en última instancia, desarrollar su conciencia e identidad como mujeres y producir conocimiento feminista. En ambos casos (en el siglo XIX y en el siglo XXI), la carta sitúa al educando en el epicentro de su propio proceso de formación. En este sentido, esta experiencia epistolar contribuye a la formación inicial de los/as estudiantes de grado y los alumnos de primaria, pero también, a otros participantes indirectos: los maestros en ejercicio en la escuela pública Lluís Castells, que, como coordinadores, nos acompañaron a lo largo del desarrollo de esta actividad de educación epistolar y tomaron decisiones curriculares a partir de estos diálogos epistolares. En última instancia, ésta resultó ser una actividad de impacto que, no sólo transfirió conocimiento producido dentro de la universidad, sino que produjo conocimiento gracias a la interacción activa y directa del público (en este caso, los alumnos de primaria) con el mundo académico (los/as estudiantes de grado y nosotras como docentes universitarias).

Alentadas por el éxito de la educación epistolar como innovación docente en esta primera edición, y deseosas de dar respuesta a los desafíos educativos y humanos que supuso la pandemia COVID-19, tal y como explicamos en detalle en el apartado siguiente, durante el curso 2020-2021 quisimos aprovechar la estadía de Meritxell Simon-Martin como investigadora visitante en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (FE/UnB) para ampliar el formato de este taller epistolar con el objetivo de facilitar la comunicación *transnacional* y aspirar así a establecer diálogos interculturales en el ámbito de la educación. Para ello contamos con el apoyo de Ana Tereza Reis da Silva, profesora de la FE/UnB. Nuestra actividad epistolar consistió en crear una red de intercambios de e-mails entre estudiantes de grado de la UdL

matriculados en la asignatura de “Educación en la diversidad” y los/as estudiantes de grado de la UnB matriculados en las asignaturas ‘Educação das relações étnico-raciais’ y ‘Fundamentos da Educação Ambiental’. Nuestro propósito consistió en transformar la diferencia lingüística, cultural y social de los/as estudiantes en una oportunidad para aprender de la alteridad y reflexionar, por un lado, sobre el racismo en la sociedad y las prácticas antirracistas en las escuelas, y, por otro lado, sobre la relación cultura/naturaleza en el episteme de Occidente y en las cosmovisiones de los pueblos originarios de Abya Yala, temas que constituyen puntos de contacto entre los cursos ofrecidos por las profesoras involucradas en esta experiencia de innovación docente.

Comprometidas con las pedagogías críticas (feministas) decoloniales, a continuación, reflexionamos sobre cómo vivimos esta segunda edición de nuestro taller epistolar como profesoras. También evaluamos su potencial para trabajar hacia una educación intercultural que cree comunidades de afecto y de aprendizaje que sean capaces (1) de poner en práctica otras formas de ser y estar en la universidad y de producir conocimiento, y (2) de idear prácticas educativas, epistémicas y ecológicas insurgentes que movilicen otras formas de *sentipensar* que transiten, como se indica en la introducción a este libro, “ pelo campo generoso e criativo do *pluriverso*”.

O INTERCÂMBIO EPISTOLAR NA PRÁTICA

O intercâmbio epistolar entre estudantes do Brasil e da Espanha começou a ser esboçado por ocasião da aproximação da professora Meritxell Simon-Martin ao Grupo de Pesquisa Educação Saberes e Decolonialidades, da Universidade de Brasília, coordenado pela professora Ana Tereza Reis. A partir de alguns encontros e diálogos que visavam oficializar o vínculo de Meritxell como professora visitante, consolidamos um plano de trabalho que, dentre outras coisas, previa sua colaboração no âmbito das disciplinas Fundamentos da Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Estávamos iniciando o primeiro semestre letivo de 2020. Nossa expectativa de uma colaboração presencial no cotidiano do processo formativo e em contato direto com os estudantes e outros professores da UnB, foi

repentinamente frustrada pela emergência da pandemia de Covid-19. De repente nos vimos *catapultadas* para a virtualidade, uma situação nova e desafiadora, que exigia, especialmente de nós docentes, uma boa dose de criatividade para garantir qualidade mínima ao processo formativo e para remediar as lacunas causadas pela impossibilidade do encontro. Mas não só: tínhamos o desafio de garantir que as atividades acadêmicas pudessem continuar em meio a um cenário de perplexidade, medo, perdas e luto.⁶⁴

Ao tempo que a virtualidade nos permitia dar continuidade aos processos formativos em meio às incertezas de retomada da vida, esse *novo normal* também nos impunha grandes desafios pedagógicos e algumas perguntas: como garantir a qualidade do processo formativo a partir de estratégias remotas? Como lidar com as distintas realidades das/os estudantes e as desigualdades de condições de acesso a recursos (computador e internet)? Como motivar as/os estudantes, mantendo o interesse pelo ensino em um contexto de perdas, dor e luto?

As respostas para todas essas perguntas envolviam invariavelmente a necessidade de reinvenção de nós mesmos como professoras/es e estudantes, assim como a adaptação das técnicas e estratégias de ensino que dispúnhamos e dominávamos. Isso porque não se tratava simplesmente de migrar do esquema presencial para o remoto como se isso fosse uma escolha; trava-se, sim, de assimilar que o mundo havia mudado repentinamente e que a situação sem precedentes que atravessávamos nos interpelava à reinvenção da vida, do trabalho, da educação.

Particularmente no que diz respeito ao ensino de temas sensíveis como relações étnico-raciais, racismo e educação para a diversidade, nosso maior desafio era atenuar a inevitável artificialização do encontro (virtual) que, dentre outras coisas, tornava nossas diferenças uma realidade remota, distante. Para se ter uma ideia do que isso significou na prática, não chegamos a conhecer os rostos de muitos de nossos estudantes que, por diversas razões, como a precariedade da internet, por exemplo, optaram por manter-se em uma espécie de anonimato virtual. Sabíamos, contudo, que por trás das *telas sem rostos* havia histórias de pessoas reais, de jovens que

64 Não deixa de ser surpreendente que, enquanto o trauma exigia uma parada, a suspensão de tudo para uma revisão radical do nosso caminho civilizatório, nos empenhamos em buscar meios de não parar, de seguir adiante, de manter as estruturas funcionando.

precisavam lidar com a precariedade de recursos para acompanhar as aulas, para os quais o isolamento social representava a perda de suas fontes de renda, que tinham perdido familiares, amigos e professores para o vírus. Era, no sentido mais literal e extremo, viver e educar em tempos de catástrofe.

Nessa situação limite, o nosso maior desafio era garantir um sentido de comunidade de aprendizagem, o cultivo da afetividade, a humanidade do outro que muitas vezes se mostrava apenas como uma tela escura e um nome. Afinal, se educar exige escuta, diálogo e amorosidade conforme nos ensina Paulo Freire (1996), como fomentar imaginários e subjetividades antirracistas e abertas à alteridade, como suscitar o reconhecimento das diferenças que nos constituem, como experimentar a coexistência respeitosa na diferença, como combater toda e qualquer forma de discriminação, prescindindo do mais elementar que é a presença? Lidávamos, portanto, com uma limitação irremediável em que algo de fundamental se perdia dado que a essência do que ensinávamos/aprendíamos exigia o encontro, a *alteridade em carne e osso*.

Nesse sentido, a *expertise* de Meritxell no manejo da epistolaridade como estratégia de produção colaborativa do conhecimento em contextos escolares e em cursos de formação de professoras/es, dava-nos a oportunidade de trazer para o contexto virtual – em que a impossibilidade do encontro presencial se impunha – o diálogo e a escuta, dimensões imprescindíveis para o reconhecimento mútuo das diferenças. Ademais, considerando a amorosidade que envolve o gesto de *suspender o cotidiano para escrever a alguém* (pensar e intencionar palavras e pensamentos para uma outridade), a troca de cartas se mostrava um caminho adequado para restituir, ainda que precariamente, a empatia e a intimidade que a virtualidade literalmente confinava em um campo remoto.

Para tanto, era necessário que a atividade fosse, em todos os sentidos, um espaço de liberdade de pensamento, motivado pelo desejo genuíno da troca, do diálogo e da escuta; que houvesse um ambiente de confiança mútua em que não apenas o compartilhamento de ideias, mas, também, o confidenciamento de situações sensíveis pudesse encontrar um terreno propício e acolhedor. Assim, definimos conjuntamente que, diferentemente da primeira edição (2018-2019), a atividade não seria obrigatória, que a adesão seria voluntária e que não contaria para a avaliação do desempenho das/os

estudantes nas disciplinas. Igualmente, asseguramos o anonimato das trocas e deixamos aberta a possibilidade de interrupção da participação de forma unilateral e a critério de cada estudante. Isto é, fizemos questão de deixar claro às/aos estudantes que se a experiência gerasse algum desconforto cada uma/um poderia, de acordo com sua avaliação, de forma autônoma e por iniciativa própria, retirar-se da atividade.

A esse respeito é importante esclarecer que as/os estudantes eram estimuladas a trocar ideias, sentimentos e pensamentos sobre assuntos abordados nas disciplinas a partir da literatura e vídeos discutidos nos encontros síncronos, de modo a identificarem tanto aspectos específicos da realidade brasileira e espanhola, quanto pontos de interlocução entre elas. Além disso, as/os estudantes poderiam relatar e refletir sobre situações de racismo e antirracismo que vivenciaram ou testemunharam ao longo de suas experiências escolares. É nesse ponto que a atividade exigia um olhar cuidadoso, a garantia do anonimato e uma relação de confiança baseado em termos consensuados e claros, pois para muitos estudantes, particularmente para os estudantes brasileiros afrodescendentes e de ascendência indígena, o racismo é uma realidade que atravessa suas experiências desde a infância.

Estávamos lidando, portanto, com muitos pontos sensíveis e com temas que, apesar de urgentes, ainda são tabus no Brasil e na Espanha como o racismo, a produção da diferença como desigualdade, a convivência respeitosa com a diversidade; a predominância de uma espécie de imaginário inconsciente que torna o racismo uma realidade paradoxal, ao mesmo tempo factual e negada; memórias de racialização que reavivam sofrimentos e fazem sangrar a insondável e ainda aberta ferida colonial. Também por isso, entendíamos como um zelo inescapável assegurar que os testemunhos, as confidências e os (re)conhecimentos que os estudantes compartilhavam entre si ao longo desse processo, ficassem resguardados em um lugar da intimidade e da pessoalidade. Algo que, tínhamos convicção, somente a epistolaridade poderia proporcionar.

De outra feita, importa destacar como o inusitado, as situações imprevisíveis e desafiadoras – pandemia, isolamento social, educação virtual – proporcionaram uma colaboração que em momento de *normalidade* encontraria enormes barreiras. Foi precisamente a adoção de aulas remotas em consequência das medidas de isolamento, algo que no limite expressava uma

situação global de risco, que nos fez cogitar a possibilidade de intercâmbio entre os nossos estudantes de graduação da Universidade de Brasília e da Universidade de Lleida. Ainda que a parceria de longa data entre Gloria e Meritxell tenha favorecido a construção das propostas, é inegável que o contexto pandêmico e suas exigências foram fatores preponderantes para a concretização do diálogo transnacional e intercultural que colocamos em prática.

A troca de cartas se deu em duas etapas. Na primeira, as/os estudantes trocaram cartas com seus colegas de curso, desenvolvendo reflexões e intercambiando conhecimentos suscitados pelos debates e leituras desenvolvidos no âmbito de cada disciplina. Esta interação cumpria o propósito de humanizar o processo educativo em tempos de pandemia, contornando a impessoalidade da virtualidade e as lacunas provocadas pela impossibilidade do encontro presencial. A segunda etapa da troca de cartas esteve voltada para o diálogo transnacional Brasil-Espanha, momento em que as/os estudantes puderam expandir suas reflexões, colocando em perspectiva suas próprias experiências e contextos e culturais com os contextos e vivências de companheiras/os até então desconhecidos para elas/es.

A dinâmica consistia em um calendário de intercâmbio semanal que proporcionava às/aos estudantes enviar e receber cartas de pelo menos cinco companheiros diferentes ao longo da atividade. Buscando levantar elementos que nos permitissem acompanhar e compreender, desde a perspectiva das/os estudantes, os aspectos positivos e limitadores da troca de cartas como ferramenta pedagógica e como estratégia de humanização do processo educativo, a cada encontro síncrono realizávamos uma rodada de auto (hétero) avaliação em que as/os estudantes eram convidadas/os a compartilhar – caso desejassem – suas percepções da experiência e seus aprendizados. Os elementos reunidos por nós nesses momentos coletivos de reflexão também nos permitiam reorganizar a dinâmica de trocas, visando sobretudo garantir o fluxo constante de envio-recebimento de cartas.

Por fim, não deixa de ser curioso pensar como todas as variáveis afetivas que fomos gerindo e mobilizando ao longo do processo, as quais eram não só afloradas, mas intensificadas pelo contexto pandêmico, reafirmavam para nós a radicalidade e a atualidade do pensamento de Paulo Freire (1996): pois que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, as pessoas se

educam mutuamente, por meio da experiência e mediadas pelo mundo. Ao passo que a experiência ia tomando forma e lastro, mais nos convencíamos desses ensinamentos freireanos, mais compreendíamos que, como as cartas trocadas pelas três amigas Barbara Bodichon, Bessie Parkes e Anna Mary Howitt já no século XIX nos mostram, também, a educação é um processo eminentemente interrelacional, um ato político, radicalmente humanizador que, por isso mesmo, demanda o encontro e abertura para o outro.

DILEMAS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Acabó el semestre, y con él, los intercambios de cartas. Como profesoras interesadas en mejorar nuestra práctica docente, nos preguntamos: ¿qué han significado realmente estos diálogos epistolares *para los/as estudiantes*? Nosotras los incorporamos en nuestras asignaturas con toda la ilusión de contrarrestar los efectos nocivos del aislamiento durante la pandemia y propiciar discusiones y amistades (transatlánticas) que fomentaran imaginarios y subjetividades antirracistas y abiertas a la alteridad. Pero, ¿lo han vivido así los alumnos? ¿Les han servido como estímulos de aprendizaje intelectual y emocional? El ambiente de confianza, empatía, intimidad y libertad de pensamiento que quisimos crear, ¿se ha visto traducido en una comunidad de aprendizaje y afectividad que reconoce la diferencia que nos constituye como una fuente de convivencia creativa? Más importante todavía, ¿habrán *disfrutado* con esta actividad novedosa que ideamos como herramienta pedagógica y como estrategia de humanización del proceso educativo?

Leer y analizar las cartas de los/as estudiantes sería una forma de intentar contestar estas preguntas. Pero tener acceso a ellas supone un dilema ético: romper la intimidad y confidencialidad que les prometimos cuando les garantizamos que sus intercambios epistolares serían exclusivamente entre ellos/as, que nosotras no íbamos a evaluarlos, ni siquiera a leerlos. De hecho, como cuando diseñamos la actividad no pensamos en la posibilidad de posteriormente reflexionar sobre el potencial que tienen los intercambios epistolares como innovación docente en forma de escrito académico, nunca llegamos a preguntarles si nos darían permiso, una vez terminado el curso, para tener acceso y analizar sus cartas. Si les hubiéramos pedido permiso,

¿no hubiéramos entrado en una contradicción metodológica? Al fin y al cabo, si les hubiéramos avisado de antemano de que nosotras teníamos la intención de posteriormente analizar sus cartas (con su permiso expreso), posiblemente hubiéramos condicionado la frecuencia, el formato y, sobre todo, el contenido de esas cartas. Nuestro punto de partida es la firme convicción de que precisamente el hecho de intercambiar cartas entre estudiantes sin la monitorización del profesorado, es decir, sin las relaciones de poder y control que su presencia intrínsecamente implica, es lo que nos garantiza la libertad de participación y de expresión entre pares, en el marco de un espacio más íntimo y acogedor. Esta es una convicción que asumimos después de la primera edición de nuestra metodología epistolar, en el curso 2018-2019.

¿Cómo saber entonces qué ha significado para los/as estudiantes esta experiencia epistolar? Para intentar responder a esta pregunta, hemos recurrido a 4 estrategias, que presentamos en este capítulo y, de forma más directa, en la cuarta parte de este libro, titulada “Produções epistolares colaborativas”. Con el objetivo de poder escuchar las propias voces de los/as estudiantes, la primera estrategia ha consistido en reproducir los diálogos epistolares de aquellos/as que han querido participar en la publicación de este libro. La segunda ha tomado la forma de pequeñas reflexiones que algunos/as estudiantes han querido compartir con nosotras, donde expresan lo que ha significado para ellos/as nuestra propuesta de actividad de aprendizaje epistolar. Estas dos estrategias se incluyen en la cuarta parte del libro e invitan al lector a hacer su propia evaluación sobre el potencial de los intercambios epistolares como método de docencia/aprendizaje.

A su vez, la cuarta y quinta estrategia ha consistido en leer y analizar, por un lado, las evaluaciones anónimas que los/as estudiantes de la UnB enviaron a la profesora Ana Tereza al final del semestre (donde respondían a la pregunta de qué ha supuesto para ellos participar en los intercambios de cartas), y, por otro lado, los relatos autobiográficos que los/as estudiantes de la UdL escribieron al final del curso en el marco de una de las actividades de evaluación que tienen que realizar en la asignatura de Gloria. Estos dos grupos de datos nos permiten, a continuación, exponer nuestra visión del potencial que tienen los intercambios epistolares transatlánticos como fuentes de producción de conocimiento, dialógica y colaborativa.

DIÁLOGOS EPISTOLARES: FORMAS DE INTERCULTURIZAR E DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES OCIDENTALIZADAS

Qual a potencialidade da escrita de cartas como instrumento de ensino para promover uma educação intercultural que crie comunidades de afetividade e aprendizagem capazes (1) de colocar em prática outras formas de ser e estar na universidade e de produzir conhecimento e (2) de conceber práticas educacionais, epistêmicas e ecológicas insurgentes que mobilizem outras formas de pensar que transcendam, como indica a introdução deste livro, com liberdade do campo generoso e criativo do pluriverso? Essa é a questão que abordamos nesta seção. E fazemos isso com base nos quatro grupos de dados descritos anteriormente.

Na UnB, as/os estudantes escreveram narrativas ao final da disciplina como parte da avaliação que sempre realizamos no encerramento do semestre com o propósito de identificar aspectos positivos, limites e sugestões visando o aprimoramento do curso. Em um dos pontos dessa avaliação pedimos que, de forma livre e espontânea, avaliassem a produção epistolar, indicando em poucas palavras como viam a experiência, como ela as/os atravessava, o que haviam aprendido. Os estudantes que responderam ao questionário compartilharam uma avaliação muito positiva da produção epistolar e a qualificam como uma experiência “muito rica”, “legal”, “excelente”, “interessante”, “inovadora”, “positiva”, “única”, “incrível”, “desafiadora”, “engrandecedora”, “libertadora”, “enriquecedora”, “positiva”, “inclusiva”. Alguns também relataram que aquela era a primeira vez que participavam de “algo assim”, “nesse estilo” (ESTUDANTES, 2019-2020). Uma primeira interpretação que nos ocorre acerca dessa avaliação, unanimemente positiva, refere-se ao acercamento da dimensão humana que a troca de cartas parece ter proporcionado às/aos estudantes em um semestre letivo marcado pelo distanciamento social e pela virtualidade.

Ainda que, nesse caso em particular, as cartas tenham sido trocadas por meio eletrônico, entre pessoas desconhecidas que nunca haviam tido qualquer contato antes, parece-nos evidente que a atividade promoveu uma aproximação entre as/os estudantes, tornando a alteridade e a diferença uma presença

mais palpável. Isto é, o diálogo epistolar tornou possível o encontro à medida que proporcionou a consideração da humanidade do outro, promovendo, conseqüentemente, situações de reconhecimento mútuo, empatia e afeto. Por outro lado, as diferenças linguísticas que, em um primeiro momento, víamos como uma barreira para o diálogo, acabaram por suscitar a curiosidade e o fascínio pelo contato com o diferente, com uma realidade que se pode estranhar colocando em perspectiva as próprias referências culturais. Nas narrativas a seguir, é possível identificar como as/os estudantes remarcam positivamente a possibilidade do encontro que as cartas proporcionaram, *mesmo que à distância*; e, também, como enfatizam o estranhamento, a riqueza e a interatividade que se abre a partir do contato com um mundo e pessoas diferentes:

Foi uma experiência muito rica poder entender os processos de racismo que acontecem em outros continentes a partir da perspectiva dos alunos da Espanha (Estudante 2, 2019-2020).

A questão das cartas passou uma interatividade maior entre a turma, mais debate, tornando a aula mais interessante (Estudante 3, 2019-2020).

Quero ressaltar que a troca com os estudantes da Espanha foram as que me deixaram mais animada, acredito que por essa distinção geográfica (Estudante 4, 2019-2020).

A troca com os colegas de sala e da Espanha foi muito proveitosa e interessante (Estudante 10, 2019-2020).

Em um primeiro momento achei diferente trocar e-mails tão pessoais com pessoas que eu nunca vi pessoalmente. À medida que fomos tendo respostas vi o quanto a experiência era enriquecedora (Estudante 11, 2019-2020).

Possibilitou proximidade das pessoas mesmo com a distância, proximidade essa que talvez eu não teria mesmo em sala de aula (Estudante 20, 2019-2020)

Foi muito enriquecedor conhecer um pouco sobre o Racismo na Espanha (Estudante 23, 2019-2020).

Acabou por fim me fazendo conhecer alguns alunos porque por mais que seja uma atividade à distância pudemos trocar experiências e trabalhar diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema (Estudantes 26, 2019-2020).

Entendi como é importante adentrar não apenas em nossas particularidades, mas também, nas dos próximos, porque é uma forma de se humanizar (Estudante 34, 2019-2020).

Contudo, para além do fascínio que a diversidade pode exercer sobre nós, não deixa de ser surpreendente que uma ferramenta de intercâmbio tão antiga possa causar tamanho entusiasmo em jovens estudantes em processo de formação. Sobretudo quando consideramos que no mundo de hoje as novas tecnologias, a virtualidade e as redes sociais, desempenham um papel cada vez mais central como meio de comunicação entre as pessoas e como ferramenta de aprendizagem. Ainda que o costume de trocar cartas não tenha deixado de existir, essa prática envolve intencionalmente alguém, tomar um tempo de sua vida para colocar no papel histórias e *sentipensamentos* que se deseja compartilhar com alguém. É um gesto de cuidado que parece encontrar pouco lugar em um mundo marcado pelo efêmero.

Nesse sentido, quando apresentamos a atividade para a turma buscamos levantar elementos para entender como as/os estudantes se relacionavam com o tema da troca de cartas. A maioria relatou jamais ter escrito ou recebido uma carta na vida. E, em um mundo dominado pela volatilidade das mensagens instantâneas, até mesmo o e-mail lhes parecia algo obsoleto. Com efeito, o que propúnhamos tinha, de fato, um ar de novidade; mais que isso, comportava uma noção de experiência em um sentido profundo, expandido. Na acepção proposta por Jorge Larrosa Bondía (2002), propúnhamos uma experiência (a troca de cartas) não como algo que acontece, mas como aquilo que pode nos acontecer e que pode nos atravessar em múltiplas dimensões:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Jorge LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

É justamente porque a produção epistolar possibilita esses atravessamentos que podemos mobilizá-la como uma experiência e como um tempo/espaço no qual se ensina/aprende com o outro, mesmo diante da impossibilidade do encontro em carne e osso. Por isso mesmo, as narrativas que analisamos remarcam não apenas a novidade da troca de cartas e a oportunidade

do encontro ainda que à distância, mas, também, o caráter pedagógico e a dimensão dialógica da experiência. O que nos chama atenção aqui é, sobretudo, o reconhecimento de que a troca gera aprendizados em diferentes escalas: na dimensão individual, relacional (na troca entre as pessoas que se escrevem) e no coletivo. Algo que, conforme mencionamos acima, é potencializado pela oportunidade do contato e do diálogo com pessoas de origens e realidades diferentes. Conforme se pode constatar nos trechos a seguir, o que se reconhece é que as vivências do outro podem expandir a nossa própria leitura de mundo:

Foi muito interessante essa troca de saberes com pessoas, com realidades e perspectivas diferentes da minha. Acrescentou muito para o debate e aprendizado pessoal (Estudante 7, 2019-2020).

Foi muito interessante trocar conhecimentos acerca da educação antirracista e minhas experiências com outros estudantes, conhecendo outras visões e culturas (Estudante 14, 2019-2020).

Achei muito bacana escrever e poder ler diversas experiências que me fizeram pensar em como posso atuar fazendo a diferença como educadora (Estudante 17, 2019-2020).

[...] Aprendi muito com as experiências que foram contadas nas cartas que recebi (Estudante 25, 2019-2020).

Me permitiu ter acesso a outras experiências pessoais, pude ter conhecimento sobre algumas histórias e como esse tema é importante, [...]. Isso influencia seja em caráter pessoal, educacional ou social (Estudante 26, 2019-2020).

Eu recebi muitos relatos interessantes de colegas de sala que sofreram racismo como também relatos de pessoas que estão reconhecendo o racismo estrutural em suas atitudes no dia a dia. [...] Foi muito bom saber um pouco sobre a questão do preconceito contra imigrantes que é o que acontece com maior frequência na Europa (Estudante 29, 2019-2020).

Disso se desdobra, igualmente, uma compreensão de que tanto aquilo que se aprende objetivamente no diálogo com o outro (as formas de manifestação do racismo na Espanha e no Brasil, por exemplo), quanto os processos de autoconhecimento que são forjados em uma dimensão mais íntima e por vezes insondável (a tomada de consciência de suas próprias dores e da dor do outro), reverberam positivamente na aprendizagem do coletivo. Isto é, esses processos de (auto) conhecimento não ficam restritos aos que trocaram cartas entre si, pelo contrário, podem ampliar e qualificar também o debate em

torno de uma preocupação comum, que nesse caso é o racismo e as violências que ele engendra, o direito à diferença, à educação antirracista.

Tecendo um paralelo com a noção freireana de educação como um ato intrinsecamente político e relacional no qual a liderança do processo deve ser compartilhada, podemos dizer que a epistolaridade pode fortalecer o protagonismo das/os estudantes. Por certo que cabe a nós professoras mediar o encontro e oferecer ferramentas teórico-conceituais, não porque temos a prerrogativa de ensinar e sim para municiar os estudantes de modo que possam, autonomamente, refletir, formular suas próprias ideias e rever seus entendimentos, participando ativamente do processo educativo. Quando analisamos a avaliação das/os estudantes sobre a troca de cartas, entendemos que essa autonomia pedagógica e epistêmica também é dada pela oportunidade de aprender na relação e em diálogo com a alteridade e não exclusivamente por meio da autoridade docente. É o que nos indicam os excertos narrativos abaixo:

A questão das cartas passou uma interatividade maior entre a turma. Houve mais debate, tornando a aula mais interessante. (Estudante 3, 2019-2020)

As conversas que tive com os colegas foram muito interessantes e necessárias para minha formação (Estudantes 4, 2019-2020).

[...] Foi um dos momentos mais significativos da disciplina em questão de reflexão sobre tópicos relacionados a diversidade, racismo e combate ao racismo (Estudante 21, 2019-2020).

Tive muito aprendizado e vi o quão importante é uma educação antirracista (Estudante 22, 2019-2020).

[...] Me ajudou a refletir muito sobre como o racismo nos atinge de maneiras tão diferentes (Estudante 28, 2019-2020).

Me fez pensar sobre coisas que nunca tinha pensado antes (Estudante 32, 2019-2020).

Apreendi muita coisa nova e pude compartilhar diversas experiências de maneira muito sensível e particular (Estudante 33, 2019-2020).

Trocar depoimentos acerca de um tema que vem saindo da invisibilidade, buscar fazer parte da luta antirracista, entender conceitos que achávamos que entendíamos, desconstruir outros conceitos a respeito do tema que precisa ser discutido e ouvido. [...]. Foi uma atividade que poderia continuar até mesmo após a finalização da

disciplina, trocar experiências, materiais, depoimentos de futuros colegas de profissão nós faz crescer como profissionais e isso deveria ser mais comum. Sendo assim, fazer parte da disciplina e ter essa experiência me torna uma pessoa e uma profissional com uma visão de mundo diferente (Estudante 11, 2019-2020).

Outro aspecto destacado pelas/os estudantes diz respeito às transformações subjetivas que o diálogo epistolar pode suscitar, modificando a forma como identificam, refletem e lidam com as violências engendradas pelo racismo. Muitas vezes, falam de dores que nem sempre são evidentes (conscientes), mas que se encorajaram a enfrentar a partir do espaço de confiança e intimidade proporcionado pela troca de cartas. Do mesmo modo, esse espaço de confiança e intimidade que torna possível compartilhar situações de dor também pode promover confiança, autoestima, segurança para o enfrentamento de situações adversas. Tratam-se, ademais, de aprendizados que ainda estão sendo gestados, compreendidos, que demandam tempo para serem assimilados:

Excelente tanto pela oportunidade de ter recordado acontecimentos marcantes para mim, há tempos guardados, quanto por poder refletir sobre eles, compartilhar e aprender com pontos de vistas diferentes dos meus. A troca com os colegas de sala e da Espanha foi muito proveitosa e interessante. E se encaixou perfeitamente como instrumento de conscientização (Estudante 10, 2019-2020).

Graças a essa experiência pude conversar com alguém sobre certas coisas que aconteceram comigo, pude conhecer outras pessoas e experiências e com isso melhorar certos pontos comigo mesmo (Estudante 18, 2019-2020).

Naveguei por experiências que enterrei no meu subconsciente durante muitos anos. (Estudantes 19, 2019-2020)

Ver experiências de outras pessoas trouxe a reflexão de como é importante combater o racismo (Estudante 20, 2019-2020).

Foi uma experiência incrível, gratificante mesmo. Conhecer pessoas diferentes, poder se abrir e ver o outro se abrindo contigo... Pessoas com vivências diferentes, trocando suas experiências, foi incrível! (Estudante 24, 2019-2020).

Me proporcionou momentos tão especiais de conhecimento de mim e, mais importante ainda, de conhecimento do outro (Estudante 27, 2019-2020).

As/os estudantes nos falam, portanto, de aprendizados que humanizam. De empatia, de acolhimento, da oportunidade de explorar suas memórias, de recordar “acontecimentos marcantes” sobre os quais não tinham “parado para pensar”, de “navegar em experiências do subconsciente”. Falam de como a abertura para o outro ensina a lidar com o sofrimento, encoraja a enfrentar dores que, através de mecanismos de autodefesa, foram colocadas em um lugar de esquecimento justamente porque sondá-las pode significar revivê-las novamente. Abrir-se para o outro, com o outro, pode ser, com efeito, libertador! Uma estudante que se identifica como negra nos fala da importância do acolhimento que recebeu ao confidenciar suas dores e ao compreender que elas também são compartilhadas por outros:

Como mulher negra, foi muito importante pro meu autoconhecimento poder ouvir as experiências de outros colegas e me sentir acolhida pela maioria. Além disso, foi uma experiência muito rica poder entender os processos de racismo que acontecem em outro continente (Estudante 2, 2019-2020).

O que inferimos dessas narrativas é que as/os estudantes identificam o diálogo epistolar como uma oportunidade de autoconhecimento que se dá por meio do conhecimento do outro, do compartilhamento das experiências de dor e da empatia mútua que nasce daí. Em uma das avaliações, encontramos uma interpretação assertiva sobre como a dimensão subjetiva e humanizada é acionada através da troca de cartas, a ponto de ser interpretada como um processo terapêutico, de cuidado e de cura:

Acredito que a autobiografia equivale a dizer que são momentos terapêuticos, onde se restaura pontos que nem imaginaria está enraizado tanto tempo. Pontos que socialmente são naturalizados diante daqueles que nunca passaram por uma situação particular que só você passou. No mesmo momento que restaurei e refleti sobre isso, entendi como é importante adentrar não apenas em suas particularidades mas sim nas dos próximos, porque é uma forma de se humanizar (Estudante 34, 2019-2020).

En definitiva, los aspectos que los/as estudiantes de la UnB aprecian y articulan en sus evaluaciones anónimas han sido la novedad de la propuesta; el espacio de intercambio con “iguales” que en realidad son “diferentes”; la posibilidad de recordar, expresar y compartir vivencias y opiniones propias, así como descubrir las realidades, vivencias personales, opiniones, y recursos

educativos del Otro; la sorpresa y el placer de conocerse a uno mismo, de lo que uno realmente piensa y siente; la toma de conciencia de la necesidad de abrir horizontes y de incorporar la alteridad en la subjetividad, discursos y prácticas propios; y la posibilidad de consolidar conocimiento relacionado con la asignatura, gracias a la escucha del Otro y a la articulación del yo, tal y como los fragmentos arriba citados ilustran.

Estas impresiones expresadas en las evaluaciones anónimas de los/as estudiantes de la UnB se ven reflejadas (a veces, de forma matizada) en las cartas que algunos/as estudiantes (UnB/UdL) han querido compartir con nosotras (y que publicamos en este libro). Tal y como se puede leer en la sección IV, los intercambios epistolares crearon un espacio de intimidad, confianza, empatía y libertad de expresión que permitió crear comunidades educativas de afecto (donde los/as alumnos/as se apoyan como miembros de un grupo de educación); compartir vivencias y opiniones personales relacionadas con los temas de las asignaturas (el racismo - que analizamos en este capítulo -, y la educación ambiental - presente en las cartas que publicamos en la sección IV)); intercambiar conocimiento y recursos pedagógicos (videos, artículos, documentales, referentes artísticos); verbalizar la toma de conciencia de la diferencia y la alteridad como fuente para la autorreflexión, incluso la autoevaluación; y expresar, de forma in/consciente, el aprendizaje emocional que implica el aprendizaje intelectual.

Además, en los relatos autobiográficos escritos por los/as estudiantes de la UdL se aprecia *el uso* que estos/as educandos/as hicieron del intercambio de cartas y, por tanto, *la utilidad* que supuso para ellos/as en su desarrollo como maestros: definiendo su identidad e imaginando discursos y gestos en su (futura) praxis profesional. El relato de la estudiante número 26 nos permite ilustrar este fenómeno pedagógico-epistolar. En su escrito, podemos trazar las conexiones temáticas que la estudiante desarrolla a partir del estímulo epistolar Brasilia-Lleida que vivió. En primer lugar, y como muchos/as de sus compañeros/as, la estudiante señala que, el hecho de recibir cartas en portugués y de tener dificultades para entenderlo, le permitió ponerse en la piel de un alumno de primaria extranjero que se incorpora a una clase sin saber ni castellano ni catalán [traducción en español al final del fragmento citado]:

A mi m'ha ajudat a ser conscient del plurilingüisme el diàleg epistolar que hem establert amb alumnes de Brasil, ja que m'ha ajudat a posar-me a la pell dels nousvinguts i com se senten quan arriben a un país on la seva llengua és diferent. [...] També m'ha ajudat a entendre com se senten els infants nousvinguts quan arriben a un país i no entenen l'idioma, ja que quan rebia els correus escrits en portugués se'm feia complicat entendre'ls. Aquí puc corroborar la importància com a futur docent de donar totes aquelles bastides possibles als infants per tal que puguin tenir una immersió lingüística en la nova llengua i ràpidament se sentin en un clima de confiança des del primer moment i es puguin comunicar fàcilment. Com a mestra he de fer ús de tots aquells recursos que permetran a l'alumne comunicar-se tot i encara no saber la llengua, ja que tenim a l'abast molts recursos que ens poden ajudar: gestos, recursos visuals, traductors... (estudiante número 26, 2019-2020).

[A mí me ha ayudado a ser consciente del plurilingüismo el diálogo epistolar que hemos establecido con alumnos de Brasil, ya que me ha ayudado a ponerme en la piel de los recién llegados y cómo se sienten cuando llegan a un país en el que su lengua es distinta. [...] También me ha ayudado a entender cómo se sienten los niños recién llegados cuando llegan a un país y no entienden el idioma, puesto que cuando recibía los correos escritos en portugués se me hacía complicado entenderlos. Aquí puedo corroborar la importancia como futuro docente de dar todos aquellos andamios posibles a los niños para que puedan tener una inmersión lingüística en la nueva lengua y rápidamente se sientan en un clima de confianza desde el primer momento y puedan comunicarse fácilmente. Como maestra tengo que hacer uso de todos aquellos recursos que permitirán al alumno comunicarse todo y aún no saber la lengua, ya que tenemos a nuestro alcance muchos recursos que pueden ayudarnos: gestos, recursos visuales, traductores.]

Una vez familiarizada con el portugués, y gracias a las técnicas de traducción simultánea disponibles en línea (señaladas por varios/as otros/as compañeros/as), la estudiante número 26 nos explica que las cartas de Brasil supusieron para ella una oportunidad para redefinirse como maestra comprometida con el antirracismo. Esta auto redefinición fue estimulada a partir de las vivencias racistas que sus interlocutores epistolares de la UnB compartieron con ella:

A través de l'experiència del diàleg epistolar amb alumnes de Brasil he pogut posar-me a la pell de persones que realment han viscut el racisme i els ha afectat al llarg dels anys, i trobo molt important partir de les mateixes experiències per tal de promoure un aprenentatge signifi catiu. Això m'ha permès ampliar la meua mirada i veure la realitat més enllà de la meua experiència vers el racisme. [...] així jo puc veure la

importància de conèixer diferents moviments que ens envolten avui en dia i com aquests em permeten entendre més a l'altre, deixant de pensar en jo mateixa i posant-me a la pell dels que m'envolten per poder entendre la situació d'aquests i del perquè actuen d'una forma o una altra (estudiante número 26, 2019-2020).

[A través de la experiencia del diálogo epistolar con alumnos de Brasil he podido ponerme en la piel de personas que realmente han vivido el racismo y les ha afectado a lo largo de los años, y creo muy importante partir de las mismas experiencias para promover un aprendizaje significativo. Esto me ha permitido ampliar mi mirada y ver la realidad más allá de mi experiencia hacia el racismo. [...] así yo puedo ver la importancia de conocer diferentes movimientos que nos rodean hoy en día y cómo éstos me permiten entender más al otro, dejando de pensar en yo misma y poniéndome en la piel de los que me rodean para poder entender la situación de éstos y del porqué actúan de una forma u otra.]

Este aprendizaje a través de la alteridad lleva a esta estudiante a reflexionar sobre la necesidad de promover la interculturalidad en las escuelas, afirmación que ella relaciona, precisamente, con una referente artística brasileña, Adriana Varejão, estudiado en clase con la profesora Gloria:

Jo considero que és indispensable establir aquest diàleg que va més enllà de les fronteres territorials, tal com he pogut viure a través dels correus amb alumnes de Brasil amb els quals hem compartit experiències sobre el racisme i aconseguint així la construcció de coneixement entre diferents països, de manera que ens ajuda a adquirir una visió cap a la interculturalitat i les altres realitats que van més enllà del nostre país i continent. Això em porta a l'obra d'Adriana Varejão, la qual es nodreix de la cultura de Brasil, que es deu a la mescla de les cultures africanes, indígenes i portugueses. Ens parla del racisme i això m'ajuda a posicionar-me en la situació antirracista, obtenint així una altra visió. (estudiante número 26, 2019-2020)

[Yo considero que es indispensable establecer este diálogo que va más allá de las fronteras territoriales, tal y como he podido vivir a través de los correos con alumnos de Brasil con los que hemos compartido experiencias sobre el racismo y consiguiendo así la construcción de conocimiento entre distintos países, de modo que nos ayuda a adquirir una visión hacia la interculturalidad y las demás realidades que van más allá de nuestro país y continente. Esto me lleva a la obra de Adriana Varejão, que se nutre de la cultura de Brasil, que se debe a la mezcla de las culturas africanas, indígenas y portuguesas. Nos habla del racismo y esto me ayuda a posicionarme en la situación antirracista, obteniendo así otra visión.]

En última instancia, este recorrido intelectual que la estudiante número 26 hace estimulada por los intercambios epistolares con Brasilia lleva a esta alumna a preguntarse cómo se vehiculan los valores racistas en el seno de las escuelas, incluido por medio de los profesores y del currículum oficial, así como la necesidad de detectarlos y combatirlos:

L'escola pot ser responsable d'una educació que construeixi valors racistes o antiracistes, en funció dels valors construïts pel seu currículum ocult? Això és totalment cert, d'aquí a la importància de dur a terme com a docents actuacions per prevenir el racisme tot promovent valors antiracistes. Tal com ens transmet l'article "Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela", trobem estereotips culturals i racials entre l'alumnat i entre el professorat i famílies, fet que promou pràctiques i actituds discriminatòries que queden en el currículum ocult. D'aquesta manera, cal treballar la convivència per prevenir conflictes, aconseguint així que tots els membres de la comunitat educativa siguin competents interculturalment (estudiante número 26, 2019-2020).

[¿La escuela puede ser responsable de una educación que construya valores racistas o antirracistas, en función de los valores construidos por su currículo oculto? Esto es totalmente cierto, de ahí la importancia de llevar a cabo como docentes actuaciones para prevenir el racismo promoviendo valores antirracistas. Tal y como nos transmite el artículo "Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela", encontramos estereotipos culturales y raciales entre el alumnado y entre el profesorado y familias, promoviendo prácticas y actitudes discriminatorias que quedan en el currículo oculto. De este modo, es necesario trabajar la convivencia para prevenir conflictos, consiguiendo así que todos los miembros de la comunidad educativa sean competentes interculturalmente.]

Este tipo de recorrido intelectual estimulado por los intercambios epistolares Lleida-Brasilia, presentes en todos los relatos autobiográficos de los/as estudiantes de la UdL, lleva a otros/as compañeros/as a trazar conexiones similares/matizadas y a articular otras reflexiones sobre el racismo, subjetivas, únicas y comprometidas. Así, por ejemplo, la necesidad de ser activamente *antirracista* y de deconstruir el currículum oculto en términos de racismo (planteados por la estudiante número 26) son también las conclusiones a las que llegan las estudiantes número 2 y 25. Ante la carta recibida por un compañero de Brasil, la estudiante número 2 toma conciencia de la diferencia entre no ser racista y ser antirracista. Citando en su relato un

fragmento de carta recibida que ha sido especialmente relevante para ella, la estudiante verbaliza la siguiente reflexión sobre los micro racismos:

Un dels companys, l'Erico, em va parlar de la importància de ser ANTIRACISTA i cito textualment: por isso agora, depois de estudar toda a teoria e debates em aula, passei a refletir como isso é extremamente sério, e o fato de que não basta somente não ser racista. É necessário ser antirracista; [...] La gran majoria tenim incorporades en les nostres maneres de viure microracismes (situacions de desigualtat), que molts cops són ja macroracismes, molts dels quals no són percebuts ni pels immigrants i els hem estat evidenciant en els correus i en les classes, ja que estan molt acostumats a sentir-los; per això aquest concepte pren tanta importància, i més en una societat tan complexa i diversa com la nostra. Saber que existeix el racisme és molt diferent de percebre com està inserit en el nostre dia a dia i arrelat als nostres costums i tradicions, per això és molt important promoure actituds antiracistes en tots els àmbits de la vida i crear escoles interculturals. En l'escola hi ha tot un currículum ocult que mostra evidències d'actituds, accions, comentaris racistes del professional que hi treballa de manera implícita. Per aquest motiu, com a mestres és molt important que mostrem actituds i expectatives positives cap a tot l'alumnat, hem de ser molt prudents amb l'altre i promoure actituds Antiracistes, no com hem evidenciat que fan en moltes escoles i ho hem compartit amb l'alumnat de Brasil. Hem de tenir un desig d'alteritat, que s'ha despertat en mi de manera intensa aquest curs amb tots els aprenentatges que he fet i amb tot el que he evidenciat de prejudicis i microracismes i etiquetes que tenia dins meu que no em deixaven avançar per ser una persona ANTIRACISTA. Si no hi ha aquest desig d'alteritat, entendre a l'altre i situar-nos en un pla d'igualtat, sempre hi haurà racisme i exclusió (estudiante número 2, 2019-2020).

[Uno de los compañeros, Erico, me habló de la importancia de ser ANTIRACISTA y cito textualmente: por isso agora, depois de estudar toda a teoria e debates em aula, passei a refletir como isso é extremamente sério, e o fato de que não basta somente não ser racista. É necessário ser antirracista; [...] La gran mayoría tenemos incorporadas en nuestras formas de vivir microracismos (situaciones de desigualdad), que muchas veces son ya macroracismos, muchos de los cuales no son percibidos ni por los inmigrantes y los hemos estado evidenciando en los correos y en las clases, ya que están muy acostumbrados a oírlos; por eso este concepto cobra tanta importancia, y más en una sociedad tan compleja y diversa como la nuestra. Saber que existe el racismo es muy diferente a percibir cómo está insertado en nuestro día a día y arraigado en nuestras costumbres y tradiciones, por eso es muy importante promover actitudes antiracistas en todos los ámbitos de la vida y crear escuelas interculturales. En la escuela hay todo un currículum oculto que muestra evidencias de actitudes, acciones, comentarios racistas del

profesional que trabaja de forma implícita. Por este motivo, como maestros es muy importante que mostremos actitudes y expectativas positivas hacia todo el alumnado, debemos ser muy prudentes con el otro y promover actitudes antirracistas, no cómo hemos evidenciado que hacen en muchas escuelas y lo hemos compartido con el alumnado de Brasil. Debemos tener un deseo de alteridad, que se ha despertado en mí de forma intensa este curso con todos los aprendizajes que he hecho y con todo lo que he evidenciado de prejuicios y microrracismos y etiquetas que tenía dentro de mí que no me dejaban avanzar por ser una persona ANTIRACISTA. Si no existe ese deseo de alteridad, entender al otro y situarnos en un plano de igualdad, siempre habrá racismo y exclusión.]

Por su parte, la estudiante número 25, conmovida al descubrir el concepto de “racismo estructural” a través de sus correspondientes brasileños y de cómo éste opera de forma especialmente perniciosa en forma de micro racismos cotidianos, comparte la siguiente reflexión:

Les cartes a Brasil ens han fet reflexionar sobre la xenofòbia i el racisme. Dos paraules que no surten en tot el currículum de primària, la base per molts mestres de la seva programació. Però, com és possible construir una escola intercultural si el currículum no ens diu res del racisme i la xenofòbia? (estudiante número 25, 2019-2020).

[Las cartas en Brasil nos han hecho reflexionar sobre la xenofobia y el racismo. Dos palabras que no aparecen en todo el currículo de primaria, la base para muchos maestros de su programación. Pero, ¿cómo es posible construir una escuela intercultural si el currículo no nos dice nada del racismo y la xenofobia?]

La deconstrucción del curriculum es también la preocupación de la estudiante número 23. Ésta nos alerta, de una manera algo más autocrítica, de que para descifrar el racismo subyacente en el curriculum oculto y en la praxis educativa cotidiana es necesario hacer el esfuerzo, en primer lugar, de tomar conciencia de los privilegios de los que algunos ciudadanos gozamos. La estudiante se pregunta:

Com a docents, ¿quants alumnes hauran crescut i viscut en un context molt diferent del meu? Hem de trobar la riquesa en la diversitat que troben dins de les aules, i el més important, saber aprofitar-la. Aprenre d'altres contextos, altres lògiques, altres formes de viures; els quals són tots vàlids i respectable. Però realment es respecta aquesta diversitat dels alumnes? Que acostumen a fer els docents davant d'aquesta heterogeneïtat tan bonica i rica alhora? [...] En les meves pràctiques en centres escolars la major part de les vegades s'intentava silenciar

aquesta diversitat, ignorant, menyspreant i inclús callant les veus dels alumnes que eren diferents de la mestra. Hem de tenir una mirada més oberta, escoltar les veus dels nostres alumnes i nodrir-nos d'aquestes. Com diu el sociòleg Boaventura de Sousa Santos, hem d'escoltar les alternatives, si no estarem perpetuant aquesta violència cap a ells. Aquesta violència s'anomena racisme. Un racisme que habita a les aules, als carrers i també habita en el nostre dia a dia. Un racisme que estructura la societat, però si estàs a la cima de la piràmide ni t'adones. Un racisme que s'ha perpetuat al llarg dels anys. Per què no canviar-ho? És difícil canviar una cosa de la qual no n'ets conscient. Però no en som conscients perquè no mirem més enllà i perpetuem aquestes desigualtats. Aquest fet es veu molt reflectit en les escoles en el seu currículum ocult (estudiante número 23, 2019-2020).

[Como docentes, ¿cuántos alumnos habrán crecido y vivido en un contexto muy diferente al mío? Debemos encontrar la riqueza en la diversidad que encuentran dentro de las aulas, y lo más importante, saber aprovecharla. Aprender de otros contextos, otras lógicas, otras formas de vivir; los cuales son todos válidos y respetables. ¿Pero realmente se respeta esta diversidad de los alumnos? ¿Qué suelen hacer los docentes ante esa heterogeneidad tan bonita y rica a la vez? [...] En mis prácticas en centros escolares la mayor parte de las veces se intentaba silenciar esta diversidad, ignorando, despreciando e incluso callando las voces de los alumnos que eran distintas a la maestra. Debemos tener una mirada más abierta, escuchar las voces de nuestros alumnos y nutrirnos de éstas. Como dice el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, debemos escuchar las alternativas, si no estaremos perpetuando esa violencia hacia ellos. Esta violencia se llama racismo. Un racismo que habita en las aulas, en las calles y también habita en nuestro día a día. Un racismo que estructura la sociedad, pero si estás en la cima de la pirámide ni te das cuenta. Un racismo que se ha perpetuado a lo largo de los años. ¿Por qué no cambiarlo? Es difícil cambiar algo de lo que no eres consciente de ello. Pero no somos conscientes de ello porque no miramos más allá y perpetuamos estas desigualdades. Este hecho se ve muy reflejado en las escuelas en su currículum oculto.]

La dificultad de tomar conciencia y reconocer que cada uno de nosotros, muchas veces sin ser forzosamente mal intencionados y de forma inconsciente, contribuimos a reproducir contextos discriminatorios (ya sea de forma activa, incluso deliberada, ya sea de forma pasiva y connivente) es una preocupación que expresan muchos/as estudiantes. Así, por ejemplo, la estudiante número 11 nos alerta de la importancia de ser observadores críticos, de nosotros y de nuestro alrededor:

debemos de tener en cuenta la OBSERVACIÓN DE LOS PEQUEÑOS DETALLES. Debemos de observar y fijarnos en los pequeños detalles. Podemos aprovechar ese pequeño detalle que hemos observado para crear aprendizaje y comunicarnos con el alumno. La CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN nos empodera para tener una MENTE ABIERTA evitando de esa forma ser exclusivo (estudiante número 11, 2019-2020).

El trabajo de observar los detalles lo aplica el estudiante número 9 respecto a los usos del lenguaje cotidiano. Este estudiante se para a analizar la expresión “trabajar en negro” (es decir, sin cotizar) o “trabajar como un negro” (trabajar mucho) para señalar el racismo subyacente de ésta:

treballar en negre. No som conscients, però aquesta frase té una connotació racista molt gran, ja que si analitzem treballar en negre és treballar sense contracte i per tant no tenir els drets que té treballar una persona amb un contracte, la qual cosa pot estar relacionada a treballar amb un esclau sense dret com estaven obligats a fer molts negres en l'època del colonialisme (estudiante número 9, 2019-2020).

[trabajar en negro. No somos conscientes, pero esta frase tiene una connotación racista muy grande, ya que si analizamos trabajar en negro es trabajar sin contrato y por tanto no tener los derechos que tiene trabajar una persona con un contrato, lo que puede estar relacionada con trabajar como un esclavo sin derecho como estaban obligados a hacer muchos negros en la época del colonialismo.]

Otra dimensión del aprendizaje sobre el racismo que emerge en los relatos autobiográficos de los/as estudiantes de la UdL es la reflexión personal que éstos hacen de la visión aportada por sus interlocutores de la UnB. Es el caso de la estudiante número 23 que, ante la descripción que su interlocutor/a epistolar hace sobre el Festival das Nações (un evento gastronómico que celebra la riqueza culinaria de las culturas), lamenta que esta iniciativa, bien intencionada, no contribuya realmente a los diálogos interculturales según ella:

Em diu que aquesta és una forma dinàmica i divertida d'ensenyar a conèixer i valorar els altres. Penso que estan tractant la cultura com a folklore, sense incloure's en ella. Això és el mateix que passa a les escoles on he anat de pràctiques, que dies especials es te en compte la cultura de les famílies, però la resta de l'any, a les aules, en el dia a dia, només en te compte la cultura del mestre; els alumnes es deixen de banda. Es en aquests petits moments on hem de tenir en compte la resta de cultures que ens envolten i enriquir-nos d'elles; la cultura és coneixement (estudiante número 23, 2019-2020).

[Me dice que esta es una forma dinámica y divertida de enseñar a conocer y valorar a los demás. Pienso que están tratando la cultura como folclore, sin incluirse en ella. Esto es lo mismo que ocurre en las escuelas donde he ido de prácticas, donde durante días especiales se tiene en cuenta la cultura de las familias, pero el resto del año, en las aulas, en el día a día, sólo se tiene en cuenta la cultura del maestro; los alumnos se dejan de lado. Es en estos pequeños momentos en los que debemos tener en cuenta el resto de culturas que nos rodean y enriquecernos de ellas; la cultura es conocimiento.]

Una conclusión similar es a la que llega la estudiante número 2, cuando afirma que:

La interculturalitat en les escoles és molt important perquè sovint el que fan els centres sota aquest lema és folklore, donant importància a les cultures en la setmana cultural i alguna altra activitat esporàdica (estudiante número 2, 2019-2020)

[La interculturalidad en las escuelas es muy importante porque a menudo lo que hacen los centros bajo este lema es folclore, dando importancia a las culturas en la semana cultural y alguna otra actividad esporádica.]

Además de este aprendizaje Brasilia → Lleida, los relatos autobiográficos también nos muestran que la toma de conciencia de los micro racismos es bilateral, ya que los/as estudiantes de la UdL compartieron sus opiniones sobre una discriminación en concreto que está anclada en la cultura española y que seguramente muchos estudiantes de la UnB desconocían: el racismo contra la étnica gitana. Por ejemplo, convencida de la utilidad de los intercambios interculturales y de la necesidad de su fomento, la estudiante número 25 sugiere:

Seria interessant poder crear contextos com aquests que vam fer nosaltres amb Brasil. Personalment em va ajudar a conèixer realitats del seu món que jo no tenia presents, com en l'intercanvi virtual que vam tenir en primera persona amb altres estudiants, ells van prendre consciència de la paraula "gitano" per nosaltres en el nostre país. La grandesa i pobresa a la vegada d'aquest concepte, la lluita d'aquests col·lectius i l'afectació a les escoles (estudiante número 25, 2019-2020).

[Sería interesante poder crear contextos como estos que hicimos nosotros con Brasil. Personalmente me ayudó a conocer realidades de su mundo que yo no tenía presentes, como en el intercambio virtual que tuvimos en primera persona con otros estudiantes, ellos tomaron conciencia de la palabra "gitano" por nosotros en nuestro país. La grandeza

y pobreza a la vez de este concepto, la lucha de estos colectivos y la afectación en las escuelas.]

El racismo contra la comunidad gitana en España es, en efecto, un tema recurrente en los relatos autobiográficos de los/as estudiantes de la UdL y éstos sugieren el tipo de aprendizaje Lleida → Brasilia arriba mencionado. Además, esta forma de racismo ha supuesto un paso hacia una actitud autocrítica por parte de los/as estudiantes de la UdL respecto al concepto de “racismo estructural” que tanto se usa en el contexto brasileño pero que es mucho menos conocido entre los/as estudiantes de la UdL. El ejemplo de la estudiante número 21 es ilustrativo. En su relato, esta alumna nos cita un fragmento de una carta recibida. Ilusionada con esta experiencia epistolar, a continuación comparte con sus lectores su sorpresa ante la noción de “racismo estructural” que su interlocutor/a le expone respecto a su contexto brasileño. Su primera reacción es la de considerar que en España el “racismo estructural” no existe. Sin embargo, una reflexión sobre el racismo contra la comunidad gitana en el Estado Español le obliga a reconsiderar su propia opinión:

El dos de novembre de dos mil vint vaig rebre la primera carta des de Brasil. [...] Em va fer molta il·lusió rebre aquella carta, era la primera vegada que establia una comunicació així amb algú. En un altre idioma, des d'un altre país i sense veure-li la cara prèviament. En llegir-la, vaig respondre-la pregunta per pregunta. Respecte a la primera pregunta, referent al tipus de racisme que hi havia a Europa, primer vaig voler informar-me sobre el tipus de racisme del que ella em parlava, el racisme estructural, a fin de proporcionar-li una resposta acurada. Posteriorment, en descobrir que, tal com creia el racisme estructural és un racisme des de l'estructura del sistema, és a dir, lleis, polítiques i similars, li vaig respondre que a Espanya no hi havia un racisme estructural com a tal. Hi havia racisme però des de les institucions no es llençava -com a mínim de manera directa o explícita missatges racistes. [...] La docent al càrrec de la matèria [Gloria] em va fer saber que a Espanya fins feia molt poc sí hi havia un racisme estructural. Concretament vers la comunitat gitana. [...] es té constància des dels temps dels Reis Catòlics. [...] Aquestes tres línies i mitja mostren a la perfecció l'estigma que persegueix a aquesta comunitat fins l'actualitat. Fins a quin punt l'estigma els condiciona? Personalment, considero que fins al punt de que des de petits la societat els hi fa arribar el missatge de que no podran aspirar a res més que no sigui el carrer. Silenciats, arraconats, tradicionalment castigats i marginats, tractats com ciutadans de segona. ¿Es que la comunitat gitana no té somnis o aspiracions? És clar que en tenen, però sol reben estímuls de rebuig per part de la

societat i ja no és el rebuig, s'hi suma la por. Una por justificada en aquelles tres línies i mitja, en la creença de que la persona gitana neix sent un delinqüent. [...] quan un infant creix sota unes projeccions per part de la societat, aquest acaba interioritzant-les i reproduint allò que s'espera d'ell. En aquest cas, l'efecte de les expectatives de la resta són debastadores. [...] Per tant, sí, a Espanya fins fa molt poc hi havia racisme estructural cap al poble gitano i encara avui dia, queden latents les cendres de l'odi sembrat durant més de 600 anys. Ara l'estigma és tant gran que és complicat desfer la desconfiança cap les persones que de manera sistemàtica els han perseguit, discriminat i marginat. En relació a la situació de la comunitat gitana i els estigmes que l'envolten, li vaig recomanar a la estudiant del Brasil que visualitzés el següent curtmetratge: <https://www.youtube.com/watch?v=D95DqgyaMz4>. El curtmetratge s'anomena "Partir de cero", i fou publicat al 2017, evidència les dificultats que travessen les persones gitanes per arribar a la igualtat, comptar amb igualtat d'oportunitats REALS o ser respectades directament. El món del cinema i els audiovisuals ens permeten mirar més enllà, reflexionar i obrir-nos a altres realitats (estudiante número 21, 2019-2020).

[El dos de noviembre de dos mil veinte recibí la primera carta desde Brasil. [...] Me hizo mucha ilusión recibir esa carta, era la primera vez que establecía una comunicación así con alguien. En otro idioma, desde otro país y sin verle la cara previamente. Al leerla, le respondí pregunta por pregunta. Respecto a la primera pregunta, en lo referente al tipo de racismo que había en Europa, primero quise informarme sobre el tipo de racismo del que ella me hablaba, el racismo estructural, a fin de proporcionarle una respuesta esmerada. Posteriormente, al descubrir que, como creía el racismo estructural, es un racismo desde la estructura del sistema, es decir, leyes, políticas y similares, le respondí que en España no había un racismo estructural como tal. Había racismo pero desde las instituciones no se lanzaba -al menos de forma directa o explícita- mensajes racistas. [...] La docente al cargo de la materia [Gloria] me hizo saber que en España hasta hacía muy poco sí había un racismo estructural. Concretamente hacia la comunidad gitana. [...] se tiene constancia desde los tiempos de los Reyes Católicos. [...] Estas tres líneas y media muestran a la perfección el estigma que persigue a esta comunidad hasta la actualidad. ¿Hasta qué punto el estigma les condiciona? Personalmente, considero que hasta el punto de que desde pequeños la sociedad les hace llegar el mensaje de que no podrán aspirar a otra cosa que no sea la calle. Silenciados, arrinconados, tradicionalmente castigados y marginados, tratados como ciudadanos de segunda. ¿Acaso la comunidad gitana no tiene sueños o aspiraciones? Claro que lo tienen, pero sólo reciben estímulos de rechazo por parte de la sociedad y ya no es el rechazo, se suma el miedo. Un miedo justificado en esas tres líneas y media, en la creencia de que la persona

gitana nace siendo un delincuente. [...] cuando un niño crece bajo unas proyecciones por parte de la sociedad, éste acaba interiorizándolas y reproduciendo lo que se espera de él. En este caso, el efecto de las expectativas del resto son devastadoras. [...] Por tanto, sí, en España hasta hace muy poco había racismo estructural hacia el pueblo gitano y aún hoy en día, quedan latentes las cenizas del odio sembrado durante más de 600 años. Ahora el estigma es tan grande que es complicado deshacer la desconfianza hacia las personas que de forma sistemática les han perseguido, discriminado y marginado. En relación a la situación de la comunidad gitana y los estigmas que le rodean, le recomendé a la estudiante de Brasil que visualizara el siguiente cortometraje: <https://www.youtube.com/watch?v=D95DqgyaMz4> El cortometraje se llama "Partir de cero", y fue publicado en 2017, evidencia las dificultades que atraviesan las personas gitanas para llegar a la igualdad, contar con igualdad de oportunidades REALES o ser respetadas directamente. El mundo del cine y los audiovisuales nos permite mirar más allá, reflexionar y abrirnos a otras realidades.]

Esta conexión entre el concepto de racismo estructural y el racismo contra la comunidad gitana en el Estado Español es una temática planteada por muchos/as otros/as estudiantes, como es el caso de la estudiante número 13, que hace el gesto de desengranar micro racismos cotidianos contra ésta:

Seguint amb el tema del microracisme, una companya va exposar que en el seu diàleg epistolar, al qual parlava sobre l'ètnia gitana. Explicant que la ciutat de Lleida hi ha zones denominades conflictives i amb pocs recursos. Les escoles on acudeixen aquests alumnes se'ls anomena escoles d'alta complexitat, són escoles públiques que es denominen així perquè en l'àmbit de competències bàsiques els resultats no són favorables i a més la majoria d'alumnat són immigrants. El fet de dir que són escoles d'alta complexitat, ja estan etiquetant de manera negativa, i com a conseqüència la població autòctona de nivell econòmic i social mitjà-alt no vol portar els seus fills en aquestes escoles, això ja és un fet racista. Jo em qüestiono el perquè d'això. Gràcies a aquest projecte estic aprenent la riquesa d'aprendre dels altres, de compartir, d'obrir les nostres ments i descobrir altres possibilitats. Hi ha una gran riquesa en la diferència i que avorrit seria si tots fóssim iguals així que hem de mostrar això al món (estudiante número 13, 2019-2020).

[Siguiendo con el tema del microrracismo, una compañera expuso que en su diálogo epistolar, que hablaba sobre la etnia gitana. Explicando que en la ciudad de Lleida existen zonas denominadas conflictivas y con pocos recursos. Las escuelas a las que acuden estos alumnos se les llama escuelas de alta complejidad, son escuelas públicas que se denominan así porque en el ámbito de competencias básicas los resultados

no son favorables y además la mayoría de alumnado son inmigrantes. El hecho de decir que son escuelas de alta complejidad, ya están etiquetando de forma negativa, y como consecuencia la población autóctona de nivel económico y social medio-alto no quiere llevar a sus hijos a estas escuelas, esto ya es un hecho racista. Yo me cuestiono el porqué de eso. Gracias a este proyecto estoy aprendiendo la riqueza de aprender de los demás, compartir, abrir nuestras mentes y descubrir otras posibilidades. Hay una gran riqueza en la diferencia y qué aburrido sería si todos fuéramos iguales así que debemos mostrar esto en el mundo.]

Este “efecto espejo”, muchas veces incómodo, es, en definitiva, lo que articula la estudiante número 5 de una forma muy ilustrativa. Esta estudiante expresa consciente y abiertamente lo que otros relatos autobiográficos sólo dejan entrever: el hecho de que las experiencias y opiniones de los/as estudiantes de la UnB sobre el racismo en Brasil obligaron a los estudiantes de la UdL a replantearse discursos y prácticas racistas en su propio contexto, incluido el más familiar y cotidiano; como si la carta actuará como un espejo revelador de racismos en uno mismo y en su entorno:

Vaig observar moltes diferències per fer front al racisme en ambos països, ja que vaig haver d'obrir els ulls per començar a ser conscient dels microracismes i els racismes que tenim ja integrats i els veiem com quelcom “normal” i a la vegada veia un altre tipus de racisme a l'altra punta de l'oceà atlàntic. [...] Aquesta experiència ha sigut essencial, ja que m'ha fet pensar, reflexionar, qüestionar molts aspectes sobre la cultura que tenia integrats i com aquestes repercuteixen en la meva educació i en com l'enfoco cap als discents. Tenir presents experiències com la que hi ha al currículum per actuar enfront dels racismes que hi ha a la societat com a docent i sobretot com a ciutadana (estudiante número 5, 2019-2020).

[Observé muchas diferencias para hacer frente al racismo en ambos países, ya que tuve que abrir los ojos para empezar a ser consciente de los microracismos y los racismos que tenemos ya integrados y los vemos como algo “normal” ya su vez veía otro tipos de racismo en la otra punta del océano atlántico. [...] Esta experiencia ha sido esencial, ya que me ha hecho pensar, reflexionar, cuestionar muchos aspectos sobre la cultura que tenía integrados y cómo éstas repercuten en mi educación y en cómo la enfoco hacia los discentes. Tener presentes experiencias como la que existe en el currículo para actuar frente a los racismos que hay en la sociedad como docente y sobre todo como ciudadana.]

Este “efecto espejo” que aportan las cartas recibidas desde Brasilia aparece en varios relatos en relación a los incidentes que acaecieron en

Lleida sólo unos meses antes, relacionados con el supuesto foco de contagio de COVID entre la comunidad de trabajadores temporeros. Lleida es una ciudad rodeada de industria agroalimentaria, que contrata regularmente trabajadores temporales, extranjeros y mayoritariamente africanos. Durante la campaña de recogida de fruta en verano de 2020, estos temporeros, alojados en condiciones humanas y sanitarias cuestionables, fueron acusados de provocar un aumento de contagios de COVID entre la población de la ciudad. Ante este incidente, que tuvo una repercusión periodística muy significativa a nivel local y regional, la estudiante número 13 se plantea la siguiente paradoja, que comparte con su interlocutor/a en forma de carta en español:

Aquí en España podemos comprobar cómo el racismo sigue presente pero de una forma camuflada, te expongo un ejemplo. Mis padres viven en un pueblo (Castelló d'Empúries) cerca de la playa, donde cada verano recibe muchísimo turismo, por lo tanto hay un aumento de la población. Y donde yo estudio (Lleida) en verano también hay un aumento de la población, ya que reciben muchos inmigrantes que vienen a trabajar en la recogida de fruta, principalmente vienen de Senegal. Pues bien, este verano hemos podido observar como en ciudades con las mismas condiciones sanitarias, se ha decidido confinar perimetralmente una de ellas, Lleida. Esa decisión fue justificada por el aumento de contagios. Sin embargo podemos comprobar cómo en la zona de residencial de mis padres, estaban en las mismas e incluso en peores condiciones, pero no se decidió cerrar la provincia. A la conclusión que queremos llegar con esto, es que finalmente estas decisiones dejan ver como independientemente del número de contagios, la ciudad que más interesa tanto por la parte económica dejando de lado aquellos que necesitan trabajar. Lo que nos hace ver la discriminación que hay (estudiante número 13, 2019-2020).

Esta misma conclusión respecto al trato que recibieron los trabajadores temporeros en tiempos de pandemia es a la que llega el estudiante número 6 cuando afirma que la población en su conjunto tiende a “culpabilizar a l’altre de les conseqüències dels actes de la societat, ja que directament focalitzem totes aquestes culpes cap a aquestes minories culturals, evidenciant així el racisme que encara està arrelat en les ideologies de les societats occidentals.” (estudiante número 6, 2019-2020) [“culpabilizar al otro de las consecuencias de los actos de la sociedad, puesto que directamente focalizamos todas estas culpas hacia estas minorías culturales, evidenciando así el racismo que todavía está arraigado en las ideologías de las sociedades occidentales”].

En definitiva, tal y como expresa de forma contundente y sucinta el estudiante número 9, los diálogos epistolares Lleida-Brasil fueron una experiencia muy enriquecedora como instrumentos pedagógicos que impulsan la toma de conciencia del posicionamiento de uno respecto a lo que le envuelve:

[el] diàleg epistolar que hem realitzat amb els alumnes de Brasil, [és] una eina que em va semblar al·lucinant per poder compartir experiències i visions sobre altres realitats i vivències, més enllà de la meua posició d'home blanc de classe treballadora en un país com Espanya (estudiante número 9, 2019-2020).

[[el] diálogo epistolar que hemos realizado con los alumnos de Brasil, [es] una herramienta que me pareció alucinante para poder compartir experiencias y visiones sobre otras realidades y vivencias, más allá de mi posición de hombre blanco de clase trabajadora en un país como España.]

FECHAMENTO-ABERTURA: PARA SEGUIR REFLETINDO

En este capítulo hemos querido compartir con nuestros lectores la propuesta de innovación docente que hemos desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Brasilia, inspiradas de un fenómeno educativo histórico de la Inglaterra del siglo XIX: la educación epistolar que vivieron tres amigas, Anna Mary Howitt, Barbara Bodichon y Bessie Parkes. El análisis de 4 grupos de datos (los diálogos epistolares e impresiones de aquellos/as estudiantes que han querido participar en la publicación de este libro, así como las evaluaciones anónimas de los/as estudiantes de la UnB y los relatos autobiográficos de los/as estudiantes de la UdL) nos muestran que, igual como en el siglo XIX, la carta actúa como una herramienta pedagógica que fomenta los diálogos interpersonales y, con ellos, la producción dialógica y colaborativa de conocimiento. En el caso de las tres amigas británicas, el conocimiento que crearon fue de carácter feminista. Y, de hecho, como signo del potencial de la carta como instrumento de cambio social, éstas se acabaron convirtiendo en las pioneras del entonces naciente movimiento feminista, organizando campañas militantes en favor de los derechos educativos, sociales, económicos y políticos de *las* (sic)

mujeres. En el caso de nuestros/as estudiantes en el siglo XXI, el conocimiento que han producido se ha centrado en 2 temáticas comunes a las asignaturas estudiadas: el racismo (comentado en este capítulo) y la relación cultura/naturaleza en el ámbito de la educación (presente en las cartas que publicamos en la sección IV de este libro). Y es que la diferencia lingüística, cultural y social que los “separa” les ha servido para aprender de la alteridad. El resultado de estos intercambios epistolares transatlánticos ha sido un *primer* paso para repensar y concretar la educación intercultural.

En efecto, los datos analizados nos muestran el *potencial* de la epistolaridad versión siglo XXI para crear comunidades de afecto y de aprendizaje capaces de poner en práctica otras formas de ser y estar en la universidad y de producir conocimiento y de idear prácticas educativas que movilicen otras formas de *sentipensar*. En el caso de la experiencia descrita y comentada en este capítulo, se trata de un conocimiento y un *sentipensar* antiracista y, en el caso de las cartas publicadas en la sección IV, además, comprometido con el medio ambiente. Partiendo del potencial de la epistolaridad como herramienta pedagógica, estamos convencidas de que otras temáticas, como puede ser el feminismo, pueden ser igualmente fomentadas. Esto es debido al aprendizaje narrativo que las cartas impulsan. En ellas se activa la relacionalidad narrativa, a través de la cual, estimulados/as por el input que los/as interlocutoras aportan, los/as estudiantes ejercen su capacidad de atribuir significado a las vivencias, de situarse en su contexto como sujeto, y, en este proceso narrativo, verbalizar y desarrollar aprendizaje y conocimiento.

Dicho esto, comparados con las cartas a las que hemos tenido acceso, los relatos autobiográficos analizados nos demuestran que para sacar el mayor provecho del aprendizaje narrativo epistolar es imprescindible recurrir a la pedagogía narrativa: es decir, en este caso, al análisis de este input y aprendizaje epistolar. Es este trabajo de introspección (realizado en parte en el aula, con la ayuda del/de la profesor/a) el que permite definir, concretar, y desarrollar el espíritu crítico y la producción de conocimiento que los diálogos epistolares estimulan. Y es que, tanto la carta como el relato, actúan como espacio de metaconciencia y de autorreflexión. Como hemos ilustrado anteriormente, la carta es en efecto una herramienta pedagógica que aporta un espacio de reflexión individual sobre un input educativo vivido en el

marco de una asignatura, donde el/la estudiante expresa lo que para él/ella ha significado este estímulo. Además, la carta sirve como estrategia de humanización que aporta un espacio donde lo personal, lo intelectual, lo teórico, lo práctico, lo vivencial, lo testimoniado crean un input educativo epistolar que complementa el estímulo educativo del aula.

Aún así, nuestra experiencia en la edición Lleida-Brasilia de nuestro taller epistolar nos demuestra que es sobre todo en el relato donde los/as estudiantes *transforman* ese input epistolar en una propuesta subjetiva, única, elaborada, y articulada respecto a las temáticas abordadas en el marco de las asignaturas. Entendemos que las cartas ofrecen un espacio de intimidad, confianza, empatía y libertad de expresión que crea comunidades educativas de afecto donde los alumnos se respetan y se apoyan como miembros de un grupo de educación (evidente sobre todo en las cartas que publicamos en la sección IV); donde se comparten vivencias personales y se articulan opiniones relacionadas con los temas de las asignaturas (racismo, educación ambiental); se intercambian conocimientos y recursos (videos, artículos, documentales); se verbaliza la toma de conciencia de la diferencia, la alteridad como fuente para la autorreflexión, incluso la autoevaluación; y se expresa, de forma in/consciente, el aprendizaje emocional que implica el aprendizaje intelectual. En definitiva, en las cartas se comparte, se expresa, se socializa.

Para sacar el mayor provecho a este aprendizaje epistolar, nuestra experiencia nos sugiere que lo ideal sería aplicar una *pedagogía narrativa a estas cartas*. Ese acompañamiento por parte del mediador (el/la profesor/a) permitiría una profundización del espíritu crítico, por ejemplo, preguntándose ¿cómo soy yo connivente con el racismo? Y es que, muchos de los fragmentos de relato autobiográfico escritos por los/as estudiantes de la UdL muestran que éstos/as se “limitan” a reconocer que en la sociedad española existe el racismo, sin preguntarse cómo ellos/as mismos/as contribuyen a ese racismo cotidiano/estructural. ¿Quizá para que exista una educación realmente intercultural sea necesaria la mediación del profesor, mediante actividades de pedagogía narrativa? ¿Quizá sea necesario un/a profesor/a concienciado/a y con los instrumentos conceptuales adecuados que ayude a tomar conciencia de los privilegios de los que gozamos y evitar así que pasen por alto gestos

epistémicos neocoloniales? En este sentido, para no romper con la confidencialidad (que, creemos, garantiza la libertad de expresión), el relato puede ser un buen complemento a las cartas. Una vez hecho el intercambio epistolar (libre, confidencial, voluntario), el relato (tal y como muestran los ejemplos analizados anteriormente) permite esa metaconciencia donde lo aprendido epistolariamente/en el aula se sintetiza, se concreta, se define, se desarrolla, se afirma y, además, *se pone en cuestión* con la ayuda de la mediación del/de la profesor/a. Estamos convencidas de que esta mediación, equipada con los instrumentos conceptuales propios de las pedagogías críticas (feministas y decoloniales), es el camino hacia la *educación intercultural*. Y, es que, a pesar de los logros alcanzados en esta edición Lleida-Brasilia de nuestro taller epistolar, somos conscientes de que nuestra propuesta de innovación metodológica en docencia universitaria presenta límites.

Em efeito, se por um lado a experiência nos permite falar de diálogos transnacionais, talvez até de uma *zona de contato intercultural* (Boaventura SANTOS, 2002) que foi favorecida pelas trocas epistolares; por outro, os elementos que dispomos não nos permitem afirmar que logramos realizar um diálogo radicalmente intercultural. Isso porque mobilizamos aqui uma acepção expandida de interculturalidade que transcende o que Catherine Walsh (2012) nomeia interculturalidade relacional e interculturalidade funcional. Isto é, as perspectivas multiculturalistas que celebram a diversidade cultural ocultando as assimetrias de poder/ser/saber entre os povos, e as teorias e práticas pedagógicas que mesmo buscando inserir a diversidade, aproximar contextos culturais e linguísticos distintos, não problematizam, nem alteram as desigualdades de classe, gênero e raça que operam nas instituições e estruturas das sociedades.

O que vislumbramos é a interculturalidade crítica (Catherine WALSH, 2012). Uma perspectiva que concebe a diferença como produção sócio-histórica e que aponta, por isso mesmo, para a necessidade de um horizonte pedagógico mais amplo. Não se trata, portanto, apenas de reconhecer o racismo como um imaginário hegemônico que produz a diferença como desigualdade, mas de interpretá-lo como padrão de poder que nasce com o colonialismo e se mantém ao longo do tempo como estrutura, como colonialidade de poder/ser/saber (Aníbal QUIJANO, 2005).

Mais que isso, uma pedagogia intercultural crítica comprometida com a decolonização do conhecimento, das relações e das estruturas de poder, deve proporcionar uma análise profunda das engrenagens do racismo/eurocentrismo; das formas pelas quais ele desumaniza, engendra e naturaliza violências física e simbólica, bem como de que modo incide na subjetividade e na experiência histórica dos sujeitos racializados. É dessa compreensão e no bojo dela que podemos forjar práticas pedagógicas capazes de avançar, para além da identificação e da crítica ao racismo, na construção de uma educação antirracista comprometida com a justiça epistêmica e cognitiva, com a promoção do pluralismo epistêmico e do diálogo intercultural. Ou seja:

Implica valorizar e reconhecer a validade e a legitimidade de outros saberes e seus enunciadores, reconhecendo que eles informam outros modos de sentipensar e outros sentidos de mundo. Portanto, a justiça cognitiva é uma forma de se relacionar, uma tradução e um diálogo intercultural que gera um tensionamento respeitoso entre saberes oriundos de contextos diversos; é também uma forma de enfrentamento aos privilégios, hierarquias e desigualdades geradas em razão do locus de enunciação a partir dos quais as pessoas se situam no mundo (Ana Tereza Reisa da SILVA; Iasana SOARES, 2021, p. 20).

Há, com efeito, uma outra dimensão dessa interculturalidade crítica que pressupõe o convívio democrático com a diferença. Trata-se de reconhecer o inacabamento do humano, isto é, reconhecer que estamos suscetíveis a reproduzir o racismo mesmo quando queremos combatê-lo ou quando não temos plena consciência de que estamos sendo racistas. Isso demanda, conseqüentemente, disposição para *aprender-a-ser* permanentemente, uma atitude de autoexame cotidiano que nos permite identificar como nos tornamos racistas e reproduzimos o racismo. Essa é uma postura necessária para a promoção de práticas educativas antirracistas por meio das quais se ensina/aprende a convivência radicalmente democrática entre os diferentes. A isso corresponde dizer que:

[...] o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais, bem como o reconhecimento da pluralidade de identidades e de pertencimentos não podem andar separados da garantia da democracia, ou seja, da garantia do direito à participação, ao exercício pleno da condição de sujeito de direito que reivindica e luta por novos direitos (Ana Tereza Reis da SILVA, 2015, p. 473).

Ainda que a troca de cartas, pelos limites que já indicamos, não tenha alcançado o conjunto dessas dimensões, nem a profundidade que

uma interculturalidade crítica exige, é certo que promovemos experiências que têm o potencial pedagógico para interculturalizar e decolonizar as universidades ocidentalizadas. É o que constatamos, desde diferentes ângulos, nos próprios relatos dos estudantes.

Para concluir nuestro capítulo, nos preguntamos ¿han creado las cartas discusiones y amistades transatlánticas que fomentaran imaginarios y subjetividades antirracistas y abiertas a la alteridad? ¿Les han servido como estímulos de aprendizaje intelectual y emocional? ¿Han creado una comunidad de aprendizaje y afectividad que reconoce la diferencia como una fuente de convivencia creativa? ¿Han disfrutado los/as estudiantes con esta actividad novedosa? Estamos convencidas de que así ha sido. Para catalizar el potencial de la epistolaridad en términos de aprendizaje narrativo, en última instancia, nuestra sugerencia es que la pedagogía narrativa se realice mediante el relato autobiográfico, dejando las cartas como estímulo entre pares (libre, voluntario, confidencial) y como espacio de expresión de ideas *work-in-progress*.

REFERÊNCIAS

LAROSSA BONDÍÁ, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

BODICHON, Leigh Smith Barbara, Columbia University, Butler Library, Leonore Beaky, Letters of Anna Mary to Barbara.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor et al. **Narrative Learning**. London: Taylor & Francis, 2010.

GOODSON, Ivor; HILL, Scherto. **Narrative Pedagogy**. New York: Peter Land, 2011.

JOVÉ, Gloria; SIMON-MARTIN, Meritxell. Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento. *In: Coloquio bianual de la Sociedad Española de Historia de la Educación*. 2018. **Anais [...]** Monforte de Lemos, Espanha, 2018.

JOVÉ, Gloria; SIMON-MARTIN, Meritxell. Educación epistolar: construcción dialógica y colectiva del conocimiento. *In: Coloquio internacional "Transfer, Transnationalization and Transformation of Education Policies (1945-2018)"*. 2021. **Anais [...]** La Laguna, Espanha, 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, abr./jun. p. 461-478, 2015.

SILVA, Ana Tereza Reis da.; SOARES, Iasana Rodrigues. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-23, jan./dez. 2021.

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

SIMON-MARTIN, Meritxell. More Beautiful than Words & Pencil Can Express: Barbara Bodichon's Artistic Career at the Interface of her Epistolary and Visual Self-Projections. **Gender & History**, v. 24, n. 3, p. 61-79, 2012.

SIMON-MARTIN, Meritxell. Barbara Leigh Smith Bodichon's Travel Letters: Performative Self-Formation in Epistolary Narratives. **Women's History Review**, v. 22, n. 2, p. 225-238, 2013.

SIMON-MARTIN, Meritxell. Barbara Bodichon's Travel Writing: Her Epistolary Articulation of Bildung. **History of Education**, v. 45, n. 3, p. 285-303, 2016.

SIMON-MARTIN, Meritxell. **Unfolding Feminism**. Barbara Bodichon's Epistolary Education. Londres: Palgrave Macmillan, 2020a.

SIMON-MARTIN, Meritxell. La educación epistolar: los intercambios de cartas entre mujeres burguesas como fuente de desarrollo personal en la Inglaterra victoriana. **Revista História da Educação**, v. 24, p. 1-31, 2020b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

CAPÍTULO 22

**diário de classe:
performance
autobiográfica
em perspectiva
interseccional**

Juliana Lima Liconti

2 DE MARÇO DE 2021 – AS PERSONAGENS

INSTRUÇÃO:

ESCOLHER UM OBJETO COM O QUAL POSSUI UM VÍNCULO AFETIVO. FALAR ALGO SOBRE SI MESMA⁶⁵ QUE EMERGE DA RELAÇÃO COM O OBJETO SELECIONADO

Lúcia⁶⁶ se apresentou a partir de duas peças de um quebra-cabeças. Tinha fixação por montar quebra-cabeças, começando sempre pelas pontas. O que talvez, ponderou, a tenha aproximado da ideia montagem, de querer se montar, mas agora ela tem gostado de ser uma peça que não se encaixa.

Uma aluna se apresentou com uma fita métrica da bisavó. Ano passado ela teria completado 100 anos. A bisavó era costureira, muito noveleira e quase não saía de casa. Queria ver a bisneta em uma novela, mas conseguiu vê-la no teatro. Acho que quem falou isso foi a Chazan. Ela tem 1,58 m de altura.

A Nínive leu uma poesia que escreveram para ela porque o nome dela não rima com nada.

Ândrea mostrou a boneca negra que ganhou de sua tia que era atriz. A tia faleceu no ano passado e inspirou Ândrea a perseguir sua arte e sonhar com os pés no chão.

Jhonny falou de um quadro vazio que ganhou de sua avó. Tempos atrás ele colocou uma foto dele com o ex-namorado, mas a fotografia molhou. Tentou colocar outras imagens, mas o quadro segue vazio. Jhonny desconfia que o quadro, na verdade, seja um espelho.

O outro menino, cujo nome não me recordo, mostrou a parede do quarto preenchida com ingressos de peças. Quando começou a frequentar o teatro, passou a guardar os ingressos. Nessa época ele era espectador.

65 Opto pela flexão no feminino ainda que me refira a grupos compostos por homens e mulheres cis e transexuais.

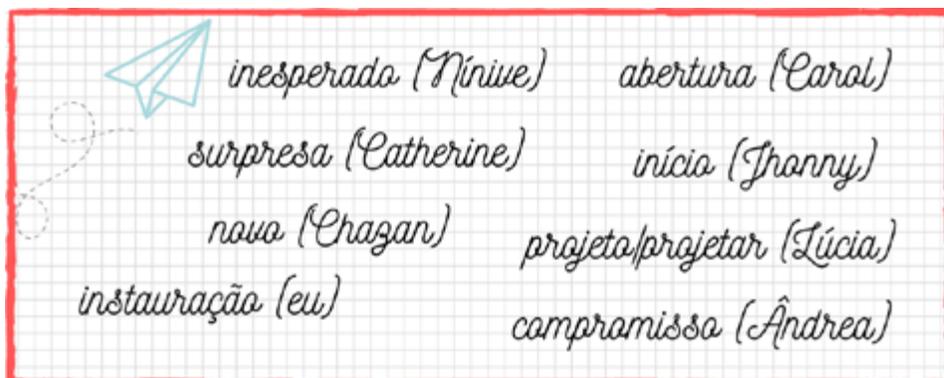
66 As menções às narrativas das estudantes ao longo do texto têm como fonte meu diário de pesquisa de doutorado (Juliana LICONTI, 2021). Elas não retratam falas literais, mas a maneira como recordei os acontecimentos e como reporteie suas manifestações orais no caderno de campo, a posteriori.

A Carol falou do trombone. Como está na casa do namorado, não tem muitos objetos pessoais consigo, mas, mesmo que tivesse, ela escolheria o trombone. Aprendeu a tocá-lo em 2019. O ano de 2020 foi o seu primeiro carnaval tocando trombone. O namorado é médico. Ela tem passado muito tempo sozinha e o trombone a tem feito companhia.

Catherine trouxe uma bola de tênis dada por seu professor de educação física na formatura de ensino médio. A bola de tênis fazia companhia ao professor que se sentia só na faculdade, pois as amigas que permaneceram foram as da escola. Catherine relatou que, ao ouvir isso, se sentiu extremamente frustrada, pois as amigas da escola não faziam sentido nem na época, que dirá depois. Mas, por sorte, com ela foi diferente, fez grandes amigas na faculdade. Poucas, mas boas.

FIGURA 1

Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia



Fonte: Juliana Liconti, 2022.

20 DE JANEIRO DE 2022 - QUEM SOU EU?

Eu também me apresentei no primeiro dia, mas não fiz exatamente a mesma dinâmica de falar algo sobre mim mesma a partir da relação com o objeto. Como você, cara leitora, ainda não me conhece, vou realizar a instrução agora.

FIGURA 2
Montagem de fotos da capa e primeira página do caderno



Fonte: Juliana Liconti, 2020.

Eu ganhei este caderno da Leili. Ela foi minha orientanda de TCC no período em que fui professora substituta nos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília (UnB). Além deste (que foi ela quem customizou a capa), ela me deu um outro caderno e fez isso porque percebeu que eu tenho o hábito de escrever à mão. Tudo que eu preciso me recordar, anoto em um caderno. Por isso ela diz que sou a maior “gastadeira” de cadernos que ela conhece. E, de fato, de 2017 para cá (ano em que eu a conheci), eu já escrevi da página inicial à final em oito cadernos diferentes. Não estou escrevendo no caderno da foto neste momento, pois ele já está com todas as páginas escritas. Decidi me apresentar a partir dele e não de outro porque foi nele em que eu escrevi sobre a experiência de docência que vou compartilhar neste texto. É nele em que se encontram a maior parte das palavras aqui presentes⁶⁷.

67 Na transposição do caderno para o texto deste capítulo, alguns trechos foram reescritos, outros ampliados, outros encurtados, mas optei por manter as datas nas quais foram originalmente escritos.

Essa é a versão de quem eu sou a partir deste caderno. Você já experimentou se apresentar por meio de um objeto? Se não, escolha algum que esteja no seu entorno e experimenta contar algo sobre você ao narrar a história dele. Se quiser compartilhar comigo sua experimentação⁶⁸, vou adorar te conhecer.

21 DE JUNHO DE 2021 – AS MARCAS QUE ME PRODUZIRAM

Algumas personagens desta história saem logo na primeira cena como a Carol e o menino dos ingressos de teatro, que depois eu verifiquei que se chama Vítor. Outras, ainda, entram na segunda – Thally – e quarta cena – Caio.

Esta é a história de uma disciplina contada da minha perspectiva em formato de diário, o que implica em não dividir o texto por seções temáticas e sim por relatos de experiência escritos ao longo de um dia. Diferentemente dos diários tradicionais, eu não vou seguir uma ordem cronológica, vou trabalhar com os escritos como fragmentos que se intercalam com reflexões, questionamentos e aproximações teóricas. A opção pelo diário deu-se em função da temática abordada pela disciplina – a performance autobiográfica. A arte da performance, de modo geral, tende a trazer questões pessoais como matéria de criação (Josefina ALCÁZAR, 2014). Como diz Tania Alice, “performance não é o que você faz, mas quem você é”⁶⁹. Então, a autobiografia está sempre presente em qualquer criação, mas, quando me refiro à performance autobiográfica, trata-se de uma performance que tem a experiência de vida, o lugar de fala das suas criadoras, como foco, performances nas quais questões pessoais são matéria e tema de criação. Sendo assim, trazer para esta escrita aspectos da minha vida pessoal é uma maneira de não dissociar forma de conteúdo e de transformar o tema de pesquisa em prática metodológica.

O curso foi ministrado por mim do dia 1º de março de 2021 ao dia 17 de maio de 2021, totalizando 12 encontros. As aulas aconteciam semanalmente, às segundas-feiras, das 15h às 18h, via plataforma de videoconferência. Tratava-se de uma disciplina obrigatória, Atuação VI, do bacharelado em Atuação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Conduzi a disciplina

68 Entra em contato comigo pelo perfil do *Instagram* @pedagogias_performativas.

69 Esta frase é dita pela artista em aulas e palestras em diferentes contextos.

na qualidade de doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO, sob a supervisão da professora Dra. Tania Alice, minha orientadora.

A ementa da disciplina prevê o ensino prático e teórico da arte da performance e eu propus como recorte a investigação da performance autobiográfica por uma perspectiva interseccional, isto é, explicitar que o que socialmente convencionou-se chamar de “eu”, embora seja fruto de uma série de experiências de vida singulares, também é produto de uma trama complexa de relações sociais e que, a depender dos marcadores que o constituem (raça, gênero, sexualidade, classe etc.), é posicionado em um determinado lugar dessa trama que torna algumas vivências mais possíveis e disponíveis do que outras.

O entendimento de que categorias como raça, classe, gênero e sexualidade se interseccionam, proporcionando experiências em localizações distintas, é algo comum na história da produção de conhecimento de mulheres negras. O emblemático discurso de Sojourner Truth, abolicionista afro-americana, proferido em 1851, questionava se ela não era uma mulher, pois ela nunca havia recebido ajuda para subir em uma carruagem, havia trabalhado a vida inteira e seus filhos foram vendidos como escravizados. Em pleno século XIX, Sojourner Truth denunciava que universalizar a categoria mulher, ignorando que a opressão de gênero se intersecciona com opressões de raça e classe, era um mecanismo de exclusão de existências como a dela, cujos problemas elencados pelas mulheres brancas não se comunicavam com a sua realidade (Djamila RIBEIRO, 2017).

De modo consonante, Kimberlé Crenshaw, pesquisadora que sistematizou o conceito de interseccionalidade na década de 1990, em uma palestra para o Ted Talks⁷⁰, conta a história de Emma DeGraffenreid. Em 1976, a afro-americana Emma DeGraffenreid processou uma fábrica automobilística depois de ter sido rejeitada para uma vaga de emprego, alegando que o motivo da sua não contratação era a combinação do preconceito de raça e gênero dos empregadores. O juiz não deu ganho de causa para Emma, argumentando que a empresa contratava pessoas negras e mulheres, mas Emma estava apontando uma dupla e simultânea exclusão: as pessoas negras contratadas pela empresa

70 Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality. Acesso em: 23 jan. 2022.

normalmente para trabalhos industriais e manutenção, eram homens; e as mulheres contratadas, preferencialmente para funções como secretárias e recepcionistas, eram brancas. Ou seja, dentro dessa divisão racial e sexual do trabalho, ela estava *a priori* excluída, por ser mulher entre os homens, e por ser negra entre as mulheres. A partir desse exemplo, Kimberlé Crenshaw (2002, p. 171) argumenta que a interseccionalidade é uma ferramenta que “busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, como essas enfrentadas por Emma. A interseccionalidade colabora, nesse sentido, na criação de políticas públicas que levem em conta como problemas sociais impactam diversamente os diferentes membros de um determinado grupo, de acordo com os sistemas de opressão que incidem sobre eles.

O racismo, o machismo, as opressões de classe e sexualidade são estruturais da sociedade brasileira. Dizer que são estruturais significa que elas constituem, ao longo da história, as relações sociais, nas suas diversas dimensões, em seu padrão de normalidade. Silvio de Almeida (2018) explica que o racismo permeia a economia, a política e a subjetividade modernas, e dá exemplos contemporâneos dessa operação, como o fato de que as mulheres negras são o grupo mais atingido pela carga tributária no Brasil do século XXI. Isso ocorre porque os tributos são programados para incidir sobre consumo e salário, então, quem ganha menos, paga proporcionalmente mais; e como as trabalhadoras negras foram historicamente submetidas a opressões de raça, gênero e classe, elas têm sido também historicamente o grupo mais pobre da sociedade brasileira. Elas são, por isso, as principais atingidas pela tributação desigual, que é mais um fator a contribuir para a continuidade de sua subalternização.

As opressões estruturais parecem invisíveis e são naturalizadas, especialmente para as pessoas que se beneficiam dessa estrutura desigual que oprime existências que não se enquadram na norma de branquitude, cisheteronormativa, e nem partilham do conforto da vida da classe média alta ou da elite. E esse grupo de privilegiados, do qual em certa medida faço parte, é usualmente maioria em nossas instituições públicas de ensino superior. Daí a necessidade de me tornar consciente dessa estrutura para poder combatê-la e colaborar na construção de um mundo menos desigual.

Eu começo a abrir os meus olhos para as relações étnico-raciais quando, em 2018, eu presenciei um episódio de racismo em sala de aula⁷¹. Um ator branco e uma atriz negra improvisavam uma cena. As personagens estavam em desacordo, insultavam uma à outra. O aluno branco resolveu usar a cor da pele da sua companheira de cena para agredir a personagem. A cena acabou. Outra improvisação começou e, enquanto ela acontecia, eu só conseguia pensar: você precisa falar alguma coisa. Você, na condição de professora, não pode se calar. Assim que a improvisação foi concluída, pedi a todas que se sentassem em roda. Gaguejando, falei sobre o caso de racismo. O aluno branco ficou bravo, tentava se defender, justificando sua atitude, não admitia que seu ato havia sido racista. Apesar de saber que havia feito a coisa certa, um mal-estar imenso tomou conta de mim. Ali eu percebi o quanto eu estava despreparada para lidar com relações étnico-raciais em sala de aula e na vida.

Mais ou menos na mesma época em que isso aconteceu, eu vivi a maior situação de vulnerabilidade da minha vida. Eu estava sob efeito de drogas ilícitas, que havia consumido sem o meu consentimento. Era alvorada, em um fim de semana, e eu tinha conseguido sair do local onde eu havia sido mantida ao longo de toda a noite. Percebi que eu estava na rua, com os seios à mostra, mas eu sentia apenas alívio. Por conta do efeito dos entorpecentes, eu ficava vagando, de um lado para o outro, sem saber para onde ir e o que fazer. Lembro de sentir a incompreensão nos olhos das pessoas que me observavam à distância. Até que uma senhora se aproximou e me ofereceu um moletom. Eu aceitei, estava frio. Ela não falou mais nada. Eu devo ter passado em torno de sete horas vagando na rua, até que eu tivesse a capacidade de raciocinar o que eu precisava fazer para voltar para casa. Nessa errância não proposital, eu me recordo de ter entrado em uma padaria, pedido um pão francês, e de tê-lo comido ali mesmo, em frente à atendente. Senti mais uma vez os olhares de incompreensão das pessoas. Eu não paguei aquele pão. Mas ninguém me abordou para exigir o pagamento, me perguntar o que estava acontecendo, me oferecer ajuda, me xingar ou chamar a polícia. Só olhares e silêncios. Hoje eu me pergunto: se eu não tivesse a aparência física que eu tenho, será que a reação das pessoas teria sido a mesma? Será que eu teria saído

71 Na época eu era professora substituta na Universidade de Brasília (UnB) e ministrava disciplinas nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Cênicas na área de Interpretação Teatral.

ilesa dessa situação? Eu não sei, mas desconfio que não. Mesmo vulnerável, por causa da localização social que eu ocupo nas relações de poder, provavelmente eu estava exposta a menos riscos que uma travesti negra, por exemplo.

Essas vivências produziram marcas. Marcas no sentido atribuído pela psicanalista Suely Rolnik (1993, p. 5): “são os estados vividos em nosso corpo no encontro com outros corpos, a diferença que nos arranca de nós mesmos e nos torna outro”. Elas me fizeram olhar para situações e contextos que eu simplesmente ignorava e têm me ajudado a conscientizar-me do meu lugar de fala⁷² enquanto mulher cisgênero, branca, de classe média, nascida e criada na região sul do país e que até o presente momento só manteve relações sexuais com homens cisgênero. Tenho percebido que eu vivia a branquitude – um lugar de poder construído historicamente que garante vantagens simbólicas e materiais para pessoas brancas, mesmo que sejam pertencentes a classes menos favorecidas (Cida BENTO, 2002a) – tranquilamente. Não me considerava racista, afinal, eu não discriminava pessoas pela cor da pele. Eu era a favor das cotas raciais como instrumento de reparação histórica. Eu, inclusive, percebia nas falas das minhas avós, quando rememoravam histórias que envolviam pessoas não brancas sutilezas discursivas que denunciavam o racismo. Às vezes eu pontuava, às vezes eu silenciava. Mas eu tinha lido pouquíssimos livros de autores negros. E eu não tinha lido nenhuma autora negra. Eu nunca tinha parado para pensar que, diante do racismo estrutural que há no Brasil, eu, enquanto pessoa branca, preciso conscientizar-me dos meus privilégios e adotar práticas antirracistas cotidianamente. Basicamente eu sabia que o racismo existia, mas seguia reproduzindo o pacto narcísico⁷³ de conviver majoritariamente com pessoas brancas nos mais diversos espaços e situações, sem ver problema algum nessa conduta.

Quando eu comecei a estudar a crítica racial decolonial, no início de 2019, lendo bell hooks, Grada Kilomba, Glória Anzaldúa, entre outras autoras,

72 Segundo Djamilia Ribeiro (2018), lugar de fala é a localização social que uma pessoa ocupa nas relações de poder. Essa localização se constrói por meio da interseção de categorias como raça, classe, gênero, sexualidade, e baliza a existência e experiência em sociedade de todo o grupo social que ocupa essa posição.

73 A psicóloga Maria Aparecida da Silva Bento (2002b), ou apenas Cida Bento, entende pacto narcísico como um acordo tácito feito entre pessoas brancas que se caracteriza por uma negação da responsabilidade branca na construção e manutenção das desigualdades raciais com o intuito de assegurar seus privilégios raciais. Para tanto, tendem a se isolar entre suas semelhantes, favorecendo umas às outras e excluindo pessoas não-brancas.

e a me entender como uma pessoa racializada, justamente por não ser racializada, já que a branquitude me fazia crer que só quem tem raça são pessoas não brancas, eu comecei a sentir um desconforto muito grande. E foi esse desconforto que me fez querer propor um curso de performance autobiográfica com uma abordagem interseccional. Para seguir conscientizando-me do “homem branco” que há em mim e encontrando táticas⁷⁴ cotidianas para reparar⁷⁵ a hegemonia que eu reproduzo, além de convidar outras pessoas a fazerem o mesmo, por meio da criação artístico-pedagógica.

22 DE JUNHO DE 2021 – O PROGRAMA

A disciplina de Atuação VI normalmente é lecionada pela Tania Alice e costuma ser uma introdução prático-teórica à arte da performance. Como a Tania sabia que eu queria organizar um curso de performance autobiográfica, ela me perguntou se eu gostaria de ofertá-lo na UNIRIO, na qualidade de uma componente curricular.

A proposta me pegou de surpresa porque o plano inicial era promover um laboratório de criação, vinculado a um projeto de extensão. Assim participariam voluntariamente pessoas que tivessem interesse pela temática e disponibilidade para acompanhar os encontros. A vantagem de ser uma disciplina é que eu não precisaria me preocupar em divulgar a iniciativa e garantir um número mínimo de participantes. A desvantagem é que estudantes matriculadas não necessariamente possuiriam interesse no tema, por outro lado, a não obrigatoriedade da atividade extensionista poderia ocasionar em problemas de assiduidade que eventualmente comprometeriam o andamento do curso.

74 O historiador francês Michel de Certeau (1998) entende que há dois modos de ação em tensão no espaço público: a estratégia e a tática. A estratégia define e delimita um espaço, há uma relação de dominação e poder sobre o espaço. Enquanto a tática é uma ação que reconhece o terreno de domínio alheio e atua guiada por um senso de oportunidade em relação ao que acontece, uma ação efêmera que age no tempo.

75 Reparar é um conceito basilar do *Modo Operativo AND (MO.AND)*, uma pesquisa continuada que a antropóloga brasileira Fernanda Eugenio tem realizado em colaboração com uma rede de pessoas de várias áreas de conhecimento. No *MO.AND* reparar possui três modulações: 1) re-parar (parar novamente), no sentido de suspender/interromper um padrão de agir automático que julga, sem sequer dar tempo para que a situação se apresente; 2) reparagem (dar-se conta), no sentido de observar as especificidades de um acontecimento, o que ele tem e o que ele pode e, ao mesmo tempo, perceber o que se passa comigo quando sou interpelada por ele; 3) reparação, no sentido de assistir (prestar assistência), fazendo os consertos necessários para que a relação entre mim e a situação se mantenha viva (EUGENIO, 2019).

Acabei optando pela alternativa mais cômoda porque em meados de fevereiro a situação de saúde do meu pai estava se agravando e eu temia acabar não concretizando o laboratório em função dos problemas familiares.

Eu adoro preparar aula, mas eu tenho muita dificuldade de planejar uma disciplina, principalmente se é a primeira vez que vou conduzi-la. Por isso eu montei um plano de ensino genérico para que eu tivesse a possibilidade de construir o curso aula a aula.

Eu tinha apenas a recomendação, feita pela Tania, que me guiou no planejamento, de priorizar uma introdução mais abrangente à arte da performance nas primeiras aulas, para, na sequência, focar na performance autobiográfica. Então, do total de 12 encontros, três (que depois acabaram virando quatro) eu destinei à introdução. Ademais, eu estipulei uma sequência de momentos que mais ou menos deveriam se repetir a cada encontro. Nos 20 minutos iniciais, propor uma experiência de sintonização, de cultivo de uma atenção distribuída, aberta e concentrada, que, em vez de eleger um foco específico, sustenta um estar à espreita de algo que não se sabe o que é. Depois do momento inicial, orientar uma vivência de criação, durante mais ou menos uma hora, seguida de dez minutos de intervalo e, por fim, uma hora de discussões variadas como debates de textos, dinâmicas dádivas⁷⁶, relatos de experiência.

Para além dessa estrutura dos encontros, também tinha pensado em propor como atividade assíncrona programas performativos⁷⁷ a serem praticados semanalmente. Pretendia elaborar programas bastante simples que pudessem ser facilmente assimilados à rotina das estudantes e que ao mesmo tempo proporcionassem uma quebra no padrão atencional da dispersão. O intuito é que as alunas pudessem perceber as diferentes modulações atencionais⁷⁸ emergentes ao performar programas distintos e que, muitas vezes, a performance não tem tanto a ver com o que se faz e sim com como se

76 Tenho chamado de dinâmicas dádivas práticas de *feedback* que operam o ciclo da dádiva: dar, receber e retribuir.

77 Programa performativo é uma noção cunhada pela performer e teórica da performance, Eleonora Fabião (2008), a partir da noção de programa dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trata-se do enunciado da performance, um texto composto de frases curtas, com verbos no infinitivo que descreve a ação a ser realizada.

78 Em vez de pensar a atenção em um binômio (atenção e falta de atenção), Virgínia Kastrup (2005, p. 1283-1284) comenta que existem diferentes modulações da atenção, entre elas a distração, que frequentemente é confundida com a dispersão, tendo em vista que se trata de uma atenção que vagueia, que diverge de um foco específico e entra em fluxo de pensamentos e percepções, mas, diferentemente da dispersão, é um tipo de atenção absolutamente focado.

faz. Eu enviei os programas nas primeiras três semanas, mas fui percebendo pouco engajamento das discentes, então, decidi suspender essa atividade.

Tanto os programas performativos quanto as práticas de sintonização visavam uma experimentação continuada de diferentes modulações da atenção. Eu valorizo sobremaneira esse tipo de exercício, considerando que vivemos em uma sociedade do espetáculo, como já nomeava Guy Debord na década de 1960, na qual uma profusão de imagens e informações nos interpelam a todo instante, o que demanda uma mudança constante de foco, fazendo com que a atenção funcione de modo predominantemente disperso (Virgínia KASTRUP, 2005, p. 1282). Além disso, no meu fazer artístico eu tenho entendido que o modo de me engajar em uma ação é determinante para a qualidade de experiência eu vou ter. Portanto, se eu realizo uma ação em piloto automático, ela vai promover transformações imperceptíveis por conta do meu estado de dispersão. Se, no entanto, eu realizo exatamente a mesma ação, cultivando em mim um estado de abertura, de disponibilidade, dando tempo e espaço para sentir o que acontece enquanto acontece, mesmo as manifestações mais sutis vão se apresentar para mim com a intensidade de um arrebatamento. Uma das minhas microutopias⁷⁹ enquanto professora-performer⁸⁰ é que as estudantes possam vivenciar experiências nas quais a banalidade cotidiana de repente se transforma em um acontecimento fantástico.

O último gesto que fiz para orientar o meu planejamento foi a elaboração de um questionário⁸¹ com perguntas que forneciam alguns dados incipientes sobre como raça, classe, gênero, sexualidade, religião, acesso à internet e experiências com ensino remoto interagem na vida de cada discente. A realização do questionário me auxiliou no mapeamento das condições de vida de cada estudante nesse momento atípico de pandemia. Essa iniciativa foi inspirada na professora-performer Thaise Nardim (2020), que costuma aplicar questionários diagnósticos no primeiro dia

79 Uma forma de utopia que, em vez de pleitear transformações na estrutura social, concretiza-se em ações cotidianas (MOTTA; ALICE, 2012, p. 34-38).

80 A noção de professora-performer foi desenvolvida pela pesquisadora Naira Ciotti (2014) e se refere a um modo de encarar a aprendizagem em sua condição criadora. Professora-performer é, para a autora, a pessoa que facilita, que instiga às alunas a serem produtoras de arte.

81 Disponível em: <https://forms.gle/XzU7Tiyyn1KUaoCG6>. Acesso em: 23 jan. 2022.

de aula a fim de conhecer o repertório cultural das estudantes. Considero uma ferramenta valiosa porque, mesmo no contexto de sala de aula presencial, conhecer especificidades da vida de cada aluna é algo difícil de acontecer, tendo em vista que a docente precisa conciliar, em um curto espaço de tempo, a construção de uma relação de confiança com as estudantes à realização de atividades que visam o cumprimento do conteúdo programático. E se as instituições de ensino já são espaços excludentes, pois reproduzem desigualdades estruturais da sociedade brasileira, no contexto de crise sanitária e humanitária, as discrepâncias das realidades socioeconômicas entre discentes tendem a se acentuar. Por conta desse contexto desigual, a realização do questionário foi um modo de minimamente conhecer as realidades de cada estudante para, caso fosse necessário, mudar o modo de organização do curso.

7 DE MARÇO DE 2021 – A FELICIDADE DA MULHER

Amanhã é o Dia Internacional da Mulher e essa é uma data que me intriga porque foi escolhida como um marco: 129 mulheres operárias queimadas, em 1827, lutando por melhores condições de trabalho. Ao mesmo tempo, os meios de comunicação conseguiram alienar a data da luta histórica, tornando-a comercial e a-histórica ao ponto de os materiais midiáticos disseminarem toda sorte de discursos machistas.

Em função da inquietação que eu sinto nessa data, é comum que eu tenha vontade de performar. Em 2020 (ainda não havia sido decretada a quarentena), eu tinha concebido uma ação para fazer no dia. Como era domingo, eu me programei para realizar a performance na Feira do Largo da Ordem⁸², mas choveu e eu acabei ficando em casa.

A ação foi criada por conta de um livro – *A Felicidade da Mulher Vol. 1* – escrito pelo fundador do Seicho-No-Ie⁸³, Masaharu Taniguchi (1977), e encontrado nos pertences da minha avó paterna que havia falecido em novembro

82 Feira de artesanato que acontece aos domingos no centro histórico de Curitiba (PR).

83 Religião japonesa fundada na década de 1930 por Masaharu Taniguchi.

de 2019. Quanto mais eu folheava as páginas, mais incrédula eu ficava. Trata-se de uma coleção de machismos escritos por um homem religioso e conservador em 1961.

A proposição era bastante simples: dispor, em uma mesa portátil, materiais de papelaria como canetas, corretivo, estilete etc. e uma placa com os escritos: Procura-se Mulheres Reescriptoras. E, então, convidar as mulheres passantes a reescreverem páginas do livro junto comigo.

Estou escrevendo sobre essa ação aqui porque pensei em performá-la na parte inicial da aula de amanhã. Acho que é uma ideia pertinente, pois se relaciona com um acontecimento da vida cotidiana, pode ser considerada um exemplo de performance autobiográfica, é uma maneira de explicitar os variados lugares de fala, tendo em vista que diferentes posições sociais têm entendimentos distintos em relação ao que pode ser considerado felicidade da mulher e é uma forma de realizar algo que eu sempre busco fazer: criar uma aula como um acontecimento estético, como uma maneira de não dissociar forma de conteúdo, arte de ensino, teoria de prática, arte de vida, ensino de vida e assim por diante. Algo como o que Denise Pereira Rachel (2013) definiu como aula performática:

[...] a busca pela instauração de um espaço de performance, de uma TAZ⁸⁴, em que não seja possível identificar com precisão início e fim, quem é artista e quem é público, quem é professor e quem é aluno, ao promover a integração entre educação, arte e vida através de um acontecimento performático (RACHEL, 2013, p. 93).

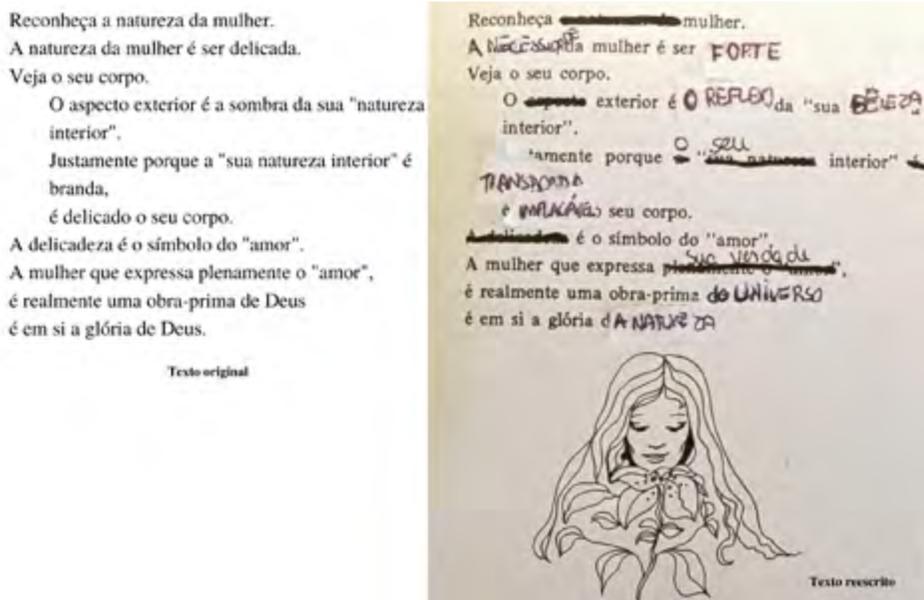
Talvez a ausência de identificação percebida por Rachel ocorra pelo fato de que um espaço de performance⁸⁵ suspende temporariamente convenções sociais, instaurando pactos de relação emergentes das especificidades de dada situação. É justamente nesse ponto que eu acredito que arte consegue subverter as normatividades sociais, propondo outras regras de convivência. É isso que eu quero tentar experimentar nessa disciplina.

84 TAZ é a abreviação de Zona Autônoma Temporária, conceito de Hakim Bey.

85 Espaço de performance pode ser definido como aquele que inclui a espectadora na obra-proposição, propõe uma dinâmica relacional, engajando a participação da espectadora (MELIN, 2008, p. 9).

FIGURA 3

Registro da ação Procura-se Mulheres Reescritoras⁸⁶ da plataforma quandonde⁸⁷, realizada via videoconferência, dia 8 de março de 2021



Fonte: Juliana Liconti, 2021.

INSTRUÇÃO DA PERFORMER SECRETA:

APRESENTAR A PERFORMER SORTEADA EM ATÉ CINCO MINUTOS UTILIZANDO QUATRO IMAGENS, TRÊS FRASES E DOIS OBJETOS.

Chazan sorteou Renata Felinto⁸⁸. Exibiu fotos enquanto leu um texto. Disse que Renata traz a bagagem das artes visuais e utiliza aspectos de sua identidade para a criação de performances. Percebeu que as performances ao longo do tempo foram se tornando mais coletivas. Mencionou a performance *Danço na terra onde piso, AMOR-Tecimento e Axexê da negra ou o descanso das mulheres que mereciam ser amadas*.

86 Texto reescrito: "Reconheça a mulher. A necessidade da mulher é ser forte. Veja o seu corpo. O exterior é o reflexo da "sua beleza interior". Justamente porque o seu interior transborda é implacável o seu corpo. É o símbolo do "amor". A mulher que expressa sua verdade, é realmente uma obra-prima do universo, é em si a glória da natureza".

87 Plataforma de intervenção urbana da qual faço parte. Mais informações: www.quandonde.com.br. Acesso em: 23 jan. 2022.

88 Mais informações: <https://renatafelinto.com/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Catherine sorteou Miro Spinelli⁸⁹. Começou com um *travelling* pelo espaço, mostrando quatro fotografias impressas, três frases escritas em pedaços de papel, uma colher de chá e um *tsuru*. Escolheu as frases a partir do que ela sentiu ao conhecer as performances dele. A mãe de Catherine reconheceu Miro das fotos. Miro é filho de Ângela. Miro é conterrâneo, é de Nova Friburgo. Miro frequentava o bar da mãe de Catherine quando era adolescente. Mencionou três performances: *Gordura Trans*, *Cucharita* e *Chupim Papers*.

Jhonny sorteou Uýra Sodoma⁹⁰. Contou que Uýra é a *drag queen* de Emerson Pontes. Emerson performa Uýra Sodoma para adiar o fim do mundo. Jhonny, enquanto falava, mostrava fotos. Mencionou duas performances: *Quintal* e *Manaus, uma cidade na aldeia*. Pesquisando sobre Uýra, Jhonny descobriu a fotoperformance. Ficou bastante interessado nesse modo de criação que passa por um processo conceitual para chegar em uma fotografia.

Lúcia trouxe dois objetos para apresentar sua performer: um cartão postal com imagens de um conjunto de garrafas de iogurte de Belo Horizonte e alguns alfinetes. A sua performer diz que *viajar é uma forma de permanecer em todos os lugares e em lugar nenhum ao mesmo tempo*, e, assim, Lúcia justificou a escolha do cartão postal. Os alfinetes são os objetos perfuráveis que Lúcia tinha em casa, pois a performer sorteada faz perfurações na pele para materializar em ato a dor que os corpos negros sentem quando são submetidos a processos coloniais de embranquecimento. Depois de apresentar todas as frases e objetos, Lúcia revelou que a performer secreta era Musa Michelle Mattiuzzi⁹¹.

Performer, pedagoga, ativista, transgênero e mexicana, esta é a Lia Garcia⁹², performer sorteada pela Ândrea, que preparou um *Power Point* para apresentar a artista. Frase escolhida: romper relações desiguais por meio de uma estranheza promovida por encontros afetivos. Citou três performances: *Puede besar a la novia*, *Mis XXy años*, *Voz en construcción (La sirena)*.

Todas essas artistas, cada qual com a sua especificidade, mostram as marcas dos corpos que são e subvertem - nas propondo outros mundos possíveis.

89 Mais informações: <https://www.mirospinelli.com/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

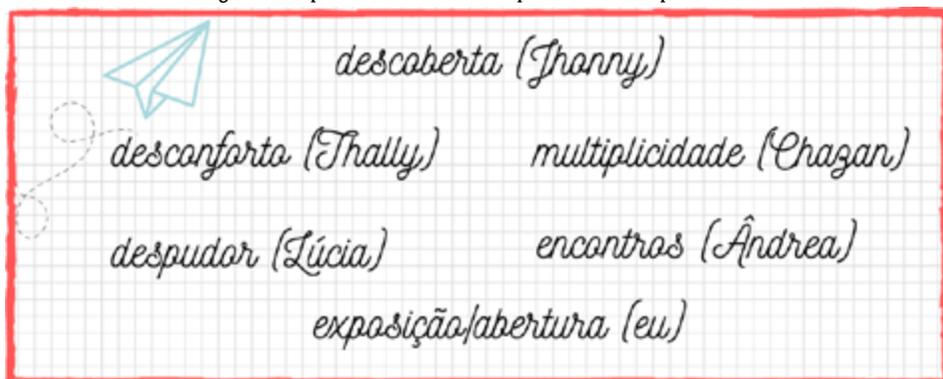
90 Mais informações: <https://www.instagram.com/uyrasodoma/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

91 Mais informações em: <https://www.premiopipa.com/pag/artistas/michelle-mattiuzzi/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

92 Mais informações: <https://hemisphericinstitute.org/pt/encuentro-2019-performances/item/3102-lia-garcia-ai-minhas-asinhas.html>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FIGURA 4

Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia:



Fonte: Juliana Liconti, 2022.

23 DE MARÇO DE 2021 – AFINAL, O QUE É PERFORMANCE?

Sete alunas. Sete textos com diferentes perspectivas do conceito de performance⁹³. Um debate. Três proposições performativas:

1. Experimente ler o texto escolhido de variadas formas (andando, dançando, em voz alta, cantando etc.). Perceba se algo se altera de uma experimentação para outra e em relação ao seu modo de ler habitual. Escreva suas impressões e sensações;
2. Jogo das epígrafes⁹⁴ – após selecionar de três a cinco trechos de texto que mais reverberaram durante a leitura, compor coletivamente e em tempo real um “texto” falado através da junção dos fragmentos escolhidos por cada pessoa, buscando produzir sentido e levando em consideração a performatividade da fala, isto é, incluindo elementos como repetição, pausa, aceleração e desaceleração do tempo de leitura, aumento e diminuição de intensidade, graves e agudos, alterações de timbre etc.;

93 Lista dos textos selecionados: *Alive: (Ao Vivo)* (2014) de Adrian Heathfield; *Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos* (2014) de Tania Alice; *En defensa del arte del performance* (2005) de Guillermo Gómez-Peña; *O que é performance?* (2003) de Richard Schechner; *Performance e Performatividade: o que são os Performance Studies* (2009) de Josette Féral; *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea* (2008) de Eleonora Fabião; ¿Qué nos ofrece el término performance en Latinoamérica? (2012) de Diana Taylor.

94 A primeira vez que tive contato com essa dinâmica foi na disciplina Cena e Performance, ministrada pela professora Dra. Eleonora Fabião e ofertada no primeiro semestre de 2019 pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Cena (PPGAC) da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ). Na versão que realizávamos, antes de iniciarmos a discussão dos textos programados para a aula, as pessoas partilhavam os trechos que soaram mais interessantes, assim, conseguimos ter um vislumbre das percepções da turma. O que eu propus como jogo das epígrafes é uma variação dessa dinâmica.

3. Elabore uma pergunta a partir da leitura do texto, ela servirá como ignição do debate.

Na aula de ontem, 22 de março, a ideia era cercar alguns conceitos possíveis para a palavra performance. Há um consenso entre as autoras que se dedicam ao tema de que uma única definição não abrange a amplitude e complexidade do termo. Performance é um conceito escapista, constantemente fugindo da fôrma que tenta aprisioná-lo, resistindo à razão colonial técnico-científica que procura encontrar uma única definição correta. Performance é movimento, é processo. Haja vista que a palavra performance se “refere menos a uma completude do que a um desejo de realização [...] Cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda” (Paul ZUMTHOR, 2014, p. 36). Por conta dessa natureza movente da performance, Tania Alice (2016) sugere ser mais apropriado questionar: “o que vem sendo performance?”, em lugar de “o que é performance?”. Por isso, em vez de explicar o inexplicável, eu propus que as alunas performassem as definições de várias maneiras.

Primeiro, na execução de uma atividade rotineira: se eu, ao invés de realizar uma ação cotidiana no piloto automático, optar por fazê-la de um modo diferente, desacostumando o meu padrão de comportamento e, ao mesmo tempo, percebendo o que acontece comigo quando eu me disponho a desabituar, isso é uma performance?

Segundo, na realização de um jogo: se brincarmos de construir coletivamente sentidos emergentes da conjugação de fragmentos de textos distintos, explorando também a materialidade da voz na produção de sentido, isso é uma performance?

Terceiro, na organização de um debate: se cada pessoa que leu um texto diferente sobre um mesmo tema, elaborar perguntas a partir da leitura e participar de um debate tentando responder questionamentos feitos para outros textos, tendo assim a oportunidade de cruzar diversas concepções e construir conhecimento ancorado no dissenso, isso é uma performance?

Cada autora fornece algumas pistas e nós vamos rascunhando uma cartografia de possíveis.

Nínive leu Guillermo Gómez-Peña (2005), um artista da performance mexicano que busca responder à questão *o que vem sendo performance?* com base na própria experiência e na de suas colegas e parceiras de ofício. Para ele, o corpo é a matéria-prima principal de uma performance e a busca contínua das performers é a descolonização dos corpos, criando ações que exibam mecanismos descolonizadores que possam inspirar o público a fazer o mesmo. Comenta também que o comprometimento com a criação é tão intenso que é comum que artistas da performance se exponham a toda sorte de riscos. Para Gómez-Peña (2005, p. 212), a performance é “*una forma de teoría incorporada al cuerpo...*” e na sociedade ocidental ela ocupa um espaço de desvio e contestação das normatividades sociais, jogando com os tabus, e por isso, na visão dele, a performer é uma anti-heroína, uma provocadora social.

A Gómez-Peña, Nínive perguntou: *o performer, então, jamais está satisfeito?* e Lúcia respondeu através de Diana Taylor, professora do departamento dos Estudos da Performance da NYU, que o performer nunca está satisfeito porque a performance é como uma “*esponja mutante*’ [...] *absorbe ideas y metodologías de varias disciplinas para aproximarse a nuevas formas de conceptualizar el mundo*”⁹⁵ (Diana TAYLOR, 2012, p. 54). A autora faz uma defesa do uso do termo performance na América Latina, apesar de não haver tradução nem para o português, nem para o espanhol, em função da multiplicidade de sentidos que pode assumir, como ela bem resume: “*término que connota simultáneamente un proceso, una práctica, una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo*” (Diana TAYLOR, 2012, p. 55).

E, então, Lúcia perguntou à Diana Taylor: *performance está relacionada às múltiplas camadas de significação que a gente pode atribuir?* Dessa vez quem respondeu foi a Thally via Richard Schechner, diretor de teatro e professor dos Estudos da Performance da NYU. *Sim!* Para Schechner (2003), a performance pode ser entendida em quatro níveis de experiência: sendo (existência), fazendo (ação no mundo), mostrar fazendo (exibir algo) e explicando (refletir sobre a apresentação de algo). Ela é uma combinação de comportamentos restaurados, duas ou mais vezes vivenciados, ou seja, na perspectiva de Schechner, a performance sempre envolve repetição, ensaio, treino. Além disso, ela acontece entre a execução e o testemunho de algo, enquanto ações, interações e relações.

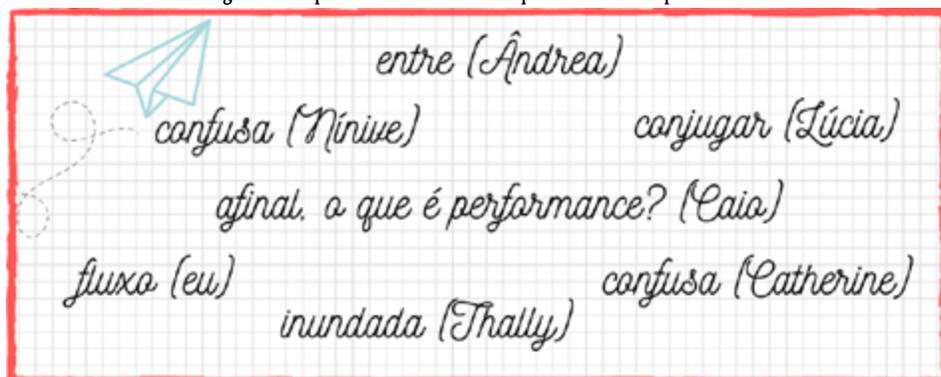
95 Expressão de Antonio Prieto Stambaugh citada por Diana Taylor.

Nesse sentido, qualquer situação ou ente pode ser encarada enquanto performance desde que se investigue os modos de agir, interagir e se relacionar.

Enquanto Gómez-Peña abordou a arte da performance, um modo de criação que, na década de 1970, passa a ser assim nomeado e considerado uma linguagem artística, Diana Taylor apresentou um panorama da ubiquidade e ambiguidade do conceito performance e Schechner elaborou uma definição expandida para o termo. Outros textos que eu havia selecionado traziam ainda outras nuances e complexidades para a discussão, mas eles não foram lidos pelas estudantes, então, nos ativemos nestas três perspectivas.

O meu lema para esta aula foi inspirado no mestre Tom Zé: “Eu tô te explicando pra te confundir, eu tô te confundindo pra te esclarecer”⁹⁶. Parece que fui bem-sucedida no meu propósito a julgar pelas palavras escolhidas pelas alunas.

FIGURA 5
Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia



Fonte: Juliana Liconti, 2022.

30 DE MARÇO DE 2021 - A IMPORTÂNCIA DE REAPRENDER

Antes das aulas começarem, a Tania veio me perguntar se eu gostaria de uma monitora para me auxiliar no curso. Eu disse que sim e sinalizei minha preferência por uma estudante que tivesse um lugar de fala distinto do meu, ou seja, que não fosse mulher cisgênero branca. Receber a colaboração na concepção das atividades da disciplina de alguém que ocupa outra posição nas

96 Que tal fazer uma pausa para dançar com Tom Zé? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f4_HhejGa0g. Acesso em: 23 jan. 2022.

relações sociais seria muito enriquecedor para o curso, tendo em vista o meu objetivo de abordar a performance autobiográfica em perspectiva interseccional.

Tania, então, convidou Ândrea para colaborar comigo e essa parceria foi uma dádiva para mim. Desde o início, ela assumiu uma postura propositiva e anunciou o interesse em propor atividades na disciplina. Ontem, 29 de março, ela conduziu dois exercícios, ambos alicerçados nos princípios do Teatro do Oprimido⁹⁷ de Augusto Boal (2013).

O primeiro exercício, intitulado *Quem sou eu?*, consistia em responder três perguntas de modo bastante objetivo: *O que eu queria ser quando eu crescesse?*, *O que queria que eu fosse quando eu crescesse?* e *O que eu sou agora?*

Eu queria ser atriz de novela. Queriam que eu fosse juíza. Agora eu sou artista-pesquisadora-professora das artes performativas. Lúcia queria ser adulta. Queriam que ela fosse médico e concursado⁹⁸. Agora ela é artista, pedagoga e designer. Jhonny queria ser professor. Queriam que ele fosse heterossexual, médico, militar. Agora ele é artista e professor. Thally queria ser artista. Queriam que ela fosse funcionária da marinha. Agora ela é artista e trancista. Catherine queria ser professora de matemática. Queriam que ela fosse realizada. Agora ela é artista. Caio queria ser um monte de coisa. Queriam que ele fosse realizado, concursado, de repente, militar. Agora ele é artista. Ândrea queria ser advogada, médica e atriz. Queriam que ela fosse bem-sucedida ou só ganhando um bom salário. Agora ela é *artista, cantante, dançante, produtora, que quer viajar muito, mas não consegue*.

Depois, Ândrea perguntou se as alunas já tinham refletido sobre as transformações e relações entre as respostas das três perguntas. Várias alunas começaram a contar suas histórias. Algumas tiveram que enfrentar a família porque esta não concordava com a decisão de fazer faculdade de teatro. A mãe de Lúcia disse que ela era muito pobre para ser artista, que ela precisava se preocupar em sobreviver.

Caio comentou que estava gostando de ouvir as histórias das pessoas. Agora, quando ele olhasse para o rosto das colegas, associaria com as histórias que foram contadas. Senti naquele momento uma atmosfera afetiva

97 O Teatro do Oprimido (TO) é um sistema de exercícios, jogos e técnicas teatrais, desenvolvidos por Augusto Boal (2013), no período em que esteve em exílio, em colaboração com oprimidas de vários lugares do mundo. O TO funda-se no princípio de que todas as pessoas são artistas e tem como objetivo socializar os meios de produção teatral para que as oprimidas possam ensaiar transformações sociais a partir de opressões vividas no cotidiano, para, então, colocá-las em prática por meio de ações sociais concretas.

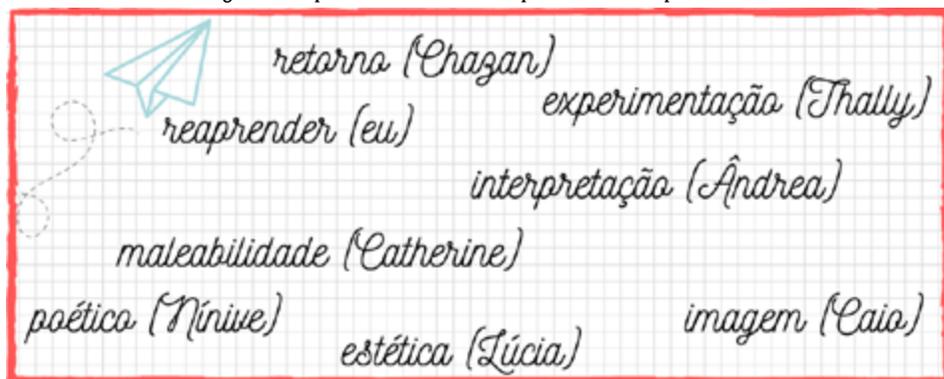
98 Lúcia, atualmente Lucí, se autodeclara um corpo dissidente sexual, uma traidora do pacto de gênero.

intensa, as pessoas se escutando, se acolhendo. Ali eu percebi que eu estava tão preocupada em produzir vivências performativas que desestabilizassem normatividades sociais reproduzidas em ambientes de ensino-aprendizagem, que eu esqueci da potência de uma conversa que incita o compartilhamento das experiências de vida das estudantes. Tão simples e tão necessário em tempos de pandemia e isolamento social.

Observar a Ândrea conduzindo o exercício me fez reaprender a importância de instaurar espaços de escuta e acolhimento. Eu estava tão ansiosa nos primeiros encontros, querendo mostrar serviço, que esqueci que uma das coisas mais importantes é estar presente e escutar. Estava colocando toda a responsabilidade pelo que acontece nas aulas nos meus ombros e naquele momento constatei a potência agregadora da partilha de experiências de vida, como acertadamente defende a intelectual bell hooks (2013), acrescentando, ainda, a importância da professora também se colocar em posição de risco e vulnerabilidade, compartilhando as suas vivências e relacionando-as aos conteúdos.

FIGURA 6

Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia



Fonte: Juliana Liconti, ano.

13 DE ABRIL DE 2021 - DECLARAÇÕES DE IDENTIDADE

Um dos exercícios que Augusto Boal (2009) descreve no livro *A Estética do Oprimido* é o *Declarações de identidade* cuja proposta é bastante simples: escrever uma autodeclaração do que as pessoas precisam saber sobre mim e o que eu gostaria de dizer a elas sobre mim. Essa autodeclaração, no

entanto, é escrita três vezes para três destinatárias distintas, escolhidas de acordo com a preferência de quem vai escrever.

Na aula do dia 5 de abril, a Ândrea conduziu esse exercício e, faltando uns 40 minutos para o fim da aula, sugeriu uma continuidade, visando a criação de uma performance ou cena performativa. As estudantes deviam elaborar uma composição na qual proferissem essas declarações de identidade e expusessem cinco imagens postadas por elas recentemente nas redes sociais que se relacionassem com as seguintes frases: “o medo de...”, “o amor ou o ódio a...”, “fantasias sobre...”, “memórias de...” e “o desejo por...”. O tempo que restava foi cedido para elas criarem a composição que foi apresentada na aula seguinte, em 12 de abril.

O exercício do Boal tem o intuito de explicitar o caráter mutável da identidade, considerando que “nossa identidade também nos é dada pela relação com os outros [...] Nenhum de nós é sempre o mesmo, nem para os outros, nem para si” (BOAL, 2009, p. 199). Essa mutabilidade foi intensificada com o advento das redes sociais que instigam a produção de versões de identidade que são validadas ou execradas virtualmente por meio dos engajamentos (curtidas e comentários) a cada postagem. A proposta da atividade, nesse sentido, era proporcionar estas e outras percepções por meio da criação performática e, ao mesmo tempo, ser o fomento de uma discussão mais aprofundada sobre identidade.

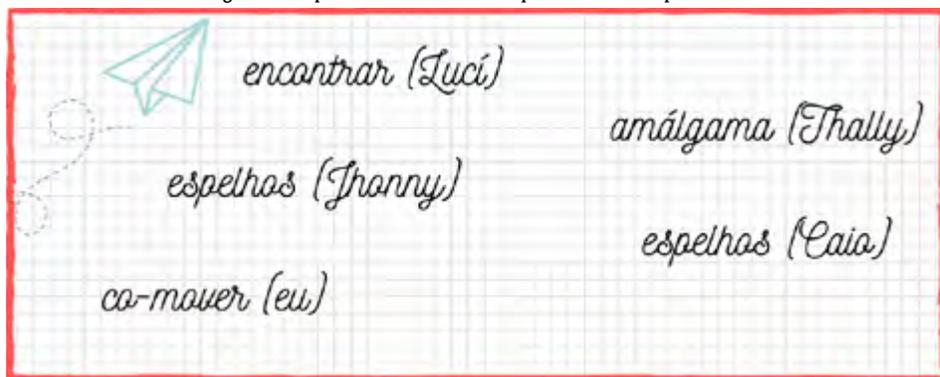
Outros aspectos que constituem as identidades são frutos das experiências de vida das pessoas em meio a estruturas de poder. A escritora e multiartista Grada Kilomba (2019), em *Memórias da Plantação*, relata episódios de racismo para mostrar como essa forma sistemática de dominação é vivida no cotidiano de suas vítimas e lhes impõe determinados papéis e exigências sociais. Ela mostra também que, nas estratégias para lidar com esta imposição, existe um potencial político/identitário libertador. Entre outros exemplos citados por Kilomba (2019), está a condição de pessoa negra em espaços ocupados majoritariamente por pessoas brancas, como as universidades e escolas europeias. Tendo em vista que o acesso a tais instituições é historicamente negado a não brancas, Kathleen, uma das colaboradoras da autora, relata que se sentiu desde os primeiros estudos,

compelida a assumir a responsabilidade de ser um representante da *raça* no ambiente escolar, tendo que (e procurando) constantemente provar às colegas e professoras que era capaz e merecia, intelectualmente, estar ali, e que esse mérito e esse direito não eram reservados a brancas. Isso fez com que Kathleen sempre estivesse em posições de destaque na escola. Sendo a única negra entre brancas ela era vista simultaneamente como um corpo, uma *raça* e uma história, enquanto pessoas brancas “têm o privilégio de existir na primeira pessoa” (KILOMBA, 2019, p. 174).

Nesse momento da discussão, Ândrea recordou-se de uma palestra que assistiu, proferida por Cida Bento, na qual a psicóloga dizia algo como: “eu não quero que os negros ocupem todas as vagas de uma instituição, eu quero que seja naturalizada a presença dele lá, porque ainda não é naturalizado”⁹⁹.

FIGURA 7

Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia



Fonte: Juliana Liconti, 2022.

26 DE ABRIL DE 2021 – RITUAL DE CURA DE HEGEMONIAS EM NÓS

Como ponderou Diana Taylor (2012), a performance evoca tanto a proibição, a norma agindo em nós, quanto o potencial para transgredi-la. O ritual de cura das hegemonias considera essas duas manifestações da performance. Por um lado, leva em conta que existem comportamentos restaurados que são repetidos socialmente, sem questionamento, ou seja, a reificação de

99 Transcrição da fala da Ândrea.

padrões hegemônicos. Por outro, faz uso da potência transgressora e descolonizadora da performance para promover um ritual de cura. Pois, na aula de hoje, realizamos rituais para desestabilizar/curar/transgredir as hegemonias que estão incorporadas na nossa subjetividade e nos nossos modos de vida.

Autoapreciação – Ritual de Catherine para curar padrões estéticos irreais que produzem descontentamento: pegar um papel e uma caneta, depois listar rapidamente características físicas que não gostamos em nós mesmas, que são motivo de vergonha ou insegurança e que temos vontade de mudar ou esconder. Em seguida, olhar para o próprio corpo reparando em cada uma das partes que foram mencionadas na lista (pode fazer uso de um espelho, caso queira) e passar pelo menos cinco minutos se elogiando, inclusive as características citadas na lista. Após, pôr-se em frente a um espelho ou fechar os olhos e se atentar para a respiração, falar em voz alta: *a partir desse momento, eu prometo, a cada dia, olhar para este corpo com o cuidado, o carinho e o respeito que ele merece. Reconhecendo-o como meu parceiro de jornada, pois através dele eu experimento todos os prazeres físicos dessa vida. Reconhecendo e honrando toda a sua potência, sua singularidade e sua beleza.*

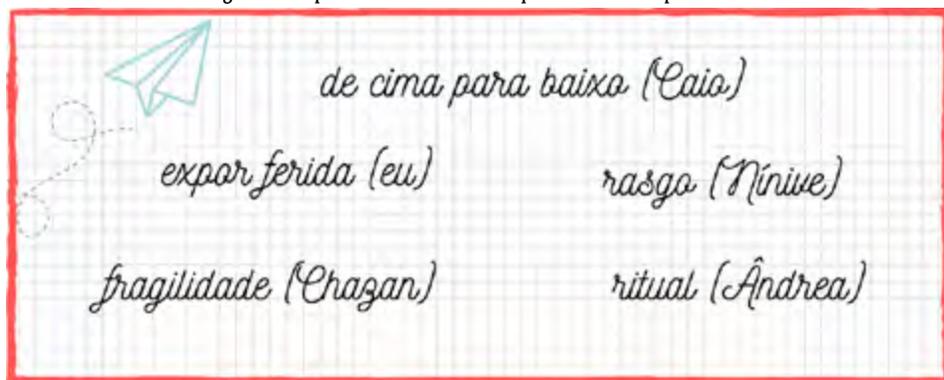
Ânsia – Ritual da Thally para curar malefícios: pegar um papel e uma caneta ou lápis. Listar tudo o que nos faz mal; ler cada item da lista e analisar por que sinto isso, de onde vem isso?. Em seguida, ligar o mantra¹⁰⁰ de meditação para fazer uma limpeza energética, renovar a força, a proteção, e o eu espiritual; sentar-se em uma posição confortável; respirar profundamente. Enquanto isso, mentalizar a purificação – o negativo sai, o positivo entra; pensar na cor amarela se expandindo a cada inspiração, até envolver completamente o corpo. Após, pensar na água que purifica; abrir os olhos lentamente; pegar a lista e queimar ou rasgar todo o negativismo que há nela.

Outros rituais foram realizados individualmente. Registrei somente esses dois mais detalhadamente porque não estou bem hoje. O meu pai segue hospitalizado, as expectativas de melhora no quadro estão se esvaindo, eu estou exausta física e psicologicamente de passar as madrugadas no hospital, ou seja, minha disposição para estar na aula era praticamente nula. Até agora eu acho que me saí bem em tentar blindar a disciplina dos meus problemas familiares, mas hoje eu não consegui. Minha vulnerabilidade estava exposta e realizar esses dois rituais foi como um afago para mim, eu me senti acolhida, apesar da dor persistir.

100 Disponível em: <https://youtu.be/4z8WsfQL71M>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FIGURA 8

Montagem com as palavras de encerramento que sintetizam a experiência do dia



Fonte: Juliana Liconti, 2022.

10 DE MAIO DE 2021 – VAMOS ADIAR O FIM?

Ritualizar o fim. Era isso que eu almejava no último dia de aula. Mas como proceder para que o fim não seja apaziguador? Decidi propor um jogo como gesto final. Um jogo que também é um convite a estranhar/desacostumar/desestabilizar/transgredir, não somente na disciplina, mas, principalmente, na vida.

O funcionamento do jogo é simples. Alguém enuncia uma regra de gênero que já foi imposta ao próprio corpo.

Regra: Mulher não pode falar palavrão.

As outras pessoas, então, são convidadas a criar uma instrução que transgrida a regra na medida em que a obedece.

Instrução: Fazer uma lista com todos os palavrões que eu gosto de falar. Pedir para um homem gravar cada um deles e me enviar a gravação. Sempre que eu sentir vontade de falar um palavrão, apertar o *play*.

Eu comecei falando uma regra: “mulher de peito grande tem que usar sutiã”. A Ândrea sugeriu a instrução: “use sutiã como se fosse um cinto nas roupas”. A Chazan propôs outra: “use sutiã e mais nada”. E na sequência compartilhou uma nova regra: “senta direito, senta igual mocinha”. Ândrea instruiu: “quando estiver na presença de alguém, só pode sentar-se à direita da pessoa”. Eu mencionei

outra estratégia: “imite o jeito de sentar da ‘mocinha’ que estiver mais próxima”. Catherine contou outra regra: “comporte-se como uma dama”. Chazan sugeriu: “ande vestida com roupas que têm estampa de tabuleiro de damas”. Jhonny recomendou “vista sete anáguas bailarinas bem grandes” e emendou em uma regra: “não põe a mão na cintura é coisa de mulher”. Ândrea orientou: “veste um tutu bandeja, assim você não precisa colocar a mão na cintura” e eu propus mais uma alternativa: “sempre que sentir vontade de pôr a mão na cintura, coloca a mão em outra parte do corpo, fazendo uma pose ao estilo vogue”.

Adiar o fim é um convite a seguir investigando estratégias de descolonização por meio da arte.

REFERÊNCIAS

ALCÁZAR, Josefina. **Performance un arte del yo**: autobiografía, cuerpo e identidad. México: Siglo XXI Editores, 2014.

ALICE, Tania. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como revolução dos afetos. *In*: ALICE, Tania. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 25-58. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**: Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRN, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 10 set. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **The urgency of intersectionality**. [s. l.]: Ted, 2016. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality. Acesso em: 10 nov. 2020.

- EUGENIO, Fernanda. **Caixa-Livro**. Rio de Janeiro: Fada Inflada, 2019.
- FABLIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 235-246, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.22383867.v8iop235-246>. Acesso em: 13 mar. 2014.
- FÉRAL, Josette. Performance e performatividade: o que são os performance studies? *In*: MOSTAÇO, Edécio. (org.). **Sobre Performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. p. 49-86.
- GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. En defensa del arte del performance. **Horizontes Antropológicos**, 2005, v. 11, n. 24, pp. 199-226. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000200010>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- HEATHFIELD, Adrian. Alive: (Ao) Vivo. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 2, n. 9, mar. 2014. Disponível em: https://performatus.net/traducoes/alive_aovivo/. Acesso: abr. 2019.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 abr. 2016.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LICONTI, Juliana Lima. **Pedagogias performativas**: uma cartografia. Rio de Janeiro: [s.l.], 2021. 1 diário de bordo.
- MELIN, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MOTTA, Gilson; ALICE, Tania. A(r)tivismo e utopia no mundo insano. **ArteFilosofia**, Ouro Preto, v. 7, n.12, p.32-47, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/577>. Acesso em: 5 ago. 2012.
- NARDIM, Thaise Luciane. **Rabiscar língua com cacos de floresta**: escrever e performar em pesquisa-docência. Palmas: EDUFT, 2020.
- RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Curso de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86833/rachel_dp_me_ia.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpoDEVIR.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 25-50, 2003.
- TANIGUCHI, Masaharu. **A Felicidade da Mulher Vol. 1**. São Paulo: Seicho-No-Ie do Brasil, 1977.
- TAYLOR, Diana. ¿Qué nos ofrece el término performance en Latinoamérica? *In*: TAYLOR, Diana. **Performance**. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2012. p. 35-55.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

quinta parte



**ALBERTO
ROBERTO COSTA:**
UM LEGADO PARA
A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

CAPÍTULO **23**

carta para uma ancestral¹⁰¹

Alberto Roberto Costa

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.23

101 Por se tratar de uma homenagem póstuma, foram mantidas as versões originais dos capítulos que compõem a Parte 5 desta obra. Inclusive as ocorrências de obras citadas no corpo do texto e que não constam da lista de referências e vice-versa.

Boa noite, Dona Maria!

Começo esta carta com um boa noite mesmo sendo quase meio-dia neste momento que escrevo. Independentemente do horário, a senhora sempre usa essa saudação para cumprimentar quem se senta ao seu redor para ouvir as mensagens que traz do outro lado da vida. Sei que não sabe ler, mas espero que um dia, quando estiver em terra, alguém possa fazer isso em voz alta para ouvir esta homenagem que lhe faço na abertura do estudo que estou empenhado em realizar. A senhora merece muito mais do que isso, mas agora é o que posso lhe oferecer. Espero que as palavras que registro possam lhe chegar aos ouvidos. Muitas vezes a senhora me disse que é o vento, que pode estar lá e cá, e por isso acredito que consegue me ouvir quando eu acender uma vela e seu cigarro, colocar sua cerveja num copo debaixo de um pé de jabuticaba, chamar pelo seu nome e ler este texto em voz alta.

Talvez esta carta nem lhe chegue em suas mãos. Provavelmente será muito mais lida pelos nossos descendentes para que conheçam a forma como eu a conheci e como me orientou na vida espiritual. Hoje posso dizer que nosso encontro despertou minha curiosidade sobre a religiosidade afro-brasileira. Foi a senhora quem abriu meus caminhos e me introduziu nesse mundo que até então era completamente desconhecido para mim. Sei que deve ser difícil para algumas pessoas acreditarem numa ancestral que se manifesta no corpo de alguém para transmitir mensagens. Se a senhora me permite, quero nesta carta relembrar como a conheci, pois considero que esse seja o momento que mudou minha vida completamente.

D. Maria, a senhora me apontou o caminho e eu o segui. Hoje, estou diante de outro grande desafio em minha vida que entrelaça dimensão acadêmica e espiritual. Por isso, antes de mais nada, peço sua bênção para recomeçar esta nova fase. Não sei ao certo o que o destino me reserva. Só sei que estou pleno e entregue a qualquer orientação que vier de outra dimensão da existência. Minha vontade era que pudéssemos conversar pessoalmente para lhe contar estas novidades. Porém, faz tempo que não nos encontramos neste mundo físico e não sei quando vou poder lhe ver novamente. Sinto sua presença no meu dia a dia. Em muitos momentos, sinto o cheiro do perfume que uma vez lhe dei de presente. Converso muito com esta presença lhe agradecendo profundamente por tudo o que a senhora representa, pelo que já fez por mim e por minha família.

Estou neste momento sentado na orla do Oceano Atlântico, próximo aos lugares onde começou a invasão dos portugueses em terras pindorâmicas. Segundo diz a história oficial do Brasil, começou nesta região o encontro entre povos que deu origem a essa gente brasileira. Olhando para além do horizonte, vislumbrando a imensidão deste azul esverdeado, penso nas multidões que atravessaram estas águas em busca de uma nova vida ou trazidas à força sequestradas de terras africanas. Só que meu pensamento começa a navegar

em outro sentido: nas contrarrentes da história oficial, na potência dos encontros e dos reencontros, nas insurgências provocadas pela preservação das identidades e das memórias ancestrais.

Para mim, estas forças da natureza têm outro significado e sei que para senhora também. Foi sentindo este vento e ouvindo o barulho das ondas deste mar baiano que nos reencontramos nesta vida há exatos doze anos. Apesar de não ter sido nesta mesma cidade, a sensação que sinto ao pisar este chão e de sentir este calor que me desperta o desejo de mergulhar nestas águas é o que me faz lembrar, com todo meu corpo, do momento quando a reencontrei. Digo reencontro porque acredito que nossa forte ligação não começou nesta vida, D. Maria, e perdoe-me se eu estiver errado. Quando cheguei nesta cidade, sonhei com sua presença mística de forma muito intensa e isso me motivou a escrever esta carta.

Dona Maria, os colonizadores nos violentaram tentando destruir nossas identidades negras e nos ofereceram imagens distorcidas de nós mesmos. A senhora despertou em mim a necessidade de conhecer quem eu sou, de onde vim e quem foram meus ancestrais. Quando me disse que sou filho de Oxum, Orixá ligado às forças das águas doces - rios, lagos, cachoeiras, nascentes - dividei de sua palavra, porque a informação que obtive estava carregada de negatividade em torno dessa divindade. Naquele momento, neguei o que a senhora me dizia porque os estereótipos nascidos das formas violentas herdadas da colonização estavam mais marcados em meu ser. Logo depois, recorri à consulta ao Jogo de Búzios realizado pela Iyalorixá mais antiga de Brasília à época, Mãe Railda d'Oxum, para tirar essa dúvida. Ela me confirmou a sua palavra completamente certa sem ao menos saber o que a senhora havia me dito.

Num dia como esse, no final de tarde no extremo sul da Bahia, eu e meus amigos bebemos muita cerveja na beira da praia. De repente, o companheiro deles amarrou uma toalha na altura do peito e começou a falar com voz diferente, com sotaque muito peculiar que não era o dele. Aquilo me chamou atenção, porque até então eu não sabia que ele era iniciado no Candomblé e muito menos que virava com entidades. Eu nunca havia estado na presença de um ancestral incorporado dizendo palavras tão precisas. O garçom que nos servia se aproximou e a senhora logo disse que ele tinha só um testículo. Isso pegou todos nós de surpresa, inclusive o pobre do rapaz que logo confirmou a informação completamente constrangido. Ele percebeu do que se tratava e passou a ter uma outra postura diante do sagrado.

Dona Maria, lembro das primeiras palavras que a senhora me disse: “Moço, antes de você completar mais uma lua, entregue um Omolocum a Oxum na cachoeira com o número de ovos da idade que o senhor vai completar para lhe dar forças para enfrentar o que você vai passar nos próximos dias”. Eu, como não sabia do que se tratava e nem acreditava em nada disso, não fiz a oferenda sugerida e dias depois de meu aniversário em abril, a senhora sabe pelo que tive que viver. Entrei num processo de tristeza profunda com o fim de um relacionamento amoroso. As coisas só foram piorando meses depois e nem o tratamento psiquiátrico resolveu. Meu emocional estava muito abalado e só em setembro de

2008 é que realizei a oferenda que a senhora tinha dito para eu fazer. Fui à cachoeira em Águas Lindas de Goiás para entregar o Omolocum. Essa oferenda me levantou, D. Maria. Se não fosse essa orientação da senhora, eu nem sei onde estaria hoje.

Desse momento em diante, depois de viver na própria pele como conhecimentos ancestrais afro-brasileiros reestabelecerem meu ser alinhando minha energia ancestral à minha existência, comecei a querer conhecer cada vez mais o Candomblé por entender que é a religião que mais preserva os saberes africanos no Brasil. Apesar de sabermos que essa ideia de religião não se adequa completamente ao nosso modo de vida e que talvez seria melhor falarmos em filosofia de vida, aprendi que culto aos Orixás para onde a senhora me conduziu me ajudou a encaminhar a resolução de muitos problemas que vivenciei, inclusive com minha família. A senhora nunca se apresentou como entidade do Candomblé. Muito menos como uma divindade iorubá. Dizia que era nascida em terras brasileiras, que quando estive deste lado de cá, tinha sido iniciada para Ojá, Orixá que rege ventos e tempestades. Apresentou-se como Dona Maria, sem revelar seu segundo nome. Sua forma de se vestir usando tecido de chita indica a natureza de sua existência.

Quando perguntávamos se era alguma pombagira do tipo Maria Padilha, Maria Molambo, Maria Farra-po ou Maria Quitéria, respondia-nos que seu nome era só Maria. Um dia, pediu-me para me aproximar e disse em meu ouvido, em segredo, como era chamada quando vivia neste lado da existência. Nome que só revelarei no dia que a senhora me permitir.

Depois de iniciado no Candomblé em 2009, obtive a graça de conviver com a senhora durante sete anos. Em 2016, tive que me afastar para seguir meu caminho espiritual e esse distanciamento já completou quatro anos. Sinto saudades imensas de nossas conversas e espero que um dia possamos nos reencontrar neste plano físico da vida.

De seu filho, moço Dofono d'Oxum.

CAPÍTULO 24

corporeidades identitárias no xirê¹⁰²

Alberto Roberto Costa

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.9493724

102 Este capítulo é uma adaptação do trabalho apresentado no I Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura (SEMLACult), Foz do Iguaçu (PR), em 2017, e publicado na Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACult), v. 03, ed. especial, dez. 2017, artigo nº 506.

Este capítulo¹⁰³ descreve parte de minhas experiências como professor de Arte da educação básica na rede pública do Distrito Federal e de minhas vivências como iniciado nas práticas ritualísticas candomblecistas. A iniciação no Candomblé provocou-me reflexões sobre as relações raciais e tem ressignificado minha identidade. Por isso, considero essa religião de matriz africana surgida no Brasil como território de resistência às violências do mundo (neo)colonial.

Como pesquisador em Artes Cênicas, utilizo os pressupostos teóricos da Etnocologia e foco minha investigação na maneira como a teatralidade e a espetacularidade são usadas estrategicamente na resistência aos processos de apagamentos identitários. Aponto as vivências corporais ritualísticas negras como *práxis* que redimensionam identidades e potencializam procedimentos educativos decoloniais. Descrevo como tais mecanismos coletivos de resistência influenciam meu trabalho em sala de aula. Para tanto, elenquei como objetivo propor reflexões sobre as *práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados* oriundos das noções de corporeidade que circulam no xirê e que ressignificam a noção de pessoa.

Este capítulo se constitui, sobretudo, em um diálogo entre a Etnocologia, as considerações de Achille Mbembe e os Estudos Decoloniais. Além disso, trata-se de um exercício de tradução sob a ótica da *ecologia de saberes* apresentada por Boaventura Santos (2009). Tais perspectivas teóricas oportunizam a identificação de práticas culturais capazes de decolonizar conceitos sobre o corpo para superar a desumanização dos sujeitos negros. Sabemos que os conhecimentos que não são produzidos pela racionalidade científica imposta pelo colonialismo não são reconhecidos, o que gera um sistema de monocultura. Os saberes produzidos por povos tradicionais de maneira não-científica estão relegados à invisibilidade, produzindo a falsa ideia de que os colonizados não produzem epistemologias.

Considerando que a educação acontece no corpo, essa encruzilhada, o *locus* simbólico da produção dos sentidos, onde as identificações se encontram e de onde partem para novas trajetórias, destaco o papel fundamental das aprendizagens estéticas na produção de uma *ecologia*

103 Registro das reflexões propostas na disciplina *Tópicos em Educação Ambiental: Estudos (de)coloniais em Educação: Saberes, Territórios e Diferença* do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ministrada pela professora Ana Tereza Reis da Silva no segundo semestre de 2016.

de saberes. Para tanto, na metodologia utilizada, priorizo a autoetnografia (FORTIN, 2009) e a trajetividade (BIÃO, 2009a) para estabelecer conexões intersubjetivas em que os saberes produzidos prezam pelo reconhecimento do saber sensível da expressividade corporal como experiência geradora de conhecimento, sem desconsiderar o jogo entre racionalidade e imaginário, racional e sensível, razão e emoção, que não representam oposições, mas dinâmicas de mecanismos que geram conhecimentos.

Este texto está organizado de forma que o leitor encontrará a contextualização do processo de pesquisa, a apresentação da ideia de *corpo-altar* como proposição que nasce a partir da reflexão articulada entre a prática ritualística e a noção de *corpo-túmulo* discutida por Achille Mbembe (2014). Para isso, lanço mão da concepção de pessoa e de corporeidade sob a perspectiva da cosmovisão iorubá no Brasil e das narrativas míticas que fundamentam a expressividade corporal presente na dança dos Orixás. Para finalizar, apresento as aprendizagens estéticas do xirê como potente pedagogia decolonial.

CORPOREIDADES IDENTITÁRIAS NO XIRÊ

Para sobreviverem à rede de violências colonial, homens e mulheres africanos ressignificaram na diáspora negra os diversos rituais praticados na África, restituindo a si próprios a humanidade que lhes foi negada pelo colonizador. Essas práticas ritualísticas preservam noções de corporeidade, de pessoa e de identidade. Neste capítulo, proponho lançarmos um olhar para as noções de corporeidade que permeiam as *práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados* do xirê.

A palavra xirê, de origem iorubá – *şirê*¹⁰⁴ –, pode ser entendida como brincadeira, jogo, festa. No Candomblé, o termo se refere à cerimônia que se constitui como ápice de uma série de rituais, é o momento festivo em que as divindades e seus convidados celebram os ritos cumpridos. No xirê, os adeptos formam uma roda dançando no sentido anti-horário. São cantadas

104 Faço a opção neste estudo pelo uso de palavras em iorubá. Para uma melhor compreensão e boa leitura, recomendo as seguintes observações: o sistema linguístico iorubá é marcado por acentos em cima das vogais que servem para dar um tom alto quando é usado o acento agudo, um tom baixo com queda na voz quando é usado um acento grave e um tom médio com voz normal quando não é usado nenhum acento. O sinal usado embaixo das vogais “o” – “e” (o – e) indicam um som aberto e o sinal embaixo da letra “s” (ş) indica o som correspondente ao “x” na língua portuguesa. No iorubá, não são usadas as letras C, Q, X, Z, V.

cantigas específicas em cada xirê, que seguem uma sequência para evocar a presença dos Orixás. Acredita-se que essas divindades se manifestam para distribuir sua força vital, o *axé*, por meio de danças e de comidas distribuídas na festa. Os Orixás expressam em seus movimentos os saberes estéticos e míticos em que estão presentes as noções de corporeidade.

As nações de Candomblé se formaram a partir dos conhecimentos de três principais grupos de africanos que chegaram ao Brasil: os *yorubás*, nomeados pelos colonizadores de nagôs, sistematizaram o Candomblé de nação *Ketu*. Os Orixás são as divindades que fazem parte do panteão do povo iorubano e cultuados no Brasil no Candomblé *Ketu*. Os *bantu* deram origem à nação *Angola* e cultuam *Inquices*. Os *ewè-fon* originaram a nação *Jeje* e reverenciam *Voduns*.

VIVÊNCIAS DECOLONIAIS

Em minha trajetória, levei muitos anos para assumir-me como negro. Afastei-me de minha identidade negando minhas próprias raízes. Somente aproximadamente aos 23 anos de idade foi que eu passei a ver-me como afro-descendente. Até então, definia-me como moreno. Cheguei a dizer que era moreno claro. Logo percebi que esse fenômeno acontece também com outros sujeitos afro-brasileiros. Movido por essa inquietação, iniciei uma procura de informações sobre os motivos que nos induzem a negar nossa própria identidade.

Com minha experiência com a religiosidade de matriz africana foi que comecei a romper com muitos preconceitos que antes me levavam para um lugar de não-negro. Muitas estruturas coloniais ainda enraizadas em mim começaram a ser desconstruídas com as vivências ritualísticas candomblecistas. Na escola, durante 33 anos como estudante e professor, poucos elementos identitários afro-brasileiros me foram apresentados para que houvesse uma proximidade a minha negritude. Posso até dizer que aconteceu o contrário, pois preconceitos e estereótipos foram reforçados e muitas vezes provocaram em mim estranhamento e medo da cultura negra.

Um exemplo desse mecanismo escolar revela-se nas lembranças que guardo no uso das imagens de Jean-Baptiste Debret nos livros didáticos. O corpo negro me foi apresentado como um corpo humilhado, castigado, submisso,

seminu. As representações corporais produzidas por esse artista francês se fixaram em minha memória, naturalizando a escravidão como condição existencial do ser negro e reforçando a ideia de superioridade do colonizador.

A violência retratada na obra *Castigo de Escravo* (Figura 1) e em outras imagens de Debret era algo que me aterrorizava. Na infância, eu ainda não tinha consciência da violência simbólica à qual estava exposto. Hoje, entendo que houve a produção de mecanismos de dominação colonial que estabeleceu uma rede de violências, agindo continuamente para sustentar a colonialidade. Como afirma Achille Mbembe (2014, p. 183), inspirado em Franz Fanon: “a violência colonial é, na realidade, uma rede, ‘ponto de encontro de violências múltiplas, diversas, reiteradas, cumulativas’, vividas tanto no plano mental como no ‘dos músculos e sangue’”. Nesse sentido, a colônia é o resultado do extermínio físico e epistemológico do colonizado.

FIGURA 1



Fonte: Wikipédia (imagem de domínio público), 1834.

Depois de muitos anos de escola, as culturas negras me foram apresentadas como algo exótico, folclórico e primitivo, inclusive nas disciplinas ofertadas na graduação em licenciatura em Artes Cênicas. O que mudou minha forma de ver essas manifestações foi minha aproximação com a religiosidade afro-brasileira.

Um dia, um colega da faculdade me convidou para visitar um terreiro de Umbanda localizado na periferia do Distrito Federal. Muito apreensivo, resolvi acompanhá-lo e deparei-me com um mundo completamente misterioso, cheio de encantamentos e magias que tinha o cheiro de ervas e de charutos. A fumaça do defumador e dos tabacos misturava-se na luminosidade das velas criando uma aura mágica. As imagens e esculturas que povoavam o ambiente representavam povos indígenas e africanos de forma diferente do que tinha visto nos livros didáticos de minha infância.

Aquele primeiro contato abriu as portas da desmistificação de muitos discursos que circulam em diversos espaços sociais em que eu transito. Com o tempo, minha curiosidade se aguçou e procurei estudar mais profundamente as divindades africanas. Descobri cosmovisões que me foram negadas a conhecer na escola. Por entender que o Candomblé preserva mais as memórias africanas do que a Umbanda, passei a identificar-me intensamente com seus conhecimentos e práticas.

Meu encontro com as memórias vivas de minha ancestralidade africana na circularidade das culturas negras vem desconstruindo as imagens de Debret que ficaram marcadas em minhas lembranças da infância. A partir da perspectiva que reconhece que tais práticas são potentes pedagogias decoloniais, essas vivências e saberes reverberam em minhas estratégias educativas para proporcionar experiências estéticas no ensino de Arte nas escolas públicas em que atuo.

REVERBERAÇÕES DECOLONIAIS

De 1997 a 2003, atuei como professor de anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede pública do DF. Mesmo com uma visão crítica sobre termos muito usados nos livros didáticos, como *descobrimento do Brasil*, hoje eu percebo que, nesse período inicial de minha carreira, desenvolvi trabalhos com os estudantes que reforçaram as representações sociais estereotipadas que inferiorizam os povos colonizados. Durante toda minha vida aprendi a associar a escravidão aos africanos e acabei reproduzindo esse discurso durante certo período.

Somente depois de 1999, ano em que comecei a faculdade, foi que tive meu primeiro contato com um terreiro de umbanda. Tal fato foi marcante e me fez refletir sobre muitas de minhas práticas. A descoberta de minha própria negritude e da ancestralidade de minha família, as conversas com povos de Terreiro e as vivências ritualísticas foram essenciais para iniciar um processo de decolonização de meu próprio ser e, conseqüentemente, de todas as minhas relações sociais.

Quando percebi que o processo de apagamento de minhas memórias ancestrais havia desconstruído boa parte de minha negritude, busquei, em minha prática pedagógica, minimizar os efeitos da colonialidade. Passei de maneira ainda intuitiva a apresentar aos estudantes as referências estéticas que vão além da representação estereotipada dos sujeitos diaspóricos negros.

Para referir-se ao processo histórico de apagamento de identidades e silenciamento dos povos dominados, sobretudo os africanos, Achille Mbembe (2014, p. 189) destaca o pensamento genocida do colonizador quando afirma que o “corpo do colonizado deve tornar-se seu túmulo”. O colonialismo impõe uma dominação epistêmica em que as culturas e os saberes dos povos dominados são inferiorizados. Cabe ao próprio sujeito oprimido internalizar a culpa de ainda não ter alcançado a chamada modernidade estabelecida pelos padrões europeus. Nessa lógica, o dominado necessita esforçar-se para alcançar a redenção, distanciando-se de sua própria identidade considerada primitiva ou incivilizada.

À época, quando comecei a descobrir-me como pessoa negra, ainda não conhecia os Estudos Decoloniais e nem a elaboração teórica de Mbembe. No entanto, acredito que eu já sentia uma necessidade intuitiva de superação do *corpo-túmulo*. Em 2004, passei a dar aulas de Arte para estudantes do ensino médio. A aprovação da Lei 10.639, em 2003, que modifica o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei n. 9.394 de 1996 –, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares do Brasil, reforçou a necessidade de estudos sobre as relações raciais. O processo de busca dos saberes afro-brasileiros se intensificou e culminou em minha iniciação no Candomblé em 2009.

Realizei algumas atividades pontuais sobre as culturas negras na sala de aula antes de minha iniciação. A criação de uma coreografia inspirada no poema *Navio Negroiro*, musicado por Caetano Veloso, movimentou estudantes de ensino fundamental da Ceilândia – região administrativa do DF. Alunos do ensino médio do Gama – outra região administrativa – produziram uma *performance* a partir de imagens dos rituais afro-brasileiros. A montagem do texto dramático *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes, provocou debates intensos sobre sincretismo. Porém, percebo que meu trabalho se tornou mais intenso depois de minha iniciação. Nunca foi meu objetivo converter ninguém ao Candomblé, até mesmo porque não se trata de uma religião de conversão. Na verdade, passei a perceber que muitas das manifestações culturais afro-brasileiras têm origem na religiosidade.

Para muitos povos africanos, a existência humana se constitui na continuidade entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais. A relação entre canto, dança e percussão é utilizada para estabelecer vínculos simbólicos na circularidade da existência que engloba os humanos e os ancestrais, conforme demonstra Zeca Ligiéro (2011). Desenvolver qualquer trabalho sobre manifestações culturais afro-brasileiras sem considerar a dimensão existencial ancestral presente no *continuum* da vida e expressa no trio *batucar-dançar-cantar* reforça estereótipos folclóricos e exóticos. Na perspectiva afro-brasileira, excluir a ancestralidade dos processos de produção artística é negar as dinâmicas das concepções ontológicas dos saberes estéticos que permeiam *comportamentos e práticas espetaculares*.

No ano de 2010, o trabalho com Artes Cênicas em turmas de ensino médio surgiu de discussões sobre questões raciais identitárias. Trabalhava com 15 turmas em uma escola da Ceilândia. Dava duas aulas semanais com cinquenta minutos cada. No primeiro bimestre, houve encenação de mitologias greco-romanas. No segundo, os estudantes criaram cenas a partir de histórias indígenas. No terceiro, propus a encenação de narrativas míticas do Egito ou da cultura iorubá ou a criação de coreografias baseadas em danças de matriz africana como jongo, capoeira, maracatu, maculelê, tambor de crioula, dentre outras. As opções geraram muita resistência por parte do corpo discente e calorosos debates sobre racismo.

Até então, ninguém havia se negado a trabalhar com as mitologias propostas nos bimestres anteriores. A resistência dos estudantes de apresentar

o trabalho no terceiro bimestre teve motivações racistas. Uma aluna deixou de frequentar as aulas de Arte e voltou no final do bimestre com uma carta de um líder religioso fundamentalista da região solicitando à direção da escola a liberação da estudante do trabalho realizado na disciplina. Outra estudante disse que sua religião não a permitia dançar e muito menos falar de tais mitos e lhe perguntei o que ela poderia fazer, já que todos os colegas iriam apresentar alguma cena para a avaliação bimestral. Ela me disse que cantava na igreja. Então, lhe perguntei se poderia cantar uma música que falasse da cultura negra. Ela aceitou fazer uma cena estendendo roupas e cantando *O Canto das Três Raças*, composta por Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro.

FIGURA 2
Estudantes da Ceilândia realizando uma procissão para Oxalá em 2010



Fonte: Alberto Roberto Costa. 2010.

Durante esse processo de produção das apresentações, uma turma se sensibilizou com a recusa da maioria dos estudantes da escola de encenar aspectos religiosos da ancestralidade negra. Eles perceberam o silenciamento imposto às religiões de matriz africana e decidiram apresentar um trabalho sobre os Orixás. Pediram-me uma sugestão e então fiz a proposta de realizar uma procissão para Oxalá.

Nessa encenação, todos estavam vestidos com a cor que representa essa divindade: o branco. Um estudante ia à frente imitando movimentos

corporais de Oxalufan – *Oşalufan* – uma das representações de Oxalá, um Orixá muito velho, um dos mais antigos do panteão iorubano. No Brasil, ele anda lentamente com a coluna vertebral curvada. Os alunos confeccionaram o Opaxorô – em iorubá *Opá Oşòró* – espécie de um poderoso cajado enfeitado com discos e com um pássaro na ponta. Quatro pessoas seguravam uma tenda feita com tecido branco para Oxalufan caminhar debaixo. Os demais acompanhavam o cortejo jogando pétalas brancas para o alto ao som da voz de Rita Ribeiro, que musicou uma reza do Orixá da cor branca e deu o nome de *Canto para Oxalá* (Figura 2).

Em 2011 e 2012, trabalhei com as danças de matriz africana com estudantes do 6º ano do ensino fundamental no Gama (DF). Usei também poesias de Oliveira Silveira para produzir algumas cenas. A resistência dos estudantes nessa escola foi de natureza estética. Na expectativa de discutir elementos cênicos que melhor se aproximassem da estética afro, propus ao grupo o uso de tranças, torços e acessórios. Para minha surpresa, muitas crianças reclamaram e resistiram à sugestão alegando que iriam estragar seus penteados escovados. Tal situação oportunizou a discussão em sala de aula sobre os discursos estéticos usados nos veículos de comunicação.

As representações da negritude nos meios de comunicação foram colocadas como temas das aulas. Aos poucos, os estudantes foram percebendo a relação entre o discurso do embranquecimento e as imagens bombardeadas na mídia. Utilizei propagandas de xampu e fotografias de revistas para ilustrar a ausência de negros nas imagens. Questionei o emprego da expressão *cabelo ruim*. Nessas conversas, percebi que os estudantes entenderam a importância do cabelo e da estética corporal negra na definição das identidades negras.

Em uma das aulas, quando falei da existência de reis e rainhas africanos, uma menina de 11 anos me olhou com uma expressão facial de surpresa e estranhamento e me perguntou: “Ué, professor! Mas existem?” Nesse debate, um estudante falou sobre a ausência de heróis negros nos filmes e nas histórias em quadrinhos. Depois de várias conversas sobre o assunto, o resultado foi que a grande maioria adotou a estética afro no dia da apresentação cênica. Alguns gostaram tanto que permaneceram no estilo por mais alguns dias.

Todas essas inquietações apresentadas são referentes à negação da identidade negra. Nas escolas em que atuei, há uma predominância de sujeitos herdeiros de povos africanos. Percebemos os traços fenotípicos que determinam as características raciais. Contudo, interpreto a resistência em realizar as propostas de trabalhos em Artes Cênicas sobre as culturas de matriz africana como forma de negação de sua própria identidade afro-brasileira, como uma maneira de não se reconhecer enquanto pessoas negras.

Ao refletir sobre essas questões a partir de minha experiência com a religiosidade que me retirou desse *corpo-túmulos*, apontado por Mbembe (2014), considero relevante apresentar elementos corporais identitários que observo em meus processos de significação de experiências, tendo como ponto de referência os conhecimentos produzidos nas práticas ritualísticas.

CORPO DANÇANTE É UM CORPO PENSAnte

Durante esses anos de experiência na escolarização, percebi que a questão da raça está intimamente relacionada ao controle das subjetividades. O racismo produz medos e tormentas que levam muitos sujeitos a introjetar a inferioridade imposta pelo colonizador. Com isso, nega-se o pertencimento racial e desperta-se o desejo de se tornarem seres modernos. A adoção dos padrões europeus revela o paradigma fundamentado na concepção de raça, como o que aconteceu com meus alunos que aceitaram a encenação das mitologias greco-romanas e negaram a produção de cenas a partir das históricas míticas egípcias e iorubanas.

A ideia de raça produzida no período colonial é ponto de intersecção na análise do *Grupo Modernidade/Colonialidade* e de Achille Mbembe em sua obra *Crítica da Razão Negra* (2014). Segundo Aníbal Quijano (2005), o padrão de poder estabelecido pelos europeus concentrou o domínio das formas de controle da subjetividade, da cultura, do conhecimento e da produção epistêmica. O estabelecimento de critérios científicos para se autotransformarem como civilizados está fundamentado em mecanismos de manutenção da colonialidade organizados a partir da ideia de raça. Para Quijano, o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar por que os

povos europeus se sentem *naturalmente* superiores perante os demais povos do mundo. Sobre esse assunto, Mbembe (2014, p. 101-102) afirma:

A “modernidade” é, na realidade, outro nome para o projeto europeu de expansão sem limites que se desenvolve a partir dos últimos anos do século XVIII. [...] Permanecerá inacabada a crítica da modernidade, enquanto não compreendermos que o seu advento coincide com o surgir do princípio de raça e com a lenta transformação deste princípio em paradigma principal, ontem como hoje, para as técnicas de dominação.

O domínio sobre códigos alfabéticos foi considerado como elemento da supremacia das sociedades letradas sobre as consideradas primitivas, arcaicas, pagãs, ingênuas, exóticas. A crença de que existe uma escala evolutiva que considera a literacia como aspecto do pensamento abstrato gerou postulados etnocêntricos produzidos na modernidade em que Hegel, por exemplo, chegou a declarar que a África é um continente sem história, Gobineau defendeu a superioridade ariana e Kant chegou a afirmar que a miscigenação degrada a boa raça sem melhorar proporcionalmente a raça ruim (OLIVEIRA, 2012, p. 32; MUNANGA, 2006, p. 28 e 49).

Vivencio na escola o modelo de escolarização herdado da colonização, que demonstra em sua organização curricular como a racionalidade eurocêntrica é extremamente valorizada. Os currículos escolares estabelecem a constituição da ciência como instituição que valida os conhecimentos que devem ser transmitidos. A validação de saberes como verdadeiros ou falsos produz o que Boaventura Santos apontou como Monocultura do Saber (2009). Os epistemicídios excluem outros processos de produção de conhecimento que se utilizam da atribuição de sentidos às experiências carregadas de intuição, espiritualidade e sensibilidade.

Na perspectiva das epistemologias abissais do Norte global, o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante é de longe mais decisivo do que as discussões sobre diferenças internas. Como consequência, um epistemicídio maciço tem vindo a decorrer nos últimos cinco séculos, e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada. Para recuperar algumas destas experiências, a ecologia de saberes recorre ao seu atributo pós-abissal mais característico, a tradução intercultural. Embebidas em diferentes culturas ocidentais e não-ocidentais, estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações a uma vida melhor (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 52).

Para Boaventura Santos (2006, p. 78), a lógica da monocultura do saber consiste na transformação da ciência moderna e da chamada alta cultura em critérios únicos de verdade e qualidade estética. Está associada à valorização do rigor científico, onde qualquer outro saber que opera em determinadas culturas é desprezado pela cientificidade. Santos (2006) aponta o princípio de incompletude de todos os saberes, uma vez que “toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2006, p. 79). Essa incompletude abre possibilidade de diálogos e disputas epistemológicas entre diferentes saberes, pois cada conhecimento orienta uma prática para a superação de uma ignorância. Esse pressuposto básico fundamenta a proposta da substituição da monocultura do saber científico pela *ecologia de saberes*.

A *ecologia de saberes* refere-se à multiplicidade de conhecimentos em que o conjunto de epistemologias parte da possibilidade de contrapor-se à hegemonia gerada a partir da radicalização da modernidade enquanto única referência de conhecimento. Entendendo que não há epistemologias neutras, Boaventura Santos (2006) defende que os conhecimentos devem incidir nas práticas sociais. Para tanto, a *ecologia de saberes* requer o uso da tradução intercultural que consiste em criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis de diferentes culturas sem destruir sua identidade.

Nesse sentido, compreendo que o exercício de tradução intercultural consiste em uma postura dialógica com todas as formas de produção de conhecimento, inclusive a científica. Para não adotarmos uma postura radical como o cientificismo tem nos imposto durante séculos, a interculturalidade surge como alternativa para a produção de *conhecimento outro* pensado a partir da *práxis* política, conforme aborda Catherine Walsh (2007, p. 47). Segundo a autora, a interculturalidade tem significação ligada às geopolíticas de lugar e espaço de resistências de povos indígenas e negros.

A visão da interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009) estabelece como projeto a implosão das estruturas coloniais do poder a partir da diferença. Para isso, não basta simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente nas estruturas estabelecidas. Essa proposta abranje as dimensões política, social, epistêmica e ética para a produção de uma

sociedade radicalmente diferente. Dentre as dimensões pontuadas por Walsh, gostaria de acrescentar a dimensão estética sob a visão da Etnocenologia.

Seguindo essa premissa de romper com as estruturas coloniais a partir da valorização da produção epistêmica dos colonizados, lanço mão dos pressupostos etnocenológicos para descentralizar a visão eurocêntrica sobre as manifestações espetaculares. Nesse sentido, Jean-Marie Pradier (1999) discute na Etnocenologia a categoria de *práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados*, que foi inspirada na ideia de John Blacking quando definiu música como todo “som humanamente organizado” (PRADIER, 1999, n.p.). Essa nomenclatura foi adotada para permitir a ampliação das possibilidades das pesquisas em Artes Cênicas, pois é impossível enquadrar todas as manifestações espetaculares de diversas culturas na categoria *teatro*.

Os estudos etnocenológicos buscam ir além da dicotomia do pensamento europeu que estabelece oposições como matéria e espírito, racionalidade e sensibilidade. Entender que o corpo dançante é um corpo pensante exige o rompimento dessa lógica. Por isso, a Etnocenologia em diálogo com outros saberes nos abre a possibilidade de produzir o *conhecimento outro* a partir das inúmeras manifestações culturais. Como afirma Jean-Marie Pradier: “Existem tantas práticas espetaculares no mundo que se pode razoavelmente supor que o espetacular, tanto quanto a língua e talvez a religião sejam traços específicos da espécie humana” (PRADIER, 1999, p. 28).

Assim como diversos saberes foram inferiorizados pela racionalidade eurocêntrica, o mesmo acontece com os conhecimentos produzidos na estruturação de cenas no contexto cultural dos grupos colonizados. Em muitas ocasiões, os saberes estéticos cênicos foram categorizados como *pré-teatro*, *teatro primitivo* e outras nomenclaturas associados aos adjetivos pejorativos como *folclórico* e *exótico*.

Apesar de estarmos inseridos em uma cultura que considera o teatral em uma perspectiva eurocêntrica, na qual o ator interpreta um personagem, quero ressaltar que a festa pública de Candomblé, como manifestação estética, não poderia ser categorizada como *teatro*. Mesmo com a existência de vários elementos cênicos nas festividades candomblecistas, falta a presença do ator como aquele que interpreta um personagem para um determinado

público. Nos rituais, acredita-se na presença das próprias divindades. Nesse sentido, lança mão da concepção de *práticas e comportamentos espetaculares organizados* e de *espetacularidade* segundo a Etnocologia para dialogar com a atribuição de sentidos de minha experiência ritualística.

As práticas e comportamentos espetaculares organizados consistem em reverberações do pensamento. São o ato de pensar com todo o corpo em um jogo que envolve criatividade, expressividade, dramaticidade, teatralidade, espetacularidade. Eles compõem o diálogo corporal nas interações com a alteridade, seja nas relações com o outro, com o sagrado ou com os objetos. Segundo a maior referência dos estudos etnológicos no Brasil, Armindo Bião (2009a, p. 128), os rituais religiosos, a procissão, os festejos públicos, as competições esportivas, as manifestações políticas, as práticas teatrais, a *performance* são fenômenos sociais que reúnem coletividades e promovem a respiração social.

Sob essa perspectiva, as práticas e comportamentos humanos alcançam a dimensão do espetacular – a espetacularidade – quando o corpo necessita ter seu estado cotidiano alterado. Para isso, são realizados treinamentos para torná-lo virtuoso para a cena. Nesse sentido, podemos pensar nas festas de Candomblé como prática espetacular, uma vez que corpos são preparados para estabelecerem vínculos com outras dimensões da existência. O corpo do candomblecista se torna espetacular por ter sido preparado para ser mostrado ao outro: tanto para outros participantes do ritual como para a divindade. A dimensão estética se revela na espetacularidade do xirê como potente prática intercultural que agrega aspectos políticos, sociais, epistêmicos e éticos apontados por Walsh (2009).

A relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. O corpo ocupa um lugar central nas manifestações culturais afro-brasileiras e não seria diferente nos rituais de Candomblé. O corpo do adepto candomblecista é mais do que um referencial biológico e não é visto como um lugar de pecado. O corpo é o altar onde o Orixá se manifesta. Na iniciação, há um preparo corporal para que as divindades possam usar o corpo do neófito para realizar diversas atividades. Dançar é uma das principais. Logo, o corpo é:

[...] território de significações trajetivas, identitárias e de pertencimento, onde os saberes se movimentam e se reconfiguram continuamente se recriando no diálogo permanente com a alteridade. O corpo é campo de convivências e experiências que agrega a memória ancestral, a circularidade da vida, o sentido identitário, o sentimento de pertencimento e as manifestações expressivas (COSTA, 2015, p. 111).

Seguindo esse raciocínio, destaco a corporeidade como sistema de significações simbólicas e socioculturais que se estrutura em uma multiplicidade de movimentos corporais, pois, como afirma Renato Nogueira (2015, p. 43), “o que modifica cada interpretação e produz as mudanças no mundo são os corpos”. Na afroperspectiva filosófica apresentada por Nogueira, não há uma pretensão de universalizar a visão da afrocentricidade, mas evidenciar que não devemos esquecer nossa cultura, história e ancestralidade.

Para exemplificar a corporeidade como sistema de significações, recorro à tese de doutorado de Nilma Lino Gomes (2006). Depois de realizar uma pesquisa nos salões de beleza especializados em penteados afros na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, Gomes analisa a proximidade ou o distanciamento dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Ela diz que “para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido da aproximação do polo branco e de afastamento do negro” (GOMES, 2006, p. 142).

Para Gomes, o tratamento dado ao cabelo pode ser considerado como comportamento social que transita entre tantos significados que vão desde à camuflagem de pertencimento étnico/racial, recusa de sua própria identidade, estratégia para conquistar um emprego ou aos posicionamentos politizados que adotam o cabelo crespo natural como forma de ressignificação identitária.

Segundo a autora de *Sem Perder a Raiz* (2006), os sujeitos negros tiveram que politizar a beleza afro e valorizar o cabelo crespo para se contrapor ao racismo. Os movimentos de contestação que surgiram nos Estados Unidos e na África do Sul nas décadas de 1960 e 1970 influenciaram a militância política em vários países. A valorização da estética afro e a rejeição aos padrões das heranças europeias pontuaram bandeiras de lutas dessas organizações sociais. Para enfrentar os condicionamentos psicológicos provocados pelo racismo, negros e

negras recorreram à potencialidade da coletividade para reconstituir a beleza negra como valor constituinte de humanidade. “O negro é lindo!”, afirmava Steve Biko (1990) iniciando o *Movimento de Consciência Negra* na luta contra o *apartheid* na África do Sul para mostrar à população afro seu valor enquanto pessoa.

Além da questão política presente na corporeidade negra, quero pontuar outra consideração a partir da perspectiva das culturas afros: o raciocínio é atributo de toda corporeidade e não somente do cérebro. O corpo é arquivo da memória coletiva. Podemos encontrar essa ideia nas palavras de Nelson Inocência da Silva em sua tese intitulada *Museu afro-Brasil no Contexto da Diáspora*:

Apesar de tal condição, o corpo africano coisificado, alvo de tantas mazelas, era também um arquivo que carregava o registro das experiências passadas, as quais foram muito úteis na elaboração das estratégias de sobrevivência no Novo Mundo. Os corpos subalternizados existiam para além da subalternização e na ausência de pertences que não puderam ser trazidos na longa viagem sem volta os corpos adquiriram substancial importância como referencial mnemônico das coletividades aviltadas. Devemos considerar que, apesar de africanos escravizados terem sido obrigados a se submeter a ritos destinados a proporcionar a desvinculação de tudo aquilo que viveram anteriormente, a exemplo do ritual em torno da “árvore do esquecimento”, um intenso processo de resignificação iniciou-se a partir desse momento (Nelson Inocência da SILVA, 2013, p. 146).

O ritual de dar voltas em torno da árvore do esquecimento, ao qual Silva se refere, assemelha-se ao processo de apagamento dos nomes e das identidades africanas nos batismos cristãos. Dar voltas para esquecer o passado e desconstruir o pertencimento cultural é a tentativa de esvaziamento dos corpos, de sua história, de sua memória e sua cultura, assim como salienta o autor (Nelson Inocência da SILVA, 2013, p. 149). Esvaziá-los para controlá-los com mais facilidade. Esses mecanismos de controle revelam-se na proibição das danças, cantos, músicas e outras diversas manifestações culturais negras desde o início do Brasil Colônia.

Para sobreviver à rede de violências colonial, homens e mulheres africanos resignificaram, no Brasil, diversos rituais praticados em África para restituir a si próprios a humanidade negada pelo colonizador. Dialogando com a espetacularidade presente nas festas públicas, apresentam à comunidade um *corpo outro*, um *corpo-altar*.

AS NOÇÕES DE CORPO E DE PESSOA DA CULTURA IORUBÁ QUE CIRCULAM NO BRASIL

Para compreender as noções de corpo e de pessoa dentro da lógica ritualística candomblecista de nação *Ketu*, recorro à pesquisa de vinte anos de Síkírù Sálámi e Ronilda Iyakemi Ribeiro, que resultou na obra *Exu e a Ordem no Universo* (2011, p. 33). Conforme esses autores, em diversas culturas africanas, a constituição do ser humano é resultante de uma justaposição coerente de diversas partes. Esses diferentes componentes da pessoa estabelecem relações entre si e com as forças cósmicas.

A pessoa é tida como resultante da articulação de vários elementos, alguns estritamente individuais e alguns outros simbólicos. Os elementos herdados se situam em uma linguagem familiar e clânica, enquanto os elementos simbólicos a posicionam no ambiente cósmico, mítico e social (Síkírù SÁLÁMI; Ronilda RIBEIRO, 2011, p. 33). Dessa forma, cada pessoa é uma organização complexa de elementos naturais, exposta às transformações do tempo. A pessoa reconhece a si mesma em sua unidade/pluralidade mesmo passando por diversas mutações cósmicas e temporais e, também, é reconhecida pelos outros como sujeito permanente dotado de identidade e história pessoal.

Segundo Sálámi e Ribeiro (2011), os iorubás concebem a pessoa formada pelos seguintes princípios vitais: *ará*, *òjìjì*, *ọkàn*, *êmi* e *orí*. *Ará* é o corpo físico; *òjìjì* é a representação visível da essência espiritual que acompanha o homem durante toda a vida, morrendo junto com *ará*, embora não sendo enterrado com ele. *Ọkan*, cujo significado é *coração*, possui profunda relação com o sangue e é a parte considerada a sede da inteligência e do pensamento intuitivo, a alma e a fonte originária de toda ação. *Êmi*, princípio vital, sopro vital, é intimamente relacionado à respiração, mas não se reduz a ela, pois se diz por ocasião da morte de uma pessoa que *êmi* foi embora. Significa também espírito ou ser. *Orí*, literalmente *cabeça*, designa *orí inú*, a cabeça interior, a grande responsável pelo destino pessoal, cultuada entre outras divindades, mas sendo, de fato, a mais importante de todas. Diz um provérbio iorubano que “a cabeça de uma pessoa faz dela um rei”. *Orí* é considerado a mais importante divindade dentro do panteão iorubá, pois somente ele “pode acompanhar o devoto numa viagem sem volta para além dos mares” (Reginaldo PRANDI, 2001, p. 476-481).

Dentro da lógica da cosmovisão dos que foram chamados de nagôs pelos colonizadores, a morte é representada por um Orixá nomeado *Ikú*. Segundo Juana Elbein dos Santos (2007), *Ikú* está profundamente associado ao mito da gênese da humanidade e à terra:

Quando Olörun procurava matéria apropriada para criar o ser humano, todos os ẹbọra partiram em busca da tal matéria. Trouxeram diferentes coisas: mas nenhuma era adequada. Eles foram buscar a lama, mas ela chorou e derramou lágrimas. Nenhum ẹbọra quis tomar da menor parcela. Mas ikú, Òjêgbé-Aláşô-Õna, apareceu, apanhou um pouco de lama – eerúpě – e não teve misericórdia de seu pranto. Levou-o a Olódùmarè, que pediu a Òrişàlá e a Olúgama que o modelaram e foi Ele mesmo quem lhe insuflou o seu hálito. Mas Olódùmarè determinou a Ikú que, por ter sido ele a apanhar a porção de lama, deveria recolocá-la em seu lugar a qualquer momento, e é por isso que Ikú sempre nos leva de volta para a lama (Juana SANTOS, 2007, p. 107).

No sistema cosmogônico iorubano, a existência transcorre em dois níveis: o àiyé – o mundo físico –, onde vivem os seres vivos – os ará-àiyé. O outro nível da existência é chamado de ọrun – o espaço sobrenatural –, o além onde habitam os orixás e ancestrais – os ará-ọrun. O ọrun é um mundo paralelo ao espaço físico e se diferencia da concepção de céu/paraíso do cristianismo. Trata-se de outra realidade. Acredita-se que tudo o que existe no ọrun tem sua ou suas representações materiais no àiyé (SANTOS, 2007, p. 54). Segundo essa lógica mítica, o corpo humano – ará-àiyé – é constituído pelo elemento terra, combinado com outros elementos naturais.

Conforme os estudos de Marco Aurélio Luz (1995, p. 52), a matéria com que são moldados os seres humanos é chamada pelos iorubás de Ìpòri ou Òkè Ìpòri. O local de onde foi retirado e a qualidade do Ìpòri escolhida pela divindade que a apanhou determinam o Orixá regente do *orí* de uma pessoa. Sobre esse assunto, Juana Elbein dos Santos (2007, p. 205) afirma que: “Esse conceito é muito importante, porque estabelece uma série de relações entre o indivíduo e sua matéria de origem mítica”. O termo Ìpòri indica o tipo de material com o qual é modelado o *orí* de cada pessoa e a partir dessa matéria ancestral é que são feitos os rituais adequados para cada tipo de constituição identitária.

Segundo Santos (2007), a entidade suprema para os iorubás, o grande detentor de três forças primordiais – iwà, àyẹ, àbá – é chamado de Olörun, ou seja, o senhor do ọrun. Ele transmitiu aos *Irúnmalê* as combinações

desses três elementos para manter a atuação destes em diferentes domínios. Os *Irúnmalê* são classificados em dois tipos: os *Òrìṣà*, divindades cuja existência remete aos primórdios do universo, e os ancestrais ou *Égún*, espíritos de seres humanos. “Se os ancestrais são os espíritos dos *ará-àiyé*, estes, por sua vez, renascem dos ancestrais; sua matéria de origem – lama tirada da terra – é a mesma. *Ikú* restitui à terra o que lhe pertence, permitindo, assim, os renascimentos [...]” (SANTOS, 2007, p. 107).

A ideia de *continuum* entre o mundo dos vivos e dos ancestrais está presente em muitas culturas africanas e intimamente relacionada com a concepção de circularidade. Existem intensos fluxos e refluxos culturais que se encontram nas encruzilhadas para depois se redimensionarem e tomarem diversas direções para novos (re)encontros. Não pretendo apresentar uma ideia de um determinado povo e induzir a uma suposta homogeneidade nas concepções das diversas civilizações do continente africano. Contudo, devido às condições históricas, muitos grupos vindos da África para o Brasil tiveram que redimensionar as noções de corporeidade e de pessoa para reconstituírem suas identidades como reação às violências coloniais.

Nesse sentido, os *candomblés* reorganizaram as identidades negras em suas práticas ritualísticas. A associação de um sujeito com sua matéria ancestral provoca identificações que (re)estruturam os elementos constituintes do ser humano. Sendo assim, podemos considerar que a noção de corporeidade foi fundamental para que os africanos e seus descendentes pudessem resistir e sobreviver ao genocídio vivido no mundo colonial.

CORPOREIDADES IDENTITÁRIAS NO *CORPO-ALTAR*

Contextualizado em relações de poder permeadas pela rede de violências que levam o colonizado a um *corpo-túmulo*, o sujeito afro tem enfrentado o genocídio imposto nos últimos séculos, tendo sua corporeidade como forma de resistência. Rodas de samba, de capoeira, de jongo, de *candomblé*, de *maculelê*, dentre tantas outras, constituíram-se como territórios de *quilombismos* (Abdias NASCIMENTO, 2002) em que o corpo, o *ará-àiyé*, revela-se como elemento central de toda produção de conhecimento.

Como vimos anteriormente, o Ípori é o que determina qual divindade iorubá deverá ser reverenciada pelo devoto por fazer parte de sua constituição corporal ancestral. Nos ritos de iniciação, o corpo do neófito é purificado e ressignificado com elementos simbólicos pertencentes ao universo do seu Orixá. Espera-se que essa purificação permita a aproximação da divindade. Há iniciados que não incorporam – *ekéji* e *ogan*, mas que sentem a energia dos Orixás de outras maneiras. Há iniciados chamados de *iyàwó*, que passam a ter seu corpo controlado por forças consideradas sagradas.

A partir da noção de espetacularidade – produção de um corpo para ser visto pelo outro – o corpo do iniciado se torna um *corpo-altar*. Esse corpo é sacralizado para abrir os canais de comunicação com o *Orun* em diversos rituais de purificação. Tal concepção se contrapõe ao conceito de *corpo-túmulo*, uma vez que o africano e/ou afrodescendente sente em sua corporeidade uma agência que o mobiliza para enfrentar tantas violências. Podemos considerar que essa força mobilizadora que descentraliza o sujeito e o reconecta com sua ancestralidade, que transcende a humilhação da escravidão, é o que cria condições de estabelecer vínculos com sua humanidade que lhe foi negada pelo colonizador.

Em um xirê, há batuque, canto e dança saudando todos os Orixás cultuados no Brasil. Muitos adeptos, principalmente os mais novos, incorporam quando seu Orixá está sendo reverenciado. Outros recebem em seus corpos a energia da divindade quando Xangô está sendo homenageado na roda. Os corpos dos *iyàwó*, controlados pelos Orixás, passam a mover-se ao som dos tambores. Cada Orixá tem um ou mais ritmos específicos. Cada divindade está associada a um ou mais elementos da natureza. Geralmente, os movimentos dos corpos dos devotos tomados pelos ancestrais divinizados apresentam características simbólicas do elemento que este representa.

Para exemplificar a relação da corporeidade com as identidades que se manifestam na estética utilizada no xirê, passo a descrever alguns aspectos de quatro Orixás que selecionei usando o critério meramente ilustrativo a partir da ligação dessas divindades com cada um dos elementos da natureza. A associação da água, terra, ar e fogo aos princípios míticos e simbólicos são articulados com as dimensões política, social, epistêmica, ética e estética do corpo. O panteão iorubano é muito mais extenso. As divindades citadas

foram escolhidas a partir de um recorte feito com a intenção de representar como acontece o processo dinâmico identitário da civilização afro-brasileira.

Oxum é um Orixá feminino. Está relacionada à água doce: rios, cachoeiras, nascentes, lagoas. “Oṣun é a genitora por excelência, ligada particularmente à procriação e, nesse sentido, ela está associada à descendência no àiyé. Ela é a patrona da gravidez” (Juana SANTOS, 2007, p. 85). Geralmente, o ritmo de suas cantigas é o *ijexá*. Os movimentos da dança de Oxum, em muitos momentos, são tranquilos como a água que desliza no rio. Algumas vezes, o ritmo pode ser agitado, assim como a água corre ligeira em determinados locais. Em seus atos de dança, Oxum apresenta uma gestualidade que remete à gravidez/gestação, ao banho no rio, ao uso de jóias como pulseiras, colares, brincos, coroa. Suas narrativas míticas revelam o poder de sedução, encantamento e beleza de Oxum. O uso do espelho – àbèbé – é o símbolo que representa essa característica. O àbèbé¹⁰⁵ pode ser usado como uma arma, pois Oxum também é guerreira, assim como mostram alguns atos de sua dança.

*Oxum era a rainha Na mão direita tinha
O seu espelho que vivia a se mirar
(Canto para Oxum – Vinicius de Moraes e Toquinho)*

Na maioria das vezes, a divindade dos rios e cachoeiras se mostra meiga e carinhosa com os devotos. É considerada a dona do Candomblé, pois, em sua mitologia, ela cria os ritos necessários para que os Orixás possam dançar nos corpos de seus filhos (Reginaldo PRANDI, 2001, p. 526). Esse feito está associado com o reestabelecimento do culto aos deuses iorubanos depois que os colonizadores os proibiram de exercer sua religiosidade. A separação mítica do àiyé e do ọrun e o reestabelecimento dos rituais ensinados por Oxum para a preparação do *corpo-altar* demonstram a forma estratégica encontrada pelos iorubás para reconstituírem sua religiosidade diante das proibições.

A mitologia iorubana aponta Xangô como rei, *Aláàfin Ọyó*, que foi divinizado após sua morte tornando-se Orixá do fogo, do trovão e da justiça. As narrativas míticas estão repletas de elementos que remetem ao seu caráter masculino e viril. Nas rodas dos Candomblés, Xangô é saudado com o canto acompanhado com o toque dos três atabaques de tamanhos diferentes em

105 Embora tenha sido identificada diferença na grafia do termo iorubá em referência ao espelho de Oxum, optou-se por manter o texto tal como originalmente publicado.

um ritmo conhecido como *Alujá*, uma cadência rítmica que aumenta gradativamente até chegar a uma execução rápida que expressa força e dá uma sensação de *esquentar* a dança. O atabaque maior – o *rum* – é repicado vigorosamente em uma alusão aos trovões do Orixá. Assim, os participantes de uma roda, que dançam para Xangô, cantam e executam movimentos corporais que expressam o aspecto guerreiro e quente dessa divindade.

Qbálúaiyé é um Orixá de poder extraordinário ligado à morte e à terra. Quando presente nos corpos de seus devotos, deve ser coberto por uma vestimenta feita de palha da costa – uma espécie de ráfia africana. Divindade associada ao controle das doenças como varíola, pestes, lepra, dentre outras, e, por isso, é extremamente respeitado e temido. Seu nome significa “Qba + olú + àiyé = Rei de todos os espíritos do mundo, detém e lidera o poder dos espíritos e dos ancestrais que o seguem e ele oculta sob a ráfia o mistério da morte e do renascimento, o mistério da gênese” (Juana SANTOS, 2007, p. 99). A dança de Obaluaê é marcada pelo ritmo chamado *opanijé*, que é lento, pesado, triste e quebrado. Seus atos de dança remetem às narrativas míticas que acontecem nas profundezas da terra.

Destaco a figura de Oxalá, conhecido também como Òriṣànlá, que possui em si os princípios masculinos – *Obàtálá* – e feminino – *Odùduwà*. Qṣàlá pertence ao grupo dos òriṣá funfun, ou seja, os orixás que só usam branco e que estão associados aos mitos da criação do mundo. O universo é representado por uma cabaça, cuja metade está ligada ao feminino e a outra ao masculino. A cabaça é símbolo do útero, do poder geracional e criador.

A representação mais conhecida do universo, da unidade que constitui o àiyé e òrun é sobretudo simbolizada por uma cabaça formada por duas metades unidas, a metade inferior representando o àiyé, a metade superior òrun, e contendo em seu interior uma série de elementos. Antes de examinar essa representação conhecida com o nome de igbá-odù ou igbádù – assim como uma série de símbolos materiais estruturados à sua imagem – é importante deter-nos em dois mitos genéticos, os dos elementos cósmicos e o da terra, que permitirão uma melhor interpretação dos elementos-signos do ibádù em função do símbolo como um todo. Numa densa síntese, a história nos informa que nos primórdios existia nada além de ar; Qlòrun era uma massa infinita de ar; quando começou a mover-se lentamente, a respirar, uma parte do ar transformou-se em massa de água, originando Òriṣànlá, o grande òriṣá-Funfun, òriṣá do branco. O ar e as águas moveram-se conjuntamente e uma parte deles

mesmos transformou-se em lama. Dessa lama originou-se uma bolha ou montículo, primeira matéria dotada de forma, um rochedo avermelhado e lamacento. Olurun admirou essa forma e soprou o montículo, insuflando-lhe seu hálito e dando-lhe vida. Essa forma, a primeira dotada de existência individual, um rochedo de laterita, era Èṣú, ou melhor, o proto-Èṣú, Èṣú Yangí [...] (Juana SANTOS, 2007, p. 59).

Relacionado aos elementos ar e água, Oxalá possui duas formas de manifestação no àiyé: Oxalufan e Oxaguian. Essas duas qualidades de Oxalá dançam de forma distintas. Oxalufan, o mais velho, é mais lento, desloca-se muito vagarosamente pelo espaço carregando seu opaxorô. Geralmente, usa-se um pano para cobri-lo para que ninguém pise em sua sombra durante seu deslocamento. O ritmo tocado em sua homenagem é chamado de *igbin*, que significa caracol, um dos animais que o simboliza. É um ritmo executado lentamente com batidas fortes.

Na citação acima, vemos que a individualização, fundamentada no surgimento mítico de Exu como o primeiro ser criado, expressa a preocupação que os iorubás possuem sobre o aniquilamento total de seu ser. Segundo Santos (2007, p. 76), o maior temor do iorubano é ser completamente reabsorvido pela massa e não renascer nunca mais. Talvez, nesse sentido, essa foi a maior violência provocada pela colonização: a de tentar destituir a identidade de um povo. Porém a celebração de um *corpo-altar* permitiu a produção de resistências à rede de violências que objetiva levar o colonizado ao *corpo-túmulo*.

Catherine Walsh (2013, p. 25), na introdução da obra *Pedagogias Decoloniales*, afirma que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial a partir do horizonte histórico de larga duração de invasões e violências praticadas para garantir a manutenção do poder colonial. Segundo a autora, as estratégias, práticas, metodologias das lutas, rebeldias, insurgências, organização e ação dos povos originários das terras renomeadas de *América* pelos invasores e dos afrodescendentes constituem as pedagogias decoloniais.

Nesse sentido, as vivências estéticas proporcionadas no xirê são potentes pedagogias decoloniais. Por isso, proponho que a dimensão estética possa ser considerada e acrescentada às dimensões sugeridas por Walsh, uma vez que sistemas de signos e símbolos são produzidos a partir das experiências corporais.

A corporeidade negra vista a partir da cosmovisão iorubana agrega elementos estéticos que ressignificam e decolonizam a cosmogonia do ser e do saber.

FECHAMENTO-ABERTURA

Neste capítulo, apresentei conhecimentos estéticos afro-brasileiros que se constituem como potentes pedagogias decoloniais, uma vez que consistem em estratégias, práticas e metodologias de lutas, resistências, insurgências, organização e ação da população negra perante as violências coloniais. Tive como objetivo propor reflexões sobre *as práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados* oriundos das noções de corporeidades que circulam no xirê e que ressignificam identidades. Portanto, a abordagem intercultural apontou a decolonialidade cosmogônica do ser e do saber a partir de uma visão dos elementos estéticos.

Ao considerar a interculturalidade como proposta que abrange dimensões política, social, epistêmica e ética na perspectiva apontada por Catharine Walsh (2013), propus olharmos para aspectos da estética afro-brasileira na significação das experiências em rodas de Candomblé. Essa necessidade surge a partir da definição de minha própria identidade racial, quando vivenciei em meu corpo negro a associação de características de elementos míticos, cósmicos e ancestrais aos aspectos humanos feita pelos iorubás. Nesse sentido, a produção de saberes significa potente estratégia de superação das violências impostas aos povos colonizados.

Logo, podemos concluir que os movimentos corporais usados nas danças dos Orixás simbolizam nossas origens míticas a partir das características dos elementos da natureza intimamente vinculados à nossa humanidade: água-maternidade-feminilidade-beleza-encantamento-resiliência; fogo-masculinidade-vigor-justiça; terra-vida-morte-doença-cura-temor; ar-criação-ancestralidade-paciência.

A combinação do canto, da dança e do batuque é usada para estabelecer os vínculos simbólicos no círculo social entre vivos e mortos. A circularidade presente na continuidade entre esses dois níveis da existência exige

encarmos a vida de forma transcendente, em que nossa ancestralidade vai além da ideologia que racializa e inferioriza o outro.

Mesmo diante de toda vigilância, de toda violência policial e de todos os discursos racistas que clamam até hoje pela extirpação dos hábitos africanos, os corpos dançam, festejam, batucam, rezam, sambam em verdadeiros atos de resistências. Mesmo sendo representado de formas pejorativas em discursos midiáticos ou em conversas cotidianas, o corpo negro se apresenta em um campo de vivências que desloca os sentidos das relações identitárias. Enquanto as manifestações culturais afro-brasileiras despertam os sentimentos de pertencimento e procuram exaltar a beleza do corpo negro, a escola vem desempenhando um papel no sentido contrário, reforçando os estereótipos marcados pelos traços raciais.

A ideia de *corpo-túmulo* apresentada pela lógica colonial pode ser superada pela valorização do *corpo-altar*. Se o corpo negro foi, no decorrer dos séculos de colonização, esvaziado de sua história, de sua memória coletiva, de sua beleza, representado pejorativamente de forma a fragilizar os sujeitos, a resistência consiste em invertermos esse processo produzindo saberes com o corpo. Os africanos e seus descendentes apresentam em suas práticas corporais o *conhecimento outro*, o *corpo outro* para transcender ao corpo coisificado, animalizado, humilhado. Essa é uma das tantas reações para reconstituirmos nossa humanidade negada na colonialidade. Sem a consciência de nossa identidade, sem conhecermos nossa história, sem a valorização de nossa ancestralidade, estamos caminhando na linha tênue da incompreensão de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. A Chegada dos Sem Nome: Uma Reportagem Histórica. **Revista Palmares em Ação**, v. 1, n. 1, p. 46-53, 2002.
- BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocologia e a Cena Baiana**: Textos Reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009a.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. A Comunicação nas Encruzilhadas da Esfinge, de Hermes, Mercúrio, Exu e Maria Padilha: Ditos e Não-ditos, Interditos e Mal-entendidos. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 40, dez. 2009b.
- BIKO, Steve Bantu. **Escrevo o que Eu Quero**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro**: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. 2015. 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- DOMENICI, Eloisa. A Pesquisa das Danças Populares Brasileiras: Questões Epistemológicas para as Artes Cênicas. **Cadernos do GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Salvador: UFBA, n. 23, p. 7-18, out. 2009.
- FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FORTIN, Silvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. **Revista Cena**, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. **Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra**. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo**: Estudo das Performances Brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: Dinâmica da Civilização Afro-brasileira. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.
- NOGUEIRA, Renato. **O Samba e a Filosofia**. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2015.

- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012
- QUILJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p. 227-278.
- PRADIER, Jean-Marie. Etnocenologia. In: BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; GREINER, Christine (org.). **Etnocenologia: textos selecionados.** São Paulo: Annablume, 1999.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- SÀLÁMI, Síkírù; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a Ordem do Universo.** São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgó e a Morte: Pàde, Asèsè e o Culto Égun na Bahia.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Museu afro-Brasil no Contexto da Diáspora: Dimensões Contrahegemônicas das Artes e das Culturas Negras.** Tese (Doutorado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Representação Visual do Corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma *et al.* (org.). **Entre Áfricas e Brasil.** Brasília: Paralelo 15 - São Paulo, Marco Zero, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUÉL, Ramón. **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalid y (de)colonialidade: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e Educação Intercultural. In: Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”. 2009. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

CAPÍTULO 25

experiências afroestéticas

Alberto Roberto Costa

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94937.25

DO DELEGUM AO FIO DE CONTA DE EBOMI

Fio de conta é o colar usado pelos/as devotos/as das religiões afro-brasileiras. Recebe vários nomes e significados conforme a idade de iniciação da pessoa que o usa, sua vertente religiosa e sua divindade ancestral. Dentre os diversos tipos de fios de conta, destaco o delegum, usado no Candomblé por aqueles/as que ainda não completaram todo ciclo de iniciação. Na Casa¹⁰⁶ onde fui iniciado, aprendi a fazer o delegum com 16 fios. Os fios de contas passam por cerimônias para serem consagrados. Colocar miçanga por miçanga nos fios do delegum é um trabalho minucioso. No Candomblé de Nação *Kétu*, oriunda da matriz iorubana, quando o/a iniciado/a passa pela ritualística que lhe dá o direito à maioria dentro da religião, ele/a começa a ser tratado como ebomi – do iorubá *ègbôn*¹⁰⁷ – que quer dizer “irmão/ã mais velho/a”. A partir de então, ele/a pode usar colares de um fio só, com contas maiores feitas de cristal, miçangas, búzios, corais ou firmas africanas.¹⁰⁸

IMAGEM 1
Exemplos de fio de conta



Fonte: Evandro Gonçalves Cavalcante (2019).

106 Uso termos correntes na linguagem cotidiana que nomeiam os templos de cultos afro-brasileiro: Casa, Terreiro, Barracão, *Ilé*, *Çgbê* ou *Kwê*, sendo o último referente às Casas de Nação *Jeje*.

107 Uso neste capítulo palavras de origem iorubá. A musicalidade do sistema linguístico iorubano é representada alfabeticamente e os diferentes tons recebem sinais na parte superior das letras. Os sinais na parte inferior indicam quando o som é aberto ou fechado. Assim, o tom alto é marcado pelo acento agudo, no baixo com queda na voz é usado um acento grave e o tom médio é representado por nenhum acento. O sinal usado embaixo das vogais “o” e “e” (“ô” e “ê”) indicam um som aberto e embaixo da letra “s” (“ş”) indica o som do “x”. Não são usadas as letras C, Q, X, Z, V. No caso da palavra *ègbôn*, as letras “gb” são pronunciadas ao mesmo tempo (Cf. BENISTE, 2014).

108 NdO: Por se tratar de uma homenagem póstuma, foram mantidas na íntegra as referências selecionadas pelo autor, Alberto Roberto Costa.

À esquerda: Mocam (feito com palha da costa) e fios de conta de iyàwó - delegum feito para Oxumaré (miçangas amarelas com pretas - referência ao Orixá do iniciado) e delegum feito para Ogunjá (miçangas verdes - referência ao Orixá do babalorixá do iniciado). Por baixo, outros fios de contas simples em homenagem a diversos Orixás. À direita: fios de conta de ebomi de Oxum (âmbar com amarelo - referência ao Orixá do iniciado), Logun Edé (coral azul com laranja e miçangas azuis com dourado - referência ao Orixá do babalorixá do iniciado) e Oxóssi (contas azuis - referência ao Orixá do sacerdote que o tornou ebomi).

O processo de aprender como fazer os fios de conta representa neste capítulo o desenvolvimento da produção de um trabalho acadêmico. O cuidado de fiar miçanga por miçanga, fio por fio, amarrar a firma, a palha-da-costa, adicionar um enfeite em homenagem ao Orixá é uma atividade metódica que traz resultados estéticos assim como pretendo na escrita deste texto. Para escrever, uso parte de minha trajetória nos rituais candomblecistas. Pensei em utilizar as letras como miçangas que formam as frases das narrativas de meu trajeto e as reflexões sobre aspectos práticos e teóricos organizados nas linhas de cada parágrafo como os fios que as unem. Tais vivências estão articuladas com o pensamento de autores/as estudados/as no *Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades* que atua na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Os fios que sustentam as miçangas deste colar acadêmico estão tecidos com os Estudos Decoloniais, a *Afroperspectiva* na filosofia, a Filosofia de Ifá, a Etnocenologia e considerações propostas por Achille Mbembe.

A iniciação no doutoramento requer fiar um delegum epistêmico que se materializa na escrita da tese. Ainda estou introduzindo as primeiras miçangas nos fios da reflexão teórica. Este capítulo consiste em um recorte da investigação que propõe olhar a produção de pedagogias de resistência de povos negros fundamentada na Filosofia de Ifá. O texto *Experiências Afroestéticas* foca em minha trajetória de iniciação candomblecista para conceituar *afroestética* a partir dos conhecimentos adquiridos no Candomblé de Nação Kétu, dialogando com as noções de corporeidade, oralidade e ancestralidade que transitam nos Barracões localizados no entorno do Distrito Federal.

As amarras que dão unidade aos fios deste colar acadêmico são ideias evocadas na narrativa autobiográfica, que na Etnocenologia se traduz no uso da trajetividade como metodologia, conforme defende Armindo Bião (2009, p. 40). Ao me aproximar dos pressupostos etnocenológicos no mestrado, utilizei

esse método na escrita da dissertação (COSTA, 2018). A escolha de narrar parte de meu trajeto se deu a partir das noções de apetência e competência. Adoto, portanto, a perspectiva de Armindo Bião (2009, p. 40) para quem a apetência qualifica essencial e existencialmente o interesse do sujeito em seu objeto e trajeto de pesquisa e a competência se configura no conjunto de capacidades, experiências e práticas, que pode permitir ao sujeito a plena consecução de seu projeto. Logo, as apetências e competências aparecem como condição essencial para a realização da investigação (Alberto Roberto COSTA, 2018).

A Etnocologia possibilita agregar outras abordagens metodológicas. Acredito que o método biográfico direcionado à narrativa autobiográfica contribuirá na condensação de meu trajeto metodológico. Citando Franco Ferrarotti, Christine Delory-Momberger (2014, p. 275) diz que essa metodologia supera o modelo mecanicista da cientificidade eurocêntrica, o que condiz com os Estudos Decoloniais, o principal campo teórico desta investigação. Sabemos que a racionalidade científica eurocêntrica despreza tudo que está relacionado ao sobrenatural, ao místico, ao mágico, ao imaterial. Como estou lidando com lógicas de pensamentos que operam em experiências extrafísicas e ancestrais, o método biográfico oportunizará a valorização das subjetividades que expressam cosmovisões não eurocêntricas. Ao focar minha subjetividade, uso a definição de autobiografia formulada por Phillippe Lejeune em seu livro *O Pacto Biográfico: de Rousseau à Internet* (2014, p. 16), que diz que a narrativa autobiográfica trata-se de uma “retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

Este capítulo narra trecho de minha autobiografia que se refere à superação do *corpo-túmulo* por meio da produção do *corpo-altar* nas práticas de pedagogias do Candomblé, em que a *afroestética* cria vínculos simbólicos interculturais entre corporeidade, oralidade e ancestralidade e cumpre a função simbólica de criar vínculos entre o Àiyé – o plano da existência onde vive a humanidade encarnada em corpos de carne e osso – e o Òrun – o extramundo dos ancestrais.

É PEDAÇO POR PEDAÇO

Òrúnmìlà diz que as coisas devem ser feitas pouco a pouco;
Eu digo: é pedaço por pedaço que se come a cabeça do preá.
É pedaço por pedaço que se come a cabeça do peixe.

(1º verso do Odù Ogbé Mejì).

A cabeça do preá/peixe que venho comendo pouco a pouco nos últimos anos é a tentativa de superação do *corpo-túmulo*, noção apresentada por Achille Mbembe (2014, p. 189) no livro *Crítica da Razão Negra* quando diz que “o corpo do colonizado deve tornar-se seu túmulo”. Inspirado em Frantz Fanon, Mbembe (2014, p. 183) afirma que “a violência colonial é, na realidade, uma rede, ‘ponto de encontro de violências múltiplas, diversas, reiteradas, cumulativas’, vividas tanto no plano mental como no ‘dos músculos e sangue’”. Embasado na lógica do pensamento genocida colonial, ele apresenta em *Políticas da Inimizade* (2017) a tese de que a democracia oculta a violência legitimada pela modernidade. O autor defende que o desenvolvimento do capitalismo exigiu “duas modalidades de repovoamento do planeta pela predação humana, a extração de riquezas naturais e a ocupação de grupos sociais subalternos” (Achille MBEMBE, 2017, p. 24). Os desdobramentos de tais práticas políticas e econômicas reverberam nas múltiplas violações jurídicas ao estado de direito em nome da democracia que opera sob a concepção de soberania como poder sobre a vida e a morte. Para Mbembe (2017), a dominação exercida atualmente combina disciplina, biopolítica e necropolítica.

Nesse contexto, tanto nossos corpos físicos quanto os *corpóra* das epistemologias produzidas por povos subalternizados estão marcados pelo necropoder. Europeus se consideram civilizados, ocupantes do topo de uma escala evolutiva e instituíram a modernidade como forma universal de produzir epistemes, modelo único que despreza todas as outras maneiras de elaboração de conhecimentos, provocando epistemicídios (Boaventura SANTOS; Maria Paula MENESES, 2009, p. 10). Os paradigmas produzidos ao longo do desenvolvimento da cientificidade eurocêntrica estabeleceram a suposta objetividade como regra que se expressa no distanciamento do/a pesquisador/a do que foi chamado objeto de pesquisa. A escrita na terceira pessoa era norma que o/a cientista deveria seguir para demonstrar imparcialidade

e não-envolvimento com o objeto. Thomas S. Kuhn (2013) procura entender como são produzidas as transformações na ciência e considera que:

[...] as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. Tanto no desenvolvimento político como no científico, o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução (Thomas KUHN, 2013, p. 126).

Segundo Kuhn (2012), a quebra de paradigmas estabelecidos pela ciência caracteriza as revoluções científicas chamadas por outros/as autores/as de giros epistêmicos. O giro da subjetividade apontado por Beatriz Sarlo em *Tiempo Pasado* (2012, p. 20) configura-se em um “reordenamento ideológico e conceitual do passado e de suas personagens”. A autora destaca o aumento do interesse de cientistas sociais nas últimas décadas, influenciado pela etnografia, por pessoas consideradas comuns, que foram marginalizadas e ignoradas pelas formas de narração do passado. O protagonismo desses sujeitos para conduzir negociações e transgressões nas relações de poder adota “princípios de rebeldia e de conservação da identidade” (Beatriz SARLO, 2012, p. 19). Esses novos personagens impuseram exigências e influenciaram a “escuta sistemática dos ‘discursos de memória’: diários, cartas, conselhos, orações” (Beatriz SARLO, 2012, p. 19).

No campo da subjetivação, narrativas, histórias de vida e (auto)biografias ocupam cada vez mais o espaço científico rompendo paradigmas e multiplicando vozes. Delory-Momberger (2014, p. 273) diz que a mudança epistemológica e metodológica nas Ciências Sociais ocorre por volta da década de 1970. Os testemunhos passam a ser usados como alternativa aos métodos puramente quantitativos e abrem caminhos para acessar “um conhecimento mais humano e diferenciado da realidade social” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 273). As discussões filosóficas, como as propostas por Jean-Paul Sartre, conduziram as Ciências Sociais para compreensão totalizante em que é possível “passar do todo ao indivíduo e do indivíduo ao todo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 275). É nesse sentido que narro minha autobiografia inserida num contexto cultural categorizado como exótico, primitivo e mero objeto

de pesquisa. O lugar de onde falo me permite localizar os conhecimentos produzidos no Candomblé no espaço político, decolonial, social, existencial e cultural que ocupo a partir do olhar de dentro.

Assim como muitos/as outros/as iguais a mim, tive que lidar diversas vezes com as violências que me levaram a negar minha identidade como sujeito de família negra, com orientação homossexual e morador da periferia de Brasília. Apesar de sentir necessidade de entender a sociedade de classes e a LGBTIfobia, comecei a cursar o mestrado com uma vontade maior de compreender como o racismo atua de tal forma a produzir nos/as afro-brasileiros/as a necessidade de negação de sua própria identidade negra, pois, ao longo de meus 36 anos na escola como estudante e professor, percebi que essa negação é feita por grande parte dos/as afrodescendentes. Para mim, isso é a maior eficácia do racismo e, para Achille Mbembe, é a materialização do *corpo-túmulo*.

Foi muito difícil assumir a homossexualidade perante a sociedade. A violência machista estava personificada dentro de casa na figura do meu pai. As lembranças mais remotas que tenho dele me levam à imagem de seu olhar inquisidor, aos tapas que me dava na cara, à sua voz viva ainda na minha cabeça que diz: “prefiro ter um filho assassino, psicopata, ladrão a ter um filho viado”. Ele me falava isso mesmo eu não sabendo o que significava *ser viado* à época. Quando morreu, eu estava com 11 anos de idade. Não consegui sentir nenhum pouco de tristeza com sua partida. Na escola, era difícil enfrentar a homofobia. Comentários, piadas e agressões físicas dos colegas reforçaram ainda mais a timidez e a vontade de me isolar.

Apesar das dificuldades vividas com minha orientação sexual, foi mais demorado entender-me como homem negro, pois eu não me percebia assim. Em casa, pouco se falava sobre o assunto. Lembro que minha mãe contou com tristeza o que os/as irmãos/as de meu pai falaram para ele quando a conheceram: “como você tem coragem de namorar uma mulher preta?” Essa foi a única vez que eu a ouvi comentar algo sobre sua negritude. Eu não me identificava com os corpos negros humilhados nas pinturas de Jean-Baptiste Debret representadas nos livros didáticos. Quando tinha aproximadamente 23 anos, conheci um terreiro de umbanda e passei a questionar minha identidade racial. Isso se intensificou mais quando

conheci o Candomblé. Muitos que se pareciam comigo nesses espaços se identificavam como pessoas negras. Até então, eu me definia como moreno claro na tentativa inconsciente de me aproximar da branquitude.

Em minha pesquisa de mestrado realizada em uma escola pública do DF em 2015, entrevistei, dentre outras pessoas da comunidade escolar, 17 estudantes do ensino fundamental que tinham entre 12 e 14 anos. Todos relataram experiências nas relações escolares que inferiorizam pessoas por causa do pertencimento racial. Um deles chegou a me dizer que, quando era mais novo, seus colegas não queriam brincar de pique-pega com ele, pois tinham nojo de encostar em um preto. Outros relataram conflitos com professores/as que afirmaram que alunos/as negros/as eram incapazes de aprender determinados assuntos. Um estudante relatou que uma professora havia lhe dito na sala de aula na frente de todos/as que ele “jamais poderia ser um juiz, já que negro só poderia ser padre ou padeiro”. Apesar de terem características físicas marcantes da negritude em seus corpos, a maioria dos/as entrevistados/as não se reconhecia como afrodescendente e alguns até demonstraram vergonha em afirmar sua identidade racial (Alberto Roberto COSTA, 2018).

Nesses relatos percebemos a perpetuação da estratégia do poder colonial de invadir o imaginário do colonizado, de europeizar seu pensamento e reproduzir representações negativas de povos subalternizados, provocando o desejo de não pertencer ao grupo de origem. Aníbal Quijano (2005) chama de colonialidade a forma como é instituída a cultura hegemônica em que a racionalidade constitui elemento de subjugação do colonizado. A colonialidade tem origem e caráter colonial e sua durabilidade e estabilidade se perpetuam num padrão de poder que tem como eixo fundamental a classificação social a partir da ideia de *raça*. A colonização passa a ser justificada como algo necessário para civilizar povos que os europeus consideram inferiores. A humanidade dos povos colonizados é colocada em questionamento (Aníbal QUIJANO, 1992), incluindo sua capacidade de elaborar conhecimentos. Na colonialidade marcada pelo racismo estrutural, as referências intelectuais não-europeias não são valorizadas, gerando a ideia de que esses povos não produzem epistemologias. Essa é uma das formas que *raça* e racismo fundamentam a colonialidade. Percebemos isso nos cursos nas universidades, por exemplo, onde autores/as não-europeus (ias) não são sequer citados/as nas ementas da maioria das disciplinas.

Em toda minha formação na graduação em licenciatura em Artes Cênicas, nunca estudei nada sobre *Teatro Experimental do Negro*, tão importante para formação cultural brasileira. Fui descobrir Abdias Nascimento anos depois de terminar o curso. Depois de tantos anos, a ausência de produções intelectuais negras se repetiu no mestrado e agora no doutorado.

PRODUÇÃO E/OU RESSIGNIFICAÇÃO DAS IDENTIDADES COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS

No contexto do giro decolonial nas Ciências Sociais provocado por discussões propostas pelo *Grupo Modernidad/Colonialidad* (Santiago CASTRO-GÓMEZ; Ramón GROSGUÉL, 2007; Luciana BALLESTRIN, 2013), Catherine Walsh (2013) se destaca na discussão sobre educação. Ela define *Pedagogias Decoloniais* como práticas, estratégias e metodologias produzidas nos processos de resistência, citando a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. A noção de educação defendida por Freire tem implicações na conscientização do sujeito quando desencadeia no/a oprimido/a a assunção de sua identidade e, conseqüentemente, desperta a criticidade sobre sua presença no mundo definindo seu papel perante as dinâmicas das relações de poder. Segundo a autora, *Pedagogias Decoloniais* surgem nos contextos de lutas, rebeldias, quilombos, insurgências, organização e ação de povos originários e africanos sequestrados das áfricas (Catherine WALSH, 2013, p. 25 e 29). Ela diz que o pedagógico e o decolonial recebem sentido político, social, cultural e existencial respaldados em memórias profundamente enraizadas de afirmação da vida e, portanto, coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes mantiveram como parte de sua existência (Catherine WALSH, 2013).

Walsh (2013) destaca o papel da memória coletiva como articuladora da continuidade de uma aposta decolonial e diz que, durante quinhentos anos, os agentes coloniais tentaram impor e moldar uma racionalidade embasada em binarismos dicotômicos como homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros. Porém, mesmo diante de tantas violências racionalizadas, a memória coletiva ainda é um espaço de encontros em que o pedagógico e o decolonial se entrelaçam na prática. Ela cita o mestre e avô do movimento afro-equatoriano,

Juan García Salazar, que diz: “Memória coletiva é a reafirmação do que a tradição nos ensina, do que o ancestral ensina” (WALSCH, 2013, p. 26, tradução minha)¹⁰⁹.

Sabemos que rituais africanos existem desde tempos imemoriais e encontramos na diáspora afro diversos rituais em que conhecimentos metafísicos ressignificados colocam o corpo no centro de uma força mobilizadora que determina o enfrentamento a tantas violências do necropoder. A corporeidade e a oralidade ocupam centralidade na transmissão, na produção e na atualização dos conhecimentos. Para resistirem ao processo de objetificação, desumanização, produção de um mito negro (MBEMBE, 2017, p. 184-185), muitos/as africanos/as e afrodescendentes produziram e produzem epistemologias insurgentes. Sob a ótica da filosofia *afroperspectivista*, defendida por Renato Noguera (2011, p. 10), a ancestralidade está na terra, “é tomada como vísceras da terra, como sentido através do qual a vida se realiza”. Não se trata de uma visão arborescente dos ancestrais.

A ancestralidade constitui um elemento chave, porque impede a cisão entre natureza e cultura. Não existe uma anterioridade entre natureza e cultura. A roda da afroperspectividade permite que a atividade filosófica se desenvolva como uma dança ou como um jogo. A ancestralidade recria caminhos num pretérito do futuro que se afirma no futuro do pretérito entendido em sua presença como instante ininterrupto de criação (Renato NOGUERA, 2011, p. 10).

A potência educativa das práticas candomblecistas que aponto neste capítulo articula as considerações de Catherine Walsh, Paulo Freire e as memórias ancestrais vivenciadas na corporeidade e oralidade dos candomblés. São vivências sistematizadas que recebem sentido político, social, cultural e existencial no contexto de resistências aos mecanismos de controle presentes na colonialidade do ser, do poder e do saber. O pedagógico se estrutura na memória coletiva, oportuniza a produção e atualização das epistemologias, além de produzir e/ou ressignificar identidades pelos processos de conscientização de si e de seu pertencimento grupal.

Destaco o aspecto ontológico dessas práticas educacionais não escolarizadas que reconstroem as identidades destroçadas pelas engrenagens do colonialismo. A criação de múltiplas estratégias educativas de vivências de

109 “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar.

saberes e de enfrentamento ao racismo caracteriza a força da luta em diferentes manifestações políticas, sociais e culturais. Uma dessas formas se materializa na iniciação candomblecista que produz narrativas que se contrapõem ao *corpo-túmulos* imposto pelo necropoder.

A AFROESTÉTICA¹¹⁰ VIVIDA EM MEU CORPO

Pensando na afirmação de Phillippe Lejeune (2014, p. 137, grifo do autor) quando diz que “somos sempre *vários* quando escrevemos, mesmo sozinhos, mesmo nossa própria vida” e na explicação de Christine Delory-Momberg (2014, p. 290) sobre a multiplicidade das vozes quando ela destaca que “a sua fala está cheia da fala dos outros”, o relato que passo a fazer de minhas vivências no Candomblé está povoado por vozes de diversas pessoas com quem convivi em meus dez anos de iniciado, inclusive pelas vozes ancestrais que se expressam por meio do oráculo que acessa a Filosofia de Ifá e da fala de entidades que se manifestam no Terreiro. Em janeiro de 2009, fiquei recolhido 21 dias para iniciar-me na Casa de Candomblé de Mãe Bete de Ogum Xorokê – *Kwê Gú ßòrókê* – em Águas Lindas de Goiás, entorno do Distrito Federal. Apesar da sacerdotisa adotar em seu *Kwê* a bandeira da Nação *Jeje*¹¹¹, a estrutura do culto recebia muita influência *Kétu*, caracterizando-se como *jeje-nagô*.

No *Kwê Gú ßòrókê*, as fronteiras entre os saberes se diluem e deslizam entre dinâmicas culturais. São resultados das vivências dos/as sacerdotes/sacerdotisas que transitaram intensamente em várias Casas de diferentes Nações permitindo vivências interculturais. O que chamo de experiência *afroestética* é a síntese de várias vivências educativas interculturais mediadas pela estética de matriz iorubana, que evoca a ancestralidade no corpo da pessoa e do grupo, produzindo e ressignificando identidades. A necessidade de propor o uso do termo *afroestética* vem de vivências que proporcionam saberes ontológicos na produção dos sentimentos de pertencimento, da

110 O termo *afroestética* foi inspirado na palavra *afrografia* utilizado por Leda Maria Martins na obra *Afrografias da Memória* (1997).

111 As Nações de Candomblé representam a articulação entre culturas africanas agrupadas em dinâmicas interculturais. Dentre os principais agrupamentos estão as Nações *Angola*, *Kétu* e *Jeje*. Tomando como referência a língua e a religiosidade, podemos dizer que a Nação *Angola* herdou práticas culturais dos/das falantes do tronco linguístico *banto*. As divindades do panteão angolano são conhecidas como *Nkisi* ou *Inkisi*. Os falantes do iorubá foram chamados pelos colonizadores de *nagôs* e são bastante conhecidos no Brasil por esse nome. Cultuam *Orixás*, do iorubá *Orisha*: divindades que representam forças da natureza no Candomblé *Kétu*. A Nação *Jeje* reúne culturas de povos que cultuam os *Voduns* e falantes do tronco linguístico *gbe* (Marina SOUZA, 2007; Luis PARÉS, 2006; 2016).

concepção de circularidades cíclicas das existências, da oralidade como mobilizadora de axé¹¹² e da corporeidade como articuladora da memória ancestral.

A *afroestética* está assentada na ancestralidade, na organicidade e na agência dos elementos que a constituem. Apesar de tomar como ponto de partida a cultura iorubá ressignificada pelos/as afro-brasileiros/as, não utilizo o conceito nativo de estética expresso no termo *odara*, que significa bom e belo na oralidade dos Terreiros. Alguns críticos usam a palavra *nagogização* para tratar da tentativa de predominância da cultura iorubá na nomeação das práticas de outros grupos. Por isso, prefiro usar *afroestética* como proposta conceitual que busca reconhecer elementos comuns nas práticas ritualísticas de vários candomblés. Marco Aurélio Luz, na obra *Agadá: Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira*, chama de estética negra o que defino como *afroestética*.

A dimensão estética está expressa no conceito de nagô de odara, que significa bom, útil e bonito, concomitantemente. O elemento estético é bom essencialmente porque é portador de determinada qualidade e quantidade de axé, é belo porque sua composição, forma, textura, matéria e cor simbolizam aspectos da representação da visão de mundo características da tradição, realizando a comunicação. Por outro lado, a estética negra se caracteriza pela complexidade das combinações de símbolos e de códigos estéticos que se entrelaçam na dinâmica ritual. Os elementos-símbolos, carregados de axé, tornam sua comunicação transcendente, propiciando e resultando na interação entre entidades do orun e os seres do aiyê (Marco Aurélio LUZ, 1995, p. 565-566).

As expressões orais como *feitura* ou *fazer/raspar o Santo* são comuns nos terreiros. Após a raspagem do couro cabeludo, a pessoa se torna iaô – do iorubá *iyàwó* – que quer dizer esposa. A iniciação do/a noviço/a reconstrói os laços culturais perdidos nos processos coloniais: ressignifica identidades e restabelece relações grupais. Nesses ritos cíclicos, a constituição corporal ancestral é colocada em evidência na materialidade da *afroestética*. A *Ìyálòrìṣà* ou o *Bàbálòrìṣà* planta o axé do Terreiro e do *Òrìṣà* de cabeça do/a neófito/a em seu corpo e em todas as coisas que representam a divindade. A saída do iaô do recolhimento é marcada por uma festa pública em que ele/a é apresentado/a à comunidade como novo/a integrante da coletividade que traz origens e laços familiares ligados à divindade para a qual foi iniciado/a.

112 É de origem iorubana a palavra axé - àṣe - que pode designar força vital, o poder, o elemento que estrutura todo universo.

Nos ritos de iniciação, o corpo do neófito é purificado e ressignificado com elementos simbólicos pertencentes ao universo do seu Orixá. Espera-se que essa purificação permita a aproximação da divindade. Há iniciados que não incorporam – ekéji e ogan, mas que sentem a energia dos Orixás de outras maneiras. Há iniciados chamados de iyàwó, que passam a ter seu corpo controlado por forças consideradas sagradas. A partir da noção de espetacularidade – produção de um corpo para ser visto pelo outro – o corpo do iniciado se torna um corpo-altar. Esse corpo é sacralizado para abrir os canais de comunicação com o òrun em diversos rituais de purificação. Tal concepção se contrapõe ao conceito de corpo-túmulo, uma vez que o africano e/ou afrodescendente sente em sua corporeidade uma agência que o mobiliza para enfrentar tantas violências. Podemos considerar que essa força mobilizadora que descentraliza o sujeito e o reconecta com sua ancestralidade, que transcende a humilhação da escravidão, é o que cria condições de estabelecer vínculos com sua própria humanidade que lhe foi negada pelo colonizador (Alberto Roberto COSTA, 2017, p. 18-19).

A consagração do *corpo-altar* consiste em raspar o couro cabeludo, fazer incisões na pele, ter uma alimentação específica, tomar banho de ervas, pintar o corpo com *efun*, *wáji* e *osùn* – pós considerados sagrados de origem mineral e vegetal. Na festa realizada na saída do recolhimento do/a iniciado/a, o momento mais esperado é o pronunciamento do novo nome: o *orúkô*. “Pronunciar o *orúkô* simboliza a reconstituição da própria identidade, o reencontro com sua ancestralidade e a reconfiguração de novos laços familiares, já que os antigos vínculos foram desconstruídos nas dispersões impostas pela violência escravagista” (Alberto Roberto COSTA, 2018, p. 111).

No Candomblé, todas as coisas são agentes condutores de axé. Considero essa agência como um dos aspectos que compõem a *afroestética*. Enquanto a cultura ocidentalizada vê objetos como seres inanimados, no contexto candomblecista todas as coisas são agentes que influenciam e conduzem o axé conforme as necessidades ancestrais apresentadas. Por exemplo, os tambores passam por rituais para se alimentarem do axé dos Orixás. A partir de então, há uma série de procedimentos durante as cerimônias que demonstra a compreensão de que esses instrumentos são tratados como seres divinizados. Nas festas públicas, eles são ornamentados com laços, os/as iniciados/as colocam sua cabeça no chão para reverenciá-los, uma pessoa que não passou pela iniciação não pode tocá-los. Assim como esses instrumentos musicais, outros objetos são consagrados e ressignificados.

Na cosmovisão iorubá, o axé é transmitido, renovado, movimentado durante a realização de oferendas nos vários graus da iniciação, quando o iyàwó passa pelas chamadas *Obrigações*. A iniciação do/a neófito/a dura sete anos. Ao completar um, três e sete anos, ele/a renova os votos ficando novamente recolhido/a e seu Orixá recebe as devidas homenagens. Esses ciclos ritualísticos duram 21, 14 ou sete dias, dependendo da natureza da Obrigação ou da Nação. Juana Elbein dos Santos explica em sua obra *Os Nágò e a Morte* que as oferendas potencializam a transmissão do àṣe. A energia vital é manipulada conforme as necessidades individuais e repassada aos elementos simbólicos da existência. “Trata-se de incorporar tudo o que existe, o àiyé e o òrun, o mundo e o além” (Juana SANTOS, 2007, p. 42).

A agência das forças da natureza é uma realidade no Candomblé. Rios, oceanos, fogo, terra, pedras, montanhas, ventos, folhas, plantas, movimento de tudo que existe, dentre diversos outros elementos naturais possuem vontade própria, influenciam e/ou conduzem acontecimentos no mundo. Essa concepção presente em diversas culturas africanas e afro-brasileiras evoca a ideia de organicidade. Nessas tradições, a natureza não é vista de forma separada como na cultura de base judaico-cristã, onde a humanidade foi criada para crescer e multiplicar sobre a Terra e dominar todos os seres vivos. Natureza não aparece como oposto de cultura/civilização que precisa ser superada do seu suposto estado de barbárie. O Candomblé *Kétu* concebe a existência de um *continuum* em constante movimento entre as realidades paralelas dos mundos físicos e extrafísicos em que a humanidade faz parte do fluxo das energias naturais.

Considerando a ancestralidade, a organicidade e a agência de todas as coisas como aspectos fundantes da *afroestética*, podemos entender que ela re-produz e ressignifica a memória ancestral. As representações simbólicas estão presentes na concepção de temporalidades que operam no ritmo da natureza, no tratamento de respeito hierárquico dado aos/às mais velhos/as em idade de iniciação, na gestualidade dos atos de dança dos Orixás, nas músicas cantadas em línguas africanas, no despertar dos sentidos provocado pelos ebós passados em nossos corpos e das oferendas feitas aos ancestrais divinizados, na arquitetura viva e orgânica do Barracão que dinamiza o espaço ritualístico, nas roupas, nos fios de conta, nos adornos e acessórios que se alimentam do axé

dos Orixás. Todos esses elementos são consagrados em cerimônias próprias, louvados e reverenciados em cantigas repassadas de geração a geração.

MUITOS FIOS DO DELEGUM AINDA FALTAM PARA SEREM CONCLUÍDOS

No processo iniciático acadêmico, muitos fios de conta ainda precisam ser concluídos para formarem o delegum. Até o momento de me tornar ebomi na defesa da tese, aparecerão outros aspectos para condensarem a conceituação de *afroestética* que neste capítulo procurei formular. O axé desta investigação terá sido movimentado por outras palavras de autores/as que abrirão caminhos. Muitos ebós epistêmicos¹¹³ ainda estão por vir. Na produção deste fio de conta, fiz relações entre as considerações de Achille Mbembe, Catherine Walsh, Paulo Freire e as práticas ritualísticas que me possibilitaram refletir sobre princípios filosóficos presentes nas culturas afro-brasileiras. O presente exercício de elaboração teórica a partir da atribuição de sentidos às experiências num *corpo-túmulo* ressignificado em *corpo-altar* por meio da religiosidade apontou o papel da *afroestética* como ponto fundamental para atingir dimensões do meu ser que a racionalidade sozinha não atingiria, pois estão no campo da sensibilidade.

Meus estudos sobre narrativas autobiográficas e história de vida conduziram minha narrativa, buscando desde o início do texto estabelecer o pacto autobiográfico definido por Philippe Lejeune (2014). Essa experiência escrita me proporcionou experimentar caminho metodológico semelhante aos procedimentos adotados na narração da trajetividade na Etnocologia. Formulei o conceito de *afroestética* acessando os trajetos nas práticas candomblecistas. A escrita da autobiografia reitera minha crença no elemento *afroestético* como possibilidade de reescrita do negro no mundo. Não que essa seja a única maneira. Muitas outras estratégias de resistências deslizam nos *entre-mundos* das opressões. Muito antes de nós, nossos antepassados usaram a *afroestética* para visibilizar narrativas insurgentes e ressignificar corpos e identidades. Multiplicaram narrativas para criar novos mundos, novas

113 Terminologia usada por Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2018).

significações das subjetividades, novas formas de perceber nossa humanidade com todas suas contradições. Aos poucos, pedaço por pedaço, vamos comendo coletivamente a cabeça desse peixe/preá.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. Continuidade ou Descontinuidade? *In*: BACHELARD, G. **A Epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.
- BENISTE, José. **Dicionário Yorubá-Português**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. DUSSEL, Enrique. **1942** – O Encobrimento do Outro. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. **Etnocologia e a Cena Baiana**: Textos Reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro**: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas. Jundiaí: Paco, 2018.
- COSTA, Alberto Roberto. Corporeidades Identitárias no Xirê. **RELACult** – Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade. v. 3, ed. especial, out. 2017.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber Singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Origens Históricas e Antropológicas da Narrativa de Vida. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 31-47, jan./jun. 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Perspectivas Contemporâneas: A história de vida no campo das Ciências Sociais. *In*: DELORY-MOMBERGER, Christine. **As Histórias de Vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFURN; Porto Alegre: EdUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.
- FERRAROTTI, Franco. Las Historias de Vida como método. **Convergencia**. Revista de Ciencias Sociales, v. 14, n. 44, mayo/ago. p. 15-40. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. **Revista Cena**, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico**: De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: Dinâmica da Civilização Afro-brasileira. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA: Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil, 1995.

- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória: O Reinado do Rosário no Jabotá**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2017.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editor Produtor Editor, 2002.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia Ubuntu. **Prometeus**, v. 9, n. 21. Edição Especial, dez. 2016.
- NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot - Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia - Brasil, v. 4, n. 2, dez. 2011.
- NOGUERA, Renato. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a *musicidade* do samba e a origem da filosofia. *In*: SILVA, Wallace Lopes. **Sambo logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba**. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.
- OMOREGBE, Joseph I. African Philosophy: Yesterday and Today. Tradução de Renato Nogueira Jr. *In*: EZE, Emmanuel Chukwudi. **African Philosophy: an Anthology** by Emmanuel Chukwudi Eze. Massachusetts/Oxford: Blacwell Publishers, 1998.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.
- OYÈWÚMI, Oyèronké. Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies. **Signs**, v. 25, n. 4, p. 1093-1098 Feminisms at a Millennium. Summer, 2000.
- PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- PARÉS, Luis Nicolau. **O rei, o pai e a morte: a religião vodum na antiga costa dos escravos na África Ocidental**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PRADIER, Jean-Marie. Etnocologia. *In*: BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; GREINER, Christine (org.). **Etnocologia: textos selecionados**. São Paulo: Annablume, 1999.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p. 227-278.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade y modernidad-racionalidad. **Peru Indigna**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação: O Discurso e o Excesso de Significação**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- RODRIGUES JR, Luiz Rufino. Pedagogias das Encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018.
- SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: Antropologia do Movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- SÀLÁMI, Síkírù; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a Ordem do Universo**. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

- SANTOS, Adailton. **A Etnocenologia e Seu Método**: Pesquisa Contemporânea em Artes Cênicas. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nàgó e a Morte**: Pàde, Asèsè e o Culto Égun na Bahia. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Magnaldo Oliveira. Ojó Orúko: um Reencontro Com a Ancestralidade. *In*: LIMA, Tania; NASCIMENTO, Izabel; ALVEAL, Carmen. (org.). **Griots**: Culturas Africanas: Literatura, Cultura, Violência, Preconceito, Racismo, Mídias. Natal: EDUFRN, 2012.
- SARLO, Beatriz. **Tiempo Pasado**: Cultura de la Memoria y Giro Subjetivo. Una Discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.
- SILVA, Ana Tereza Reis da; ZAKS, Ana Julia. Narrativas de Resistência: ensinamentos do caso Guarani e Kaiowá para uma Educação Ambiental Intercultural. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 5V, p. 150-169, 2017.
- SILVA, Ana Tereza Reis da. Currículo e representações sociais de homem e natureza: implicações à prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 861-876, 2013.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- SOUZA, Rodrigo Matos de. As lições do Lager: experiências com o mal e (de)formação nas narrativas de Semprum e Lanzmann. *In*: MORAES, Dislane Zerbiniatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **Narrativas Digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- SOUZA, Eliseu Clementino. Abordagem Biográfica e Formação de Professores: Conceitos, perspectiva formativa e Autoformativa. *In*: SOUZA, E. C. **O conhecimento de Si**: Estágio e Narrativas de Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *In*: Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Organización: Instituto Internacional de Integración del Covenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Um pensamento y posicionamento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I (editora). Quito: Abya-Yala, 2013.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alberto Roberto Costa

Intelectual negro, de comunidade de terreiro e educador antirracista. É mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (PPG-Arte/IDA/UnB). Licenciado em Arte com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes (FADM). Pesquisador dos Grupos de Pesquisas Educação, Saberes e Decolonialidades e Imagens e(m) Cena. Como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1997, atuou sete anos como alfabetizador e tem trabalhado desde 2004 como arte-educador na rede pública de ensino. Coordenou o curso de graduação em licenciatura em Artes Cênicas na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes nos anos de 2015 e 2016. Exerceu o cargo de coordenador intermediário de ensino fundamental na Coordenação Regional do Gama, em 2013, e foi coordenador intermediário de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Coordenação Regional do Plano Piloto e Cruzeiro em 2016. Possui trabalhos realizados no campo da Arte-Educação sob a perspectiva da Etnocologia, da Educação Antirracista e da Decolonialidade. Desenvolve pesquisas em pedagogias antirracistas, interculturais e insurgentes sistematizadas em Terreiros de Candomblé, com ênfase na transmissão oral dos saberes, nas manifestações estéticas da diáspora africana e nas relações raciais. Quando desencarnou em dezembro de 2020, vítima de Covid-19 e da política de morte adotada pelo governo brasileiro no enfrentamento da pandemia, desenvolvia seus estudos de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Alberto Roberto é agora um ancestral que segue vivo entre nós, em nossos sentipensamentos, nos testemunhos e ensinamentos que ele nos deixou.

Amanda Araujo Neves

É mulher lésbica e feminista, apaixonada por encontros e afetos, especialmente quando acompanhados de um bolo quentinho. Cultiva o cuidado e autocuidado, confia na sensibilidade humana e luta por um mundo melhor. Pedagoga pela Faculdade de Educação e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB e PPGE/UnB). Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/CNPq).

E-mail: neves.a.amanda@gmail.com

Ana Braga Dorneles

É mãe da pequena Kahena, que acaba de chegar a este mundo, e educadora socioambiental. Possui graduação em Engenharia Florestal pela Universidade de Brasília com intercâmbios na Escola Nacional Superior de Ciências agrônomicas de Bordeaux da França e no Departamento de Engenharia Florestal da Universidade Laval, Ville do Quebec, Canadá. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília

(PPGE/UnB). É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gp-des-PPGE/UnB). Desenvolve pesquisas em: Educação Ambiental, Economia Solidária.

E-mail: Agroecologia.anabraga100@gmail.com

Ana Tereza Reis da Silva (Org.)

Originária das comunidades de várzea Aritapera, Piracãoera e Campos do Urucurituba, município de Santarém (PA). Autoidentifica-se como cabocla e ribeirinha, com ancestralidade indígena do povo Tapajó. É professora Associada III da Universidade de Brasília (Faculdade de Educação). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) e no Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e pelo Instituto de Estudos Avançados (USP/IEA), com bolsa FAPESP. Possui doutorado em Epistemologia e Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná (MADE/UFPR), com estágio de doutorado no *Laboratoire Dynamiques Sociales et Recomposition des Espaces* (LADYSS – Maison Max Weber) da Université Paris 10 – Nanterre, com bolsa CAPES. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (CNPq). Atua nas áreas de Educação em Direitos Humanos, Educação Intercultural, Educação, Ambiente e Sociedade, desenvolvendo pesquisa e extensão nos seguintes temas: diálogo de saberes, interculturalidade e intercientificidade; educação das relações étnico-raciais e antirracismo; educação em contexto de povos e comunidades tradicionais; territorialidade e sustentabilidade de povos e comunidades tradicionais; prática e pensamento decolonial. Atualmente é membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e membro do Conselho de Direitos Humanos na UnB.

E-mail: anaterzareis@unb.br

André dos Santos Santos

Sou amazonida, macapaense, preto e periférico, e nesse solo tucuju fui tecido e nutrido por experiências familiares e educacionais que cultivaram na minha vida um grande e forte sonho de pensar e contribuir com a educação na Amazônia. A ciência me foi apresentada de forma encantadora ainda na adolescência e desde lá o fascínio só aumentou. Um fundamental momento da minha formação foi chegar à universidade. Fui o primeiro da minha família a chegar no ensino superior público em 2016. Pelo curso de licenciatura em Química da Universidade do Estado do Amapá, me formei professor de química, por onde depois também entrei na pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Ciências Naturais (PPGCN/UEAP). Desde a graduação tenho refletido junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ensino de Ciências, Matemática e saberes da Amazônia Amapaense, sobre as possibilidades na tecitura de relações decoloniais e dialógicas entre os saberes tradicionais e científicos na práxis da Educação no Campo como instrumento de resistência no território das Escolas Famílias por Alternância no Amapá.

E-mail: andresantos.ueap@gmail.com

Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida

Nascida em Brasília, viveu parte de sua infância e adolescência em Rondônia. Foi criada por uma mãe solo, que trabalhou como diarista para cuidar dos três filhos. Toda educação básica foi em escola pública e quando ingressou na Universidade de Brasília foi contemplada pelas políticas de assistência estudantil. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UnB), linha de Educação Ambiental e Educação do Campo. Investigadora do Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA/UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDE/CNPq). Representante titular discente junto ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação. Áreas de interesse: Educação Ambiental, Educação Antirracista, Agroecologia, Pedagogias de Resistência e Currículo.

E-mail: barbara.unbfe@gmail.com

Carolina Soares Mendes

Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Brasília (IFB) – campus São Sebastião. Licenciou-se em Letras- Inglês e bacharelou-se em Letras-Português pela Universidade de Brasília (UnB), onde também obteve o título de mestra em Educação. Possui especialização em Dinâmica dos Grupos pela SBDG. É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB. Tem atuado nas áreas de ensino de língua inglesa, educação profissional e gestão escolar, desenvolvendo pesquisa sobre a atividade extensionista do IFB. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq). Apaixonada pela educação, pela literatura e pela diferença que podem fazer. Entusiasta de processos participativos e do potencial da juventude. Acredita nas pessoas – especialmente quando fazem junto.

E-mail: carolinasmendes@gmail.com

Cleonice Silva de Azevedo

Licenciada em Educação Física pela Universidade estadual do vale do Acaraú (UVA). Técnica em Agroextrativismo e em Floresta pela Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC). Membro da Associação da Comunidade Foz do Rio Mazagão.

E-mail: cleiafozi18@gmail.com

Daniela Barros Pontes e Silva

É pedagoga. Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Especialista em Epistemologias do Sul pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), Argentina, e pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Especialista em Estudos Afro-Latinoamericanos e Caribenhos pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e pela CLACSO. Professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB). Pesquisadora da Tradição Oral de Matriz Africana e

dos processos educativos que ocorrem nos diversos contextos e territórios tradicionais de matriz africana. Educadora antirracista, questiona o entendimento ocidental de educação na busca por compreender caminhos e éticas outras para a formação das subjetividades, a partir das Filosofias e Psicologia Africanas e Afrodiaspóricas.

E-mail: danibps@gmail.com

Edel Nazaré Santiago Moraes

Mulher negra da Amazônia, pertencente a uma Comunidade Tradicional Extrativista, localizada no Arquipélago do Marajó (PA). Educadora popular, defensora de causas socioambientais e de Direitos Humanos. Mestre pelo Mestrado em Sustentabilidade Junto aos povos e Territórios Tradicionais da Universidade de Brasília (MESPT/UnB). Foi aluna visitante na University of Nottingham, Inglaterra. Especialista em Educação do Campo Desenvolvimento e Sustentabilidade pela Universidade Federal do Pará (UPFA). Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Foi vice-presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativista e vice-presidente do Memorial Chico Mendes. É integrante do Grupo de Estudos e Práticas Dialógicas no contexto de Povos e Comunidades Tradicionais (Cauim/MESPT); do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUZ); do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/CNPq). Tem experiências na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, Educação Popular no e do Campo, das Florestas e das Águas; Sistema de Nucleação, Transporte Escolar na Amazônia Marajoara, Organização Social, Gênero e Juventude.

E-mail: edelmoraes@gmail.com

Elionice Conceição Sacramento

É uma mulher preta e pescadora da Comunidade Quilombola Conceição de Salinas (BA). É mestra do saber pesqueiro artesanal da pesca e, como tal, está engajada na luta em defesa do território tradicional, pois não acredita que seja possível existir boa vida, saúde e soberania alimentar longe das águas e do chão ancestral de sua comunidade. Mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais pelo MESPT/UnB. Especialista em Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais pela UFBA. Também atua como coordenadora da Escola das Águas (BA) e atua na coordenação da Articulação de Mulheres Pescadoras. É integrante do Conselho Nacional de Saúde e do Grupo da Terra, que articula a pauta da saúde e ambiente junto ao poder público e às populações do campo, da floresta e das águas. Foi conselheira na Rede Manglar Internacional, que atua em defesa dos manguezais, dos recursos costeiros e marinhos, bem como do território pesqueiro. É integrante do Grupo de Construção do Programa Nacional de Saneamento Rural. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (CNPq).

E-mail: elionicesacramento@gmail.com

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Trabalha como professora associada na Universidade de Brasília (UnB) desde que aprender e ensinar com estudantes e colegas fez-se condição à docência. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em Interculturalidade e formação docente pelo Departamento de Educação da Universidade de Barcelona (Espanha), doutorado e mestrado na área de Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG). Tem se dedicado a inúmeras ações que vinculam a extensão universitária às práticas interculturais e de irmandade latino-americana e caribenha. Coordenadora dos Projetos de Extensão *Semillero de Investigación (Semillero Brasil): educação, transformação e alegria na prática docente* e *Formação docente e discente por meio de trilhas Investigativas próprias das infâncias*. Uma das coordenadoras da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane), membro da *Red Latinoamericana de Infancias Investigadoras* e do *Grupo de Investigación Avanzada en Infancias Vulneradas (GIA-IV)*. Atuando na defesa dos direitos humanos, sociais e culturais das pessoas com deficiência, tendo nas infâncias o principal interesse de investigação, ação e estudo.

E-mail: vidalrodrigues@yahoo.com.br

Flaésio Pereira da Silva Júnior

Pai Flaésio Pereira da Silva Júnior ty Oxalá é pedagogo pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisa educação em contexto de comunidades de terreiro, pedagogias engajadas, relações étnico-raciais, diversidades e estudos sobre colonialidades e suas repercussões na educação, além de investigar práticas e reflexões acerca da imagem nos processos formativos. É diretor do Instituto Semeando Ubuntu, artesão, brincante, folião, palhaço e candomblecista nagô-vodum.

E-mail: flaesiojunior2@gmail.com

Gerson de Souza Mól

Bacharel e licenciado em Química pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), mestre em Química Analítica pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor pela Universidade de Brasília (UnB) e desenvolveu estudos de pós-doutorado em Ensino de Química na Universidade de Aveiro, Portugal. É professor da UnB, atuando na licenciatura, no PPGEC e no PPGEduc. Orientador na REAMEC. Autor do livro *Química Cidadã*. Pesquisa na área de inclusão e o ensino de Ciências.

E-mail: gmol@unb.br

Gloria Jové Monclus

Forma maestros y profesores en la Universidad de Lleida. La metodología utilizada para ello sitúa las artes y las prácticas artísticas contemporáneas como eje de innovación y mejora educativa y como una herramienta básica para devenir maestras y profesoras reflexivas, creadoras, críticas e inclusivas. Trabajamos en colaboración con los Museos, los centros de arte y los espacios patrimoniales sociales y naturales para que devengan

maestras y profesoras vinculadas con el territorio, sintiendo la necesidad de desarrollar el sentimiento de pertenencia a este territorio. Ello les permite estar atenta a la hora de crear contextos de aprendizaje que permitan el desarrollo y el crecimiento de las personas dando mucha importancia a la sostenibilidad planetaria. Una mirada y aprendizaje local desde una perspectiva global. El trabajo por proyectos y el relato autobiográfico son instrumentos claves para esta formación, incorporando el diálogo epistolar entre docentes, entre grupos de alumnos escolares y entre estudiantes a nivel transoceánico como una puerta abierta a la alteridad y al encuentro con el otro.

E-mail: gloria.jove@udl.cat

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

É artista que ama trabalhar arte com crianças. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED-DF) onde se ocupa em promover a produção, a conservação e a difusão da arte infantil, compreendendo-a como lugar de enunciação, de protagonismo político, estético e epistêmico e como patrimônio artístico e cultural que deve ser respeitado. Adora viajar e observar como os espaços artísticos de diferentes cidades são ocupados pelas crianças. É também doutorando em Educação na Universidade de Brasília (UnB), pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq), lugar onde encontra práticas decoloniais que o auxiliam em suas buscas por outras formas de compreender o mundo.

E-mail: hugonicolau@hotmail.com

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

Sou homem gay e *queer*. Participo da militância LGBTQIA+ desde o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Atualmente, como professor da SEDUC-GO e estudante do doutorado em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), sou membro do Observatório da Educação do Campo no Centro-Oeste, integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB) e do grupo de pesquisa Tecituras entre Educação em Ciências, Narrativas e Culturas (Tecituras/UnB).

E-mail: jadercastro5@gmail.com

Juliana Lima Liconti

Nasci em Londrina. Com um ano e poucos meses, fui morar em Cascavel, onde meu irmão nasceu. Aos três anos, mais uma mudança. Do interior, para a capital do Paraná, Curitiba, onde fui criada. Apesar de ter morado a maior parte da minha vida na terra de muito pinhão, eu nunca me senti pertencente. Minha mãe, brasiliense. Meu pai, gaúcho. Nunca fui curitibana. Fiz duas faculdades ao mesmo tempo: Comunicação Institucional na UTFPR e Artes Cênicas na UNESPAR-FAP. Foi na graduação que eu me apaixonei pela pesquisa em arte e formulei intuitivamente uma pergunta que me acompanha até hoje como uma ética de vida: como desacostumar o olhar? Desacostumar o olhar para cultivar uma sensibilidade à poesia e a pulsação de vida que há em tudo. Na fase adulta,

novas mudanças. Primeira parada, ilha do desterro, Florianópolis, onde fiz o mestrado em Teatro na UDESC. Segunda parada, a capital federal, Brasília, onde fui professora substituta nos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Cênicas da UnB. Terceira parada, cidade maravilhosa, Rio de Janeiro, onde estou realizando o meu doutorado em artes cênicas na UNIRIO, com bolsa CAPES. Mesmo com todas essas mudanças, uma constante: a *quandonde*, plataforma de intervenções urbanas em arte, da qual participo desde 2012, e na qual investigo a prática de *errâncias urbanas*, a criação de performances relacionais que ensejam a instauração de sociabilidades que desestabilizem normatividades sociais da urbe e o desenvolvimento de procedimentos performativos de criação, pesquisa e escrita em arte que conjugam teoria e prática, forma e conteúdo, arte e vida. Dedico-me também ao estudo prático-teórico de procedimentos de composição em tempo real, tais como Modo Operativo AND, *Viewpoints* e *Tuning Score* a fim de aprimorar a capacidade de escuta do que acontece no aqui-agora.

E-mail: juliana.lima.liconti@gmail.com

Lidiane Taverny Sales

Mulher, retireira do Araguaia, na luta por direitos socioterritoriais-ambientais. Mestre em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – PPGE/CDS/UnB (2018). Especialista em Educação e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2005). Com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisas desenvolvidas sobre conhecimentos, modos de vida e territórios de povos tradicionais. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq). Membro do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e do Conselho Gestor da Plataforma de Territórios Tradicionais (PTT).

E-mail: lidiane_araguaia@hotmail.com

Lucas Ferreira dos Santos

Graduando de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB). Filho de Sàngó, Egbon no Ilê Oni Bô Ará Ikó – Axé Oxumare. Pelo programa de iniciação científica, atualmente pesquisa as práticas de Educação Ambiental realizadas nos terreiros e suas contribuições para formação docente por meio de um currículo Antirracista e Decolonial. Membro da equipe de adaptação do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV/UnB) e do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB).

E-mail: lucas.mat2318@gmail.com

Lurian José Reis da Silva Lima

Nasceu em Santarém (PA), na região do encontro das águas entre os rios Tapajós e Amazonas, em uma numerosa família de pescadoras/es e agricultoras/es ribeirinhas/os. Se autoidentifica como herdeiro cultural e afetivo dos povos nativos e

afrodiaspóricos formadores da Amazônia e das Américas. No campo acadêmico, é doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com bolsa do CNPq, orientação e parceria da Profa. Dra. Martha Abreu; é pesquisador visitante no Departamento de História da New York University, com bolsa da Comissão Fulbright Brasil e a generosa orientação da *Silver Professor* Barbara Weinstein. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Cultura Negra no Atlântico (UFF), o Grupo de Trabalho Emancipações e Pós-Abolição, da ANPUH, e o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/CNPq). Foi professor de História da Música da Universidade Estadual do Paraná entre 2020 e 2021, universidade na qual se graduou em Música em 2014. Seu mestrado, também em música, foi realizado na Universidade Federal do Paraná, sob orientação do professor doutor Edwin Pitre-Vásquez. Entre seus principais compromissos político-científicos no ensino, pesquisa e vida estão os seguintes temas, sempre vinculados à música: protagonismo negro, racismo e antirracismo; relações de gênero, anti-sexismo e anti-LGBTQIA+ fobia; culturas indígenas e tradicionais no Brasil; história da escravidão e pós-abolição; identidade nacional e identidade negra na Diáspora Africana.

E-mail: lurianlima@gmail.com

Marco Antonio Valentim

Professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve estudos acerca de problemas metafísicos em filosofia antiga e moderna, e ensaios comparativos sobre antropologias ocidentais e ameríndias. Escreveu *Extramundandidade e sobrenatureza: ensaios de ontologia fundamental* (Cultura e Barbárie, 2018). É pesquisador do SPECIES – Núcleo de Antropologia Especulativa (UFPR) – e membro do GT Ontologias Contemporâneas (ANPOF).

E-mail: mavalentim@gmail.com

Maria Rita Avanzi

Atuo como professora do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília. Nessa mesma universidade, oriento discentes de mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências. Minha atuação no campo da educação ambiental sob a perspectiva do diálogo de saberes vem desde o doutorado, que cursei na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Na ocasião, atuei junto a um grupo pesquisador com comunidades da região do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, compondo uma equipe de colaboradores do Núcleo de Pesquisas Ambientais da Unicamp e do Instituto Paulo Freire. Meu percurso investigativo com essa temática, aliado à minha atuação no campo da pesquisa narrativa, se alicerça há dez anos em um coletivo de pesquisa denominado “Tecituras entre Educação em Ciências, Narrativas e Culturas”.

E-mail: mariarita@unb.br

Meritxell Simon-Martin

Tiene un objetivo profesional: fomentar la pedagogía crítica decolonial feminista entre sus estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Lleida (España). Su ilusión es compartir con ell@s el placer de dismantelar “verdades” absolutas excluyentes, disfrutar del juego de la dialéctica y diseñar un mundo más afectivo y de cuidados, desde una perspectiva de autocrítica como ciudadan@s y a través del compromiso social. Para conseguir su propósito recurre a los intercambios epistolares y al relato autobiográfico como instrumentos metodológicos de docencia-aprendizaje. Como historiadora de la educación, se ha inspirado de la educación epistolar que ha estudiado en el contexto histórico de las mujeres burguesas británicas del siglo XIX, en trabajos como ‘La educación epistolar: los intercambios de cartas entre mujeres blancas burguesas como fuente de desarrollo personal en la Inglaterra victoriana’ y *Unfolding Feminism. Barbara Bodichon’s Epistolary Education* (Palgrave Macmillan). Respetando escrupulosamente el principio epistolar de reciprocidad, responde con el máximo de celeridad, atención y cuidado todos los mensajes recibidos em.

E-mail: meritxellsimonmartin@gmail.com

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves

Mulher goiana, educadora e militante dos Direitos Humanos. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEDUC-UFG, Regional Catalão), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG, Goiânia). Integrante pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB). Tenho experiência na área da educação básica e ensino superior, com ênfase em estudos decoloniais, interculturalidade na universidade, inclusão, educação especial, transtorno do espectro autista. Envolvida com movimentos sociais e estudantis, luto por uma educação mais justa e intercultural.

E-mail: paulacrivelloneves@gmail.com

Ramon de Oliveira Santana

Sou nordestino, sergipano, nasci e me criei aos pés da serra de Itabaiana. Há 8 anos estou morando na Amazônia amapaense. Na Amazônia, cheguei como licenciado em Química pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* Itabaiana, projeto educacional que transformou o agreste sergipano com seu *campus* de expansão universitária. Também cheguei mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS). Foi no chão da sala de aula de uma escola pública que desenhei a minha dissertação. Na Amazônia, conheci o açaí de verdade e um povo que lutou, luta e lutará por direitos e dignidade. Nas minhas andanças encontrei diferentes saberes, os quais me atravessaram e me formaram doutor em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília

(PPGEduC/UnB). Atualmente sou professor efetivo da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) no curso de licenciatura em Química. Nos últimos anos venho desenvolvendo trabalhos que trazem como premissa a importância de pensarmos práticas pedagógicas transformadoras que contribuam com o diálogo de saberes e o pluralismo epistêmico. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq).

E-mail: ramon.santana@ueap.edu.br

Ricardo Cruccioli Ribeiro

É pessoa guei e periférica. A mistura do preto com o branco, cinza, se preferir. Um contador de histórias, ator, diretor e professor de teatro. Um *brinCante* que se permitiu, assim como faz em outros lugares, ocupar a universidade e a fazer dela, também, território de lutas e resistência em prol de causas relacionadas à comunidade LGBT. É apaixonado por samba, sombra, carnaval, cirandas, cerveja e chuva. Um ouvinte diário de tudo quanto é tipo de música boa. É docente vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED-DF), doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/CNPq). Espaços que, por diferentes motivos e junto ao teatro, corroboram com o seu constante ressignificar-se, o fortalecem para que possa contribuir, do seu jeito, na e com a construção de mundos melhores.

E-mail: rcruccili@gmail.com

Romero Antonio de Almeida Silva

É do Quilombo de Trigueiros, localizado na cidade de Vicência (PE). É mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE); professor quilombola; membro do Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, do Grupos de Estudos Étnico-Racial e Ambiental (UPE - CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (UnB/CNPq).

E-mail: romeroalmeida1991@gmail.com

Saulo Pequeno Nogueira Florencio

É bacharel em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Professor adjunto do UniCEUB, Brasília. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/CNPq). Pesquisador do Projeto Plataforma de Territórios Tradicionais: Busca Ativa de Dados liderado pelo Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MSPT/UnB), financiado pela *Climate and Land Use Alliance* (CLUA). Comprometido com o antirracismo e com a valorização de aspectos e direitos coletivos de manifestações tradicionais das culturas populares, povos e comunidades tradicionais.

E-mail: saulopequeno1@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

africana 19, 22, 25, 56, 59, 77, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 91, 92, 94, 100, 115, 188, 260, 262, 335, 357, 358, 368, 477, 556, 558, 560, 562, 563, 564, 565, 577, 601, 604

afroindígenas 16, 17, 28, 40, 60, 405

Amazônia 21, 105, 407, 408, 411, 416, 429, 441, 453, 454, 457, 462, 602, 604, 608, 609

ancestral 17, 24, 56, 58, 79, 80, 83, 86, 87, 90, 91, 94, 98, 113, 150, 255, 259, 287, 304, 311, 335, 336, 350, 408, 421, 422, 426, 427, 428, 430, 434, 435, 438, 551, 552, 553, 554, 562, 570, 573, 574, 575, 584, 592, 594, 596, 601, 604

antirracista 7, 15, 22, 23, 24, 44, 58, 59, 60, 183, 186, 199, 203, 239, 257, 258, 346, 381, 384, 396, 398, 400, 467, 485, 497, 498, 503, 504, 505, 519, 601, 604

Araiye 23

arte 16, 45, 87, 95, 104, 179, 180, 193, 194, 216, 232, 233, 238, 340, 371, 378, 456, 478, 479, 496, 523, 526, 527, 531, 532, 533, 535, 538, 541, 548, 549, 601, 605, 606, 607

autobiográfica 21, 22, 23, 522, 526, 527, 531, 532, 535, 542, 585, 586

B

bem comunal 19, 101, 102, 107, 110, 111, 113, 114

C

candomblé 24, 59, 99, 245, 574, 581, 599

candomblecistas 22, 556, 558, 568, 585, 592, 597

carta 24, 62, 94, 401, 441, 442, 443, 450, 451, 453, 454, 456, 457, 466, 470, 471, 472, 482, 484, 485, 486, 496, 504, 505, 510, 511, 513, 514, 515, 516, 517, 551, 552, 553, 563

classe 23, 120, 233, 238, 244, 249, 250, 251, 343, 348, 349, 363, 364, 370, 412, 472, 515, 518, 522, 527, 528, 530, 533

comunidade 16, 18, 20, 21, 22, 28, 32, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 64, 78, 79, 81, 82, 88, 94, 104, 107, 111, 113, 115, 121, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 149, 158, 171, 205, 207, 209, 212, 218, 219, 225, 227, 228, 238, 239, 276, 278, 281, 283, 286, 294, 299, 300, 301, 302, 309, 311, 317, 319, 324, 333, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 354, 358, 361, 370, 379, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 415, 419, 420, 422, 423,

427, 428, 429, 430, 431, 434, 452, 455, 456, 467, 469, 489, 571, 588, 590, 594, 601, 604, 610

conhecimento 17, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 32, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 55, 57, 59, 61, 62, 66, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 87, 91, 92, 97, 98, 115, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 196, 197, 205, 233, 245, 254, 255, 264, 265, 269, 276, 281, 284, 285, 293, 297, 301, 311, 320, 321, 338, 347, 349, 380, 384, 388, 392, 395, 396, 401, 416, 417, 421, 422, 444, 446, 450, 456, 465, 471, 489, 494, 497, 499, 500, 519, 527, 531, 539, 557, 565, 566, 567, 568, 574, 580, 588, 600

conversatório 270, 403, 404, 405, 406, 409

corpos 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 32, 38, 42, 43, 49, 51, 53, 54, 59, 60, 156, 161, 164, 180, 210, 277, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 324, 325, 330, 331, 346, 350, 352, 353, 354, 360, 362, 365, 366, 368, 371, 375, 378, 379, 380, 383, 384, 386, 388, 389, 393, 398, 401, 405, 409, 413, 425, 430, 431, 433, 458, 461, 464, 530, 537, 540, 569, 570, 571, 575, 576, 577, 580, 586, 587, 589, 590, 596, 597

crianças 20, 43, 55, 60, 72, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 193, 196, 197, 198, 206, 222, 238, 240, 326, 328, 329, 378, 387, 410, 416, 446, 465, 466, 564, 581, 606

cultura 28, 31, 38, 39, 46, 67, 79, 81, 83, 84, 86, 89, 97, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 128, 141, 143, 145, 150, 151, 171, 186, 209, 216, 218, 229, 233, 238, 243, 245, 246, 249, 252, 253, 257, 262, 265, 278, 295, 321, 327, 337, 340, 341, 346, 352, 353, 356, 361, 366, 371, 385, 396, 401, 435, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 470, 481, 487, 503, 508, 509, 513, 516, 558, 562, 563, 565, 567, 568, 570, 571, 590, 592, 594, 595, 596

D

dança 24, 49, 91, 95, 179, 253, 286, 292, 315, 344, 353, 356, 357, 358, 360, 557, 562, 575, 576, 577, 579, 592, 596

decolonial 17, 18, 19, 20, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 45, 55, 56, 59, 60, 61, 63, 120, 122, 125, 126, 132, 133, 137, 139, 140, 142, 144, 147, 151, 152, 157, 159, 161, 169, 170, 173, 184, 203, 211, 215, 216, 217, 255, 256, 261, 272, 280, 318, 319, 324, 330, 346, 366,

- 402, 405, 406, 415, 418, 419, 421, 426, 429, 485, 530, 557, 578, 580, 589, 591, 598, 602, 609
- diálogos 15, 17, 23, 66, 140, 142, 254, 255, 260, 271, 342, 349, 351, 389, 392, 393, 400, 408, 441, 442, 445, 473, 481, 486, 487, 492, 493, 508, 515, 516, 518, 567
- diário 23, 522, 523, 526, 549, 610
- diferença 21, 35, 60, 82, 86, 125, 126, 134, 140, 172, 184, 197, 260, 366, 369, 372, 379, 398, 420, 461, 489, 490, 494, 497, 498, 518, 519, 530, 567, 576, 603
- E**
- educação 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 43, 44, 45, 54, 55, 58, 59, 60, 63, 79, 80, 82, 83, 86, 89, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 111, 112, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 142, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 169, 170, 171, 179, 183, 185, 194, 200, 201, 203, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 228, 229, 234, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 271, 272, 275, 327, 331, 332, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 349, 350, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 361, 371, 380, 384, 385, 387, 395, 401, 404, 411, 413, 414, 416, 424, 426, 428, 429, 430, 431, 441, 445, 448, 452, 458, 459, 462, 467, 469, 480, 488, 490, 492, 494, 497, 498, 519, 521, 524, 535, 549, 556, 591, 600, 602, 603, 604, 605, 608, 609
- ensino 17, 21, 22, 44, 45, 58, 62, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 155, 160, 162, 196, 198, 218, 221, 231, 232, 234, 252, 253, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 266, 267, 268, 271, 272, 273, 276, 338, 340, 342, 351, 353, 356, 381, 384, 385, 386, 388, 389, 393, 395, 396, 401, 402, 421, 444, 446, 447, 448, 450, 451, 466, 488, 494, 524, 527, 528, 532, 533, 534, 535, 543, 560, 561, 562, 564, 581, 590, 598, 601, 602, 603, 605, 608, 609
- entre-mundos 22, 29, 31, 403, 597
- epistêmico 17, 20, 21, 28, 30, 33, 36, 38, 45, 46, 48, 54, 57, 59, 61, 78, 79, 80, 85, 86, 126, 174, 255, 256, 261, 269, 270, 272, 278, 280, 284, 380, 519, 585, 606, 610
- epistolar 23, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 448, 451, 452, 453, 455, 471, 472, 481, 483, 484, 485, 486, 487, 493, 494, 495, 496, 499, 500, 501, 502, 503, 508, 510, 512, 515, 516, 517, 518, 520, 521, 606, 609
- escuta 16, 28, 252, 291, 294, 295, 299, 349, 353, 405, 455, 458, 461, 463, 469, 489, 543, 588, 607
- espiralar 19, 77, 78, 79, 90, 91, 93, 94
- estereótipos 22, 198, 316, 365, 467, 553, 558, 562, 580
- estético 20, 21, 33, 61, 174, 194, 199, 321, 478, 535, 548, 549, 594, 606
- etnoecologia 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151
- eurocentrismo 19, 37, 38, 39, 43, 46, 54, 58, 61, 62, 108, 123, 234, 380, 402, 519, 582, 599
- experiências 15, 16, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 37, 43, 45, 48, 57, 60, 61, 62, 79, 85, 86, 92, 112, 121, 125, 126, 128, 129, 136, 155, 158, 160, 167, 171, 175, 184, 196, 207, 208, 212, 215, 219, 231, 240, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 261, 266, 269, 270, 271, 279, 298, 300, 301, 319, 322, 329, 330, 336, 342, 343, 347, 348, 349, 353, 354, 360, 384, 389, 399, 400, 405, 409, 414, 416, 418, 420, 421, 423, 425, 445, 447, 450, 451, 453, 455, 458, 462, 490, 491, 495, 497, 498, 499, 500, 520, 527, 533, 543, 544, 556, 560, 565, 566, 567, 570, 571, 578, 579, 583, 586, 590, 597, 600, 602, 604
- extensão 17, 19, 92, 117, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 156, 157, 158, 159, 160, 328, 340, 385, 531, 602, 605
- F**
- filosofia 15, 21, 33, 99, 215, 229, 252, 253, 357, 581, 582, 585, 593, 599, 602, 608
- G**
- gênero 18, 22, 23, 116, 124, 161, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 249, 250, 251, 253, 302, 304, 305, 314, 315, 316, 318, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 339, 348, 349, 358, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 378, 379, 380, 395, 396, 412, 413, 518, 527, 528, 530, 533, 542, 547, 548, 608
- Gpdes 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 46, 48, 49, 50, 51, 56, 60, 602
- grietas 19, 29, 42, 117, 118, 120, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 138
- I**
- identitárias 24, 125, 334, 348, 353, 364, 383, 410, 555, 562, 570, 580
- indígenas 14, 19, 22, 25, 28, 30, 31, 32, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 51, 52, 55, 60, 61, 76, 88, 104, 107, 109, 110, 156, 181, 183, 184, 212, 216, 229, 247, 250, 251, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 276, 304, 307, 331, 358, 363, 367, 376, 383, 384, 388, 390, 396, 397, 398, 400, 401, 411, 414, 423, 469, 503, 560, 562, 567, 591, 608
- intercâmbio 113, 162, 456, 487, 491, 496
- interculturalidade 19, 62, 117, 122, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 136, 159, 216, 217, 255, 271, 272, 518, 519, 520, 567, 579, 602, 609

- interepistêmicos 18, 21, 254, 255, 260
interseccional 23, 157, 365, 366, 522, 527, 531, 542
intimidade 23, 489, 490, 499
- J**
- justiça 17, 42, 44, 48, 60, 98, 164, 255, 261, 262, 269, 270,
334, 335, 344, 356, 382, 384, 401, 405, 424, 442,
456, 519, 576, 579
- K**
- Kétu 24, 584, 585, 593, 596
- L**
- legado 19, 20, 21, 24, 32, 56, 358, 435
LGBTI+ 22, 360, 361, 362, 367, 368, 372, 375, 376, 377, 378,
379
- M**
- mulher 51, 53, 58, 95, 178, 201, 238, 244, 246, 248, 294, 298,
301, 305, 315, 325, 364, 365, 367, 373, 379, 407, 408,
409, 413, 415, 416, 418, 422, 424, 430, 445, 453,
500, 527, 528, 530, 535, 536, 541, 547, 548, 589,
601, 604
- mundo 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55,
56, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 78, 80, 81,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 99,
103, 106, 108, 109, 111, 114, 115, 123, 126, 128, 135, 141,
143, 145, 146, 149, 150, 156, 164, 168, 169, 182, 184,
197, 198, 202, 203, 204, 207, 208, 212, 214, 215, 216,
218, 222, 227, 228, 232, 239, 250, 255, 266, 269,
272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 303, 305, 317, 318,
321, 330, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342,
343, 344, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 354, 355,
356, 361, 362, 366, 375, 377, 379, 398, 401, 405, 407,
408, 411, 414, 415, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426,
428, 430, 431, 434, 436, 437, 442, 451, 454, 455,
456, 457, 458, 461, 463, 464, 470, 473, 476, 477,
483, 485, 486, 488, 492, 495, 496, 497, 499, 509,
512, 513, 519, 528, 537, 540, 542, 549, 552, 556,
560, 562, 566, 568, 570, 573, 574, 577, 591, 594,
596, 597, 601, 606, 609
- música 14, 20, 83, 84, 91, 93, 179, 216, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 249,
250, 251, 252, 253, 361, 470, 563, 568, 608, 610
- N**
- necropedagogia 22, 333, 339, 343, 353, 354
negros 14, 39, 59, 122, 182, 183, 185, 186, 196, 197, 233, 235,
236, 239, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 255, 259,
261, 263, 264, 265, 267, 268, 271, 272, 273, 338, 345,
365, 458, 461, 464, 469, 472, 508, 530, 537, 545,
556, 561, 564, 567, 570, 585, 589, 590
- O**
- ocidentalizadas 23, 86, 380, 441, 480, 520
ontológica 91, 275, 280, 294
oralidade 19, 31, 42, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91,
93, 94, 95, 97, 98, 100, 115, 185, 186, 201, 209, 585,
586, 592, 594
Orixás 25, 554, 557, 558, 563, 575, 576, 579, 582, 585, 593,
595, 596, 597
ouro 19, 65, 66, 68, 75
- P**
- patriarcado 22, 127, 143, 212, 239, 245, 303, 319, 320, 327,
329, 362, 370, 378
pedagógica 15, 20, 23, 95, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 164,
168, 170, 174, 197, 219, 220, 235, 275, 276, 295, 350,
353, 452, 491, 492, 498, 515, 516, 521, 531, 561, 600
periféricas 28, 30, 43, 52, 129, 132, 256, 400, 401
pescadora 21, 51, 297, 298, 305, 417, 418, 604
pesquisa 16, 17, 20, 44, 45, 49, 50, 53, 54, 70, 105, 118, 120, 121,
122, 127, 128, 129, 130, 133, 145, 147, 157, 158, 165, 170,
185, 197, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 242, 252, 253,
263, 264, 266, 267, 295, 302, 362, 375, 379, 380,
385, 396, 418, 422, 441, 443, 444, 445, 452, 523,
526, 531, 549, 557, 570, 572, 586, 587, 589, 590,
602, 603, 605, 606, 607, 608, 609
plantas 16, 21, 96, 106, 147, 149, 207, 274, 275, 277, 278, 279,
280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290,
291, 292, 293, 294, 425, 451, 596
pluriverso 15, 18, 23, 25, 31, 45, 61, 78, 80, 85, 86, 278, 300,
311, 405, 409, 426, 427, 481, 487, 494
poesia 23, 83, 110, 361, 458, 523, 606
político 17, 19, 20, 21, 31, 32, 33, 34, 36, 42, 44, 46, 51, 55, 59,
60, 61, 63, 86, 90, 97, 104, 126, 130, 144, 156, 164, 170,
174, 197, 211, 227, 232, 234, 258, 259, 263, 264, 327,
339, 341, 346, 357, 371, 376, 386, 389, 391, 395, 397,
405, 442, 454, 492, 498, 544, 578, 588, 589, 591,
592, 606, 608
professor 20, 24, 59, 158, 160, 166, 168, 175, 178, 182, 199, 201,
231, 232, 268, 283, 301, 330, 345, 371, 372, 373, 467,
524, 535, 540, 542, 548, 549, 556, 558, 560, 564,
589, 601, 602, 605, 606, 608, 610
protagonismo 20, 32, 36, 37, 39, 40, 52, 53, 54, 58, 61, 64, 171,
174, 179, 186, 196, 231, 233, 236, 240, 241, 245, 246,
255, 270, 271, 306, 358, 414, 498, 588, 606, 608

Q

quilombola 21, 32, 35, 48, 51, 52, 54, 64, 200, 201, 202, 203, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 255, 257, 297, 298, 357, 358, 408, 418, 421, 610

R

raça 20, 23, 37, 122, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 260, 265, 272, 332, 337, 348, 349, 364, 365, 396, 402, 412, 413, 417, 518, 527, 528, 530, 531, 533, 545, 565, 566, 590

racismo 17, 20, 22, 24, 38, 43, 44, 45, 52, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 114, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 196, 197, 198, 201, 212, 214, 220, 227, 231, 233, 255, 259, 260, 264, 268, 302, 305, 306, 312, 332, 353, 357, 364, 365, 375, 380, 396, 398, 400, 402, 416, 418, 443, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473, 476, 481, 487, 488, 490, 495, 497, 498, 499, 500, 501, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 516, 517, 518, 519, 528, 529, 530, 544, 548, 549, 562, 565, 570, 589, 590, 593, 608

r-existência 18, 19, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 36, 37, 41, 42, 50, 51, 53, 55, 58, 60, 61, 156, 160, 362, 376, 378, 380, 405, 412, 415, 416, 422, 424

ritualísticas 24, 59, 556, 557, 558, 561, 565, 574, 594, 597

S

sentipensamentos 21, 22, 29, 42, 47, 297, 405, 496, 601

ser-saber 19, 77, 98

sexismo 20, 231, 233, 234, 354, 380, 608

sexualidade 22, 161, 314, 315, 316, 322, 323, 327, 339, 357, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 372, 375, 378, 379, 380, 396, 527, 528, 530, 533

T

territorializada 21, 23, 200, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228

territórios 15, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 29, 30, 32, 35, 38, 42, 43,

49, 51, 52, 53, 54, 62, 63, 78, 79, 83, 86, 102, 148, 150, 152, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 173, 193, 207, 209, 211, 212, 214, 219, 220, 227, 228, 259, 271, 278, 280, 294, 295, 306, 307, 331, 352, 356, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 428, 429, 430, 431, 432, 574, 604, 607

tradição 19, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 115, 358, 603

transgressivas 20, 37, 61

travessia 23, 49, 50, 90, 156, 157, 161, 162, 166, 167, 168, 335, 433, 435, 436

U

UnB 14, 17, 21, 22, 23, 50, 51, 57, 58, 229, 255, 256, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 318, 340, 344, 345, 357, 358, 382, 385, 386, 387, 388, 389, 391, 395, 396, 397, 399, 402, 405, 406, 441, 442, 443, 457, 460, 463, 466, 471, 486, 487, 493, 494, 500, 501, 502, 508, 509, 513, 515, 525, 529, 585, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 609, 610

universidades 22, 23, 28, 30, 43, 44, 51, 62, 127, 137, 142, 157, 234, 235, 252, 255, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 268, 271, 272, 273, 295, 343, 380, 384, 395, 396, 401, 402, 414, 417, 441, 471, 480, 520, 544, 590

V

violências 22, 52, 57, 58, 114, 196, 197, 198, 202, 260, 303, 305, 306, 316, 319, 322, 323, 325, 326, 327, 330, 341, 346, 353, 359, 361, 364, 378, 393, 405, 409, 412, 413, 414, 498, 499, 519, 556, 557, 559, 571, 574, 575, 578, 579, 587, 589, 591, 592, 595

X

xirê 24, 59, 555, 556, 557, 558, 569, 575, 578, 579

www.pimentacultural.com

A obra *Vozes do Pluriverso* constitui um experimento coletivo de imaginação-intelectual que reúne sentipensamentos, corazonamentos e sentidos expandidos do que a academia tem chamado decolonialidade. Sua principal contribuição é pensar-refletir sobre práticas educativas decoloniais e antirracistas desde a experiência e em diálogo com vozes, sujeitos e epistêmes frequentemente desperdiçadas nas engrenagens de poder/ser/saber do eurocentrismo. O pluriverso, que dá nome à obra, é consubstanciado na pluralidade de temas, estilos de escrita e loci enunciação das/os autoras/es, posicionados em diversos territórios de aprendizagem: universidade, escola, comunidades quilombolas, retireiras, ribeirinhas, extrativistas e de terreiro. A partir de referenciais acadêmicos, afrodiaspóricos e indígenas, essas intelectualidades formulam sentidos de educar/conhecer/saber enquanto experiências essencialmente colaborativas e, ao mesmo tempo, corpóreas, afetivas, espirituais, estéticas e cognitivas.

