



PEDAGOGIAS DECOLONIAIS & ANTIRRACISMOS

a Potência das Práxis Decoloniais

Diomario da Silva Junior
Luiz Fernandes de Oliveira
Michele Guerreiro Ferreira
Ricardo Cesar Rocha da Costa
(Orgs.)



É assim como bem descreve a letra da música Heranças Bantos, do Bloco Ilê Ayê, que sinto neste processo de reflexão sobre decolonialidade e com este convite de apresentar este livro, sinto que é uma grande responsabilidade. Eu uma mulher negra, candomblecista, periférica, ativista negra, educadora, pesquisadora, arriscando refletir em um território ainda longínquo das nossas realidades: mulheres negras de axé. Confesso que é romper com a colonialidade conceituada para nós, e não conosco, especialmente na educação. A visão epistêmica da decolonialidade no processo acadêmico, diferencia-se dos processos conceituais das epistemologias das pessoas oriundas das classes populares que entram nos sistemas de ensino. A partir dos textos e contextos dos capítulos deste livro, é possível nos encontrar como sujeitas(os) subalternizadas(os), reconhecer que nossos processos de pesquisas e escritas desmistificam a colonialidade, pois ocorre a partir de nossas vivências, no cotidiano dos nossos coletivos, buscando constantemente o asé ancestral para nos manter vivas(os) e propor mudanças sociais.

Maria José dos Santos – Mazé



editora *fi*.org



PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISMOS

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISMOS

A POTÊNCIA DAS PRÁXIS DECOLONIAIS

Organizadores

Diomario da Silva Junior
Luiz Fernandes de Oliveira
Michele Guerreiro Ferreira
Ricardo Cesar Rocha da Costa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Imagem de Capa: Olivia Fields for NPR



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhamento 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SILVA JUNIOR, Diomario da; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FERREIRA, Michele Guerreiro; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Orgs.)

Pedagogias Decoloniais e Antirracismos: a Potência das Práxis Decoloniais [recurso eletrônico] / Diomario da Silva Junior; Luiz Fernandes de Oliveira; Michele Guerreiro Ferreira; Ricardo Cesar Rocha da Costa (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

234 p.

ISBN: 978-65-5917-550-5

DOI: 10.22350/9786559175505

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogias; 2. Decolonialismo; 3. Antirracismo; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria José dos Santos - Mazé

9

INTRODUÇÃO

14

PARTE I

A POTÊNCIA DA AÇÃO-REFLEXÃO DECOLONIAL

1

27

CAMINHOS OUTROS PARA NÃO CHEGAR AO MESMO FIM...

Leila da Silva Xavier

2

51

ANASTÁCIAS – UM MOVIMENTO EDUCADOR ANTIRRACISTA NO TEATRO DAS OPRIMIDAS

Carolina Angélica Ferreira Netto

3

78

A ESPADA BRANCA NAS MÃOS NEGRAS: AFROFUTURISMO, POLÍTICAS DE RAÇA E REPRESENTAÇÃO NOS ANIMES

Elbert Agostinho

Michele Delbon Silva

4

97

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO DE CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DIÁLOGOS POR UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA

Vinícius de Luna Chagas Costa

Diomario da Silva Junior

Marcus Vinícius Castro Faria

II PARTE

A POTÊNCIA DA REFLEXÃO-AÇÃO DECOLONIAL

5 **127**

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULOS ANTIRRACISTAS: “O CAMINHO SE FAZ ENTRE O ALVO E A SETA”

Michele Guerreiro Ferreira

Janssen Felipe da Silva

6 **143**

A IMAGEM DE ÁFRICA E O CURRÍCULO BRANQUEADO

Luiz Rafael Gomes

7 **163**

INFÂNCIAS, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: NA BUSCA POR PEDAGOGIAS “OUTRAS”

Cecília de Campos Saitu

8 **181**

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: MOVIMENTOS EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ

Fabrcia Vellasquez Paiva

9 **205**

PESQUISA PÓS-ABISSAL E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: UMA EXPERIÊNCIA PANDÊMICA E SEUS LIMITES

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

AUTORES/AS **232**

PREFÁCIO

Maria José dos Santos - Mazé¹

*“Eu vim de lá aqui cheguei, trabalho forçado,
todo tempo acuado sem ter a minha vez!” (Heranças Bantos, Bloco Ilê Ayê)*

É assim como bem descreve a letra da música Heranças Bantos, do Bloco Ilê Ayê, que sinto neste processo de reflexão sobre decolonialidade e com este convite de apresentar este livro, sinto que é uma grande responsabilidade. Eu uma mulher negra, candomblecista, periférica, ativista negra, educadora, pesquisadora, arriscando refletir em um território ainda longínquo das nossas realidades: mulheres negras de axé. Confesso que é romper com a colonialidade conceituada para nós, e não conosco, especialmente na educação. A visão epistêmica da decolonialidade no processo acadêmico, diferencia-se dos processos conceituais das epistemologias das pessoas oriundas das classes populares que entram nos sistemas de ensino.

A partir dos textos e contextos dos capítulos deste livro, é possível nos encontrar como sujeitas(os) subalternizadas(os), reconhecer que nossos processos de pesquisas e escritas desmistificam a colonialidade, pois ocorre a partir de nossas vivências, no cotidiano dos nossos

¹ Doutoranda em Educação Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc - UFPE. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Ativista da Rede de Mulheres Negras - PE. Pesquisadora dos Grupos: Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade na Educação- PPGEduc/UFPE e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde"- GEPERGES Audre Lorde - UFRPE. E-mail: yiamaze@gmail.com

coletivos, buscando constantemente o asé ancestral para nos manter vivas(os) e propor mudanças sociais.

Somos herdeiras de povos que não se entregam, que ao tentarem nos silenciar, reagimos com outras formas de nos expressar, através dos nossos corpos, nas relações com a natureza, e ancestralidade. Neste Contexto o educar concilia-se com vida, lutas, teorias, tudo em processos coletivos e através da oralidade no repasse de geração em geração, sem perder de vista os aprendizados dos antepassados e o reconhecimento de suas contribuições. Deste modo a pedagogia decolonial já se encontra nas práticas educativas de nossos coletivos enquanto mulheres negras de terreiros, tendo em vista uma formação para formar gente, que interfere nas políticas públicas, que não admite ser apenas os objetos de pesquisas, mas as(os) pesquisadoras(es).

Assim, a pedagogia decolonial sobressai nos textos como uma proposta de intervenção na educação, firmando elos com os movimentos sociais, entendendo que a ausência destes faz com que não exista pedagogias decoloniais, tendo em vista que não estamos falando de apenas uma teoria a ser seguida, mas teoria advinda das vivências e experiências dos povos originários e afro-brasileiros.

A proposta apresentada da pedagogia decolonial promove a superação das desigualdades, estimula a novas críticas teóricas e rompe com os modelos tradicionais, isto é o que chamamos de colonialidade. Este é o entendimento que nós mulheres negras, indígenas, ribeirinhas, camponesas, quilombolas e tantas outras que vivenciamos em nossos coletivos nas lutas cotidianas. Essas práticas de intervenções diferenciadas, que não perdem o foco dos diversos contextos de nossas vidas e

que nos conduz a desmitificar o eurocentrismo existente nos currículos acadêmicos e escolares.

Deste modo, a vivência dos povos originários decolonizar é uma constatação, com intuito de efetivação de direito, antes da palavra e seu conceito existirem, pois, as nossas vivências foram e continuam sendo objetos de pesquisas, mesmo com avanços na realização de eventos e estudos como este livro. O qual ressalta as experiências de várias(os) estudantes e pesquisadoras(es) que trazem para o contexto das universidades suas experiências quanto ativistas dos movimentos sociais.

Observo ainda nos escritos de cada capítulo que a decolonialidade é uma proposta que intersecciona como bem descreve as autoras(es), reconhecendo as pessoas como sujeitas(os) de direitos, nos diversos aspectos sociais e invalidação dos processos de estudos entre as ciências, acadêmicas e ciências populares. Talvez seja uma certa audácia da minha parte falar desta maneira, mas é o que sinto ao ler as escritas destes trabalhos.

Estamos quebrando paradigmas e fazendo surgir possibilidades de uma educação que nos forma para a vida, na vida, que forma gente, que rompe os muros das escolas e academia, que reconhece os movimentos sociais como importantes eixos para as pesquisas e pedagogias outras. O reconhecimento das(os) colaboradoras(es) no processo de estudos e elaborações, como os devidos direitos autorais a serem referenciadas(os) e reconhecidas(os) em suas práticas educativas, que não centraliza em um discurso teórico, mas promove mudança nas formas de pensar e agir.

Como mulher negra, de religião de matrizes afro-brasileira, ativista negra trago em meu processo formativo várias contribuições epistêmicas herdadas das minhas ancestrais e das vivências nos diversos contextos, sinto a necessidade e a urgência de desmitificar as ferramentas da colonialidade que estão ainda internalizadas nos diversos setores da sociedade, como exemplo na educação.

Os textos deste livro vêm propor o rompimento com estas visões coloniais, apresentando subsídios ricos com experiências concretas vivenciadas nos contextos escolares públicos, privados e universidades.

Decolonizar trazendo como base nossas vivências é apresentar para os espaços de reformulação de saberes as epistemologias do cotidiano dos povos originários do campo e das periferias, reconhecendo as diversas metodologias de pesquisas.

Observo ainda que as produções contidas neste livro propõem um olhar para além do que está nítido, é muito mais profundo, pois traz argumentos que nos fazem questionar nossas atitudes Decoloniais, impulsiona o reconhecimento de direitos epistêmicos e da nossa contribuição histórica e social. E ao mesmo tempo, visibiliza as sequelas de uma educação que tem em suas bases o eurocentrismo.

Logo, as leituras dos referidos capítulos contidos neste livro tornam-se uma ferramenta que possibilitará o repensar nossas práticas, pesquisas e atuações sociais. Ressalto que após as leituras não seremos as(os) mesmas(os). As experiências compartilhadas, as lentes teóricas das(os) pensadoras(es) e que se correlacionam esses elementos nos impulsionam a buscar novas estratégias de intervenção social. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão de si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas

responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. (FREIRE,1996).

É nesse clima cultural e de gratidão que corroboro com a escritora que reivindicou a teoria constantemente dentro do ativismo. “Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. (HOOKS, 2017, p .103)

Gratidão pelo convite para escrever esta apresentação e pelo reconhecimento. Confesso que a felicidade e pergunta constante “quem sou eu para fazer o prefácio desta obra?” Foi uma indagação que permeou, o processo de escrita destas poucas palavras, tendo como base as leituras dos capítulos e, a minha trajetória de candomblecista e ativista aprendiz Negra!

Que as pessoas ao lerem esta obra, possam mergulhar nas fontes das experiências de autoras(es), redescubram novos percursos de elaboração, onde o processo de mudança não para!

Recife, março de 2022.

INTRODUÇÃO

Desde 2020 vivemos anos atípicos, pois fomos acometidos por dupla pandemia, a cepa viral de COVID-19 e o desrespeito e a incompetência do chefe de Estado nacional de cumprir sua função de zelar pelo bem-estar de sua população.

A pandemia decorrente do novo coronavírus colocou a todos em vigilância e alguns muitos na condição de quarentena, quase zerando o convívio social, mas também mobilizou múltiplas comunidades científicas que gradativamente apontam e materializam possibilidades capazes de controlar essa catástrofe. Em relação ao (des)governo, no entanto, chegamos a 2022 e ele segue conduzindo seus atos na contramão da ciência, da responsabilidade social, do bom senso e da própria democracia.

Diante desse cenário caótico, nós, participantes de vários movimentos sociais e, na condição de educadoras(es), não ficamos à espera, agimos dentro dos nossos objetivos – a luta por uma sociedade justa para todos –, utilizando a palavra e o diálogo como nossa arma, pois como nos ensina Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* “não é no silêncio que os homens [e mulheres e todas as pessoas] se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p.78), isto é na práxis.

Desse modo, somamos energias na construção do **I Seminário Integrado de Educação Popular**, que ocorreu remotamente entre 25 de julho e 21 de novembro de 2020, sob a organização coletiva de catorze

grupos de pesquisa, coletivos e outras organizações vinculadas aos movimentos sociais e universidades. Um seminário aberto e de caráter não (necessariamente) acadêmico, apresentando na sua composição oito Grupos de Trabalho, abordando inúmeros temas, tomando como ponto de partida os relatos de experiências com a educação formal ou não formal em espaço digital, tendo em vista o momento do quase isolamento social imposto pela conjuntura que preconizava o distanciamento social. A preocupação dos vários coletivos do movimento social é construir uma rede de diálogos e ações, sendo uma demonstração que as dificuldades só podem ser ultrapassadas na movimentação de rebanho, quando as massas, pensam, problematizam e agem na busca de alcançar seus objetivos.

GRUPO DE TRABALHO 7: MOVIMENTOS SOCIAIS E PEDAGOGIA DECOLONIAL

O Grupo de Trabalho 7 (GT 7), em 23 e 24 de outubro de 2020, chamou para o diálogo coletivo propostas que abordavam temas relacionados ao Movimento Social e à Pedagogia Decolonial. O GT 7 ficou sob a coordenação do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade – GEPECD, os quais compartilham com intelectuais latino-americanos a ideia de que pensadores fora dos cânones modernos ocidentais europeus estão protagonizando uma transformação no próprio pensamento crítico, a partir dos subalternizados pelo projeto moderno-colonial ao construir um programa teórico outro, voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar que vai de encontro à hegemonia da perspectiva eurocentrada e etnocêntrica. Essa

ideia está expressa no texto de apresentação do GT 7 ao afirmar que o Grupo de Trabalho Movimento Social e Pedagogia Decolonial:

quer apresentar e dialogar com as outras formas de pensar o mundo e outras propostas de intervenção na realidade social e educacional que não são legitimadas e reconhecidas pelos padrões acadêmicos e pedagógicos da intelectualidade branca e eurocêntrica.

Desse modo, o GT recebeu inúmeras contribuições para compor os diálogos dentro dos eixos orientadores, sendo eles: a) Colonialidade e Pedagogia Decolonial; b) Papel Pedagógico dos Movimentos Sociais; c) Movimentos Sociais e a Escola; d) Opção Decolonial, Limites Acadêmicos e Potência Militante; e) Diálogos Pedagógicos entre Opção Decolonial e Marxismo e; f) Opção Decolonial: interseccionalidade, gênero e raça.

Em dois dias de diálogos pudemos perceber a potência do debate antirracista e das práxis decolonizadoras por meio do riquíssimo debate que se mostrou resultado de ações pedagógicas concretas e pesquisas acadêmicas que tomam como lentes teóricas outras epistemologias, que são produzidas por outros sujeitos e que constroem outras pedagogias. Assim, para compartilhar a força desta ação-reflexão, organizamos o presente livro com uma mostra das contribuições as quais organizamos em duas partes, a primeira: A Potência da Ação-Reflexão Decolonial, que é composta por quatro capítulos voltados mais para a ação prática que narra as experiências nos espaços externos à academia. E a Segunda parte: A Potência da Reflexão-Ação Decolonial, composta por cinco capítulos que comunicam resultados das reflexões oriundas das pesquisas de mestrado e doutorado das(os) autoras(es) que tratam de temas que por muito tempo foram silenciados pela academia e que agora rompem com o silêncio para denunciar os efeitos do racismo, da colonialidade e

anunciar que a decolonialidade é uma utopia viável e em acelerado processo de construção coletiva.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E ANTIRRACISMO

A composição deste livro representa uma mostra do profícuo debate que foi iniciado durante o I Seminário Integrado de Educação Popular e, dentre os inúmeros temas que foram abordados, aqui estão mais presentes aqueles que se referem às Pedagogias Decoloniais e ao Antirracismo.

Assim, para abrir a discussão, partimos de uma perspectiva decolonial preconizada nas culturas de matriz africana que abrem seus trabalhos a partir do Orixá dos Caminhos e, desse modo, apresentamos o capítulo de Leila da Silva Xavier, intitulado **Caminhos outros para não chegar ao mesmo fim**, no qual a autora problematiza as metodologias das pesquisas, mostrando que aquelas que se guiam pela bússola das metodologias hegemônicas representam a manutenção do poder colonial branco que é amparado na opressão do universalismo epistêmico. Em contraponto, apresenta as metodologias de pesquisas ancoradas na Decolonialidade que promovem um giro epistêmico que segundo a autora representa:

subverter e desajustar o que há séculos está posto como sendo o único farol ou enquadramento confiável para todos os processos investigativos. Portanto, lançar mão dos cânones representantes da Colonialidade do Poder e do saber, é aproximar os oprimidos dos ditames impostos pela estrutura do patriarcado racista colonial.

Assim como é necessário tomar outros caminhos para transformar as relações que se constituíram dentro de um sistema de opressão de

raça, de gênero, de classe, entre outras, trazemos o trabalho de Carolina Angélica Ferreira Netto, **Anastácias - um movimento educador antirracista no Teatro do Oprimido e das Oprimidas**, no qual a autora demonstra a luta do feminismo e, em particular, das mulheres negras, protagonizada no interior do Coletivo Madalena Anastácia que tem sua origem no ano de 2015 e compartilha sua experiência:

dentro desta rede internacional composta majoritariamente por mulheres brancas, expõe [como] o racismo [é] reproduzido dentro de espaços feministas e progressistas, reconfigura os espaços estéticos do fazer teatral, promovendo a discussão sobre como se dão as relações étnico-raciais na rede, nos espaços do T.O. e no mundo, levantando o debate sobre privilégio da branquitude e das formas de redistribuição dos seus benefícios.

Com base na análise de Nilma Lino Gomes (2017), a autora demonstra como o Coletivo se configura como um Movimento de Mulheres Negras Educador que conduz possíveis aliados na luta antirracista para um letramento étnico racial crítico.

O terceiro capítulo de Elbert Agostinho e Michele Delbon Silva, **A espada branca nas mãos negras: afrofuturismo, políticas de raça e representação nos animes** também aborda espaços onde a negritude geralmente não é representada, no caso, nos animes (desenhos japoneses), os quais, normalmente, têm origem nos mangás (quadrinhos japoneses). Assim, a partir do conceito de Afrofuturismo, foram analisadas as obras: a) Afro-samurai (2007), que é um mangá adulto que se transformou em um anime de cinco episódios, tendo como protagonista um samurai negro e; b) Yasuke (2021), que retrata a história do primeiro samurai negro no Japão. O autor e a autora mostram que o desconhecimento sobre figuras negras naquele horizonte sociocultural é comum e

denunciam as políticas de descaracterização raciais que são exercidas ainda no século XXI e reproduzem situações sociais que fazem parte do nosso cotidiano. Por isso afirmam que

a ideia de um protagonista negro em contexto medieval, nos leva ao exercício de imaginar novas cartografias em torno da presença negra, nesse sentido, o cenário mitológico-futurístico da narrativa pode ser compreendido como positivo, principalmente ao se pensar na desconstrução de estereótipos vigentes e exaustivamente repetitivos.

Com o objetivo de trazer luz sobre o escopo da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o sistema educacional brasileiro, Vinícius de Luna Chagas Costa e Diomario da Silva Junior, no capítulo intitulado: **Um Relato de Experiência sobre o Trabalho de Campo na Baixada Fluminense: diálogos por uma geografia antirracista** analisam as experiências afro-diaspóricas e suas espacialidades através de um circuito histórico importante para a região da Baixada Fluminense, oficialmente invisibilizado pela geografia oficial. Desse modo, utilizaram a metodologia do estudo de campo para se debruçar sobre

a questão da diversidade e das relações raciais a partir de uma experiência de campo realizada durante a campanha 21 dias de ativismo contra o racismo, realizada em março de 2020. A prática ocorreu nas antigas freguesias de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu e de Santo Antônio de Jacutinga, atual município de Nova Iguaçu.

A experiência demonstra como é possível e necessário construir uma geografia antirracista. Seguindo nesta linha de atividade abordamos a proposta de Michele Guerreiro Ferreira e Janssen Felipe da Silva, **Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos para a construção de**

práxis curriculares antirracistas que nos apresenta reflexões oriundas de quase uma década de estudos sobre a educação das relações étnico-raciais e apontam:

elementos que podem ser considerados na construção de práxis curriculares antirracistas. Tais práticas estão atravessadas pela crítica ao eurocentrismo e ao etnocentrismo que tornou os currículos colonizados/colonizadores, mas que a partir da atitude decolonial dos Movimentos Sociais Negros e Educacionais apontam caminhos para a sua descolonização.

Em um link com os dois capítulos anteriores, Luiz Rafael Gomes, no capítulo intitulado **A Imagem de África e o Currículo Branqueado** aborda as relações raciais no Brasil a partir de fatos históricos que nos levam a compreender como a violência e a cristalização do racismo torna-se parte da estrutura da sociedade. Desse modo, se propõe a analisar como o continente africano é retratado nos conteúdos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente, na disciplina Geografia. O capítulo denuncia que:

os conflitos e tensões são aspectos relevantes a serem considerados, para pertencerem a uma base curricular nacional, apenas se tratando de continentes e regiões do mundo inferiores segundo a escala de valores culturais, epistêmicos, e desenvolvimentistas baseados no padrão europeu de sociedade e civilização

Sua análise revela que apesar de certos avanços em torno da promoção de uma perspectiva positiva do continente africano, o currículo ainda se pauta em uma visão etnocêntrica e eurocentrada que não favorece a visibilidade da presença negra na história, cultura e território brasileiro, mas anuncia que práticas curriculares críticas, são capazes

de romper com o ciclo da colonialidade e transformar a perspectiva dada para combater o racismo e a colonialidade.

Propondo uma interrogação sobre a ideia de colonialidade, apontando novos caminhos tivemos a contribuição de Cecília de Campos Saitu, com o capítulo **Infâncias, Colonialidade e Educação Infantil: na busca por pedagogias “outras”**, a autora nos provoca a pensar como a colonialidade se faz presente desde o início da escolarização e que ainda na Educação Infantil:

os processos educacionais e as práticas curriculares buscam adaptar as crianças a um padrão euroheterocispatriarcal. Elas são categorizadas por gênero, são colocadas em fila, sentadas em ordem, silenciadas. Esse processo é ainda mais intenso e cruel para crianças negras, indígenas e pertencentes a grupos sociais subalternizados e/ou invisibilizados.

A proposta reflexiva de Fabrícia Vellasquez Paiva, intitulada **Por uma Educação Decolonial: movimentos em formação na licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ**, se situa no espaço da diferença colonial, ou seja, aquele espaço onde persistem os efeitos da colonialidade e, ao mesmo tempo, resistem os sujeitos em torno da construção da decolonialidade. A diferença colonial neste trabalho se materializa nas práticas institucionais, pautadas nos modelos tradicionais de ensino em tensão com as ações decoloniais de educação protagonizadas por estudantes da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e nos apresenta:

a dimensão da experiência formativa como um movimento – e não como parte de um momento – que perpassa a compreensão humana, porque resgatada, a todo o tempo, a trajetória de vida de todos os sujeitos, antes, durante e até depois do Curso, entendendo que todas as etapas são parte do mesmo

fo da história. Mais do que isso: representam a integralidade dos indivíduos no exercício de refletir sobre a própria vida, em constante processo de formação.

Por sua vez, Márcia Lisbôa Costa de Oliveira, no nono capítulo desta obra intitulado: **Pesquisa Pós-Abissal e Pedagogias Decoloniais na Pós-graduação em Letras: uma experiência pandêmica e seus limites** nos apresenta uma reflexão pautada em uma crítica sobre o modelo da universidade moderna que, em geral, hierarquiza e exclui corpos e saberes indo de encontro à ideia de justiça cognitiva. Desse modo, a autora constrói sua argumentação refletindo sobre as concepções de pesquisa pós-abissal, pedagogias decoloniais e pluriversidade para nos apresentar uma experiência autoetnográfica desenvolvida dentro do contexto da pandemia de Covid-19 em uma disciplina do mestrado em Letras da UERJ no *Campus* de São Gonçalo. Em sua análise, a autora apresenta limites institucionais, operacionais, sociais e subjetivos dentre as restrições observadas na experiência apresentada. Mas apresenta também como os limites foram subvertidos ao longo do curso e compartilha conosco o seguinte aprendizado:

Pessoalmente, o curso me permitiu o reconhecimento de privilégios e a reflexão em torno de meus limites pessoais e profissionais. Permitiu-me, ainda compreender que a democracia é dissonante, que diálogo implica conflito, mas conflito nem sempre é embate.

Ainda que a autora considere uma experiência modesta, mas não deixa de evidenciar sua potencialidade decolonizadora. Neste somatório das experiências vividas e compartilhadas intensamente ao longo de dois encontros no GT7, nos fez pensar e agir em nossos espaços, como alguns pensadores latino-americanos: Edgardo Landier,

Enrique Dussel, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Walter Mignolo, Catherine Walsh, podemos também colocar neste cenário alguns pensadores brasileiros, que produziram pensamentos provocativos de outras pedagogias como: Milton Santos, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento. Ao longo do novo milênio aumenta a intensidade dos estudos sobre Modernidade/Colonialidade, liderados a partir da influência reflexiva dos latinos.

CONCLUINDO

Concluindo para não concluir, pois o estar juntos e dialogando, apesar do momento pandêmico, foi muito gratificante. Nas nossas avaliações - acreditamos que também para as(os) participantes, expositoras(es) e problematizadoras(es) com perguntas - tudo ocorreu a contento. Entendemos ter o I Seminário Integrado de Educação Popular cumprido a sua função: unir pessoas. Sim, unir pessoas. Não houve preocupação com titulações e sim com as trocas de saberes/conhecimentos.

Neste somatório das experiências vividas intensamente ao longo de dois encontros no Grupo de Trabalho 7 - Movimentos Sociais e Pedagogia Decolonial, coordenado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC e Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade – GEPECD, destacamos a plena integração dos participantes, logo, a proposta temática foi muito bem acolhida. E este livro representa uma mostra da potência das práxis decolonizadoras e lhe deseja, além de uma boa leitura, boas reflexões a partir das inspirações que esta obra possa lhe proporcionar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

OLIVEIRA, L. F. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PARTE I

A POTÊNCIA DA AÇÃO-REFLEXÃO DECOLONIAL

1

CAMINHOS OUTROS PARA NÃO CHEGAR AO MESMO FIM...

*Leila da Silva Xavier*¹

INTRODUÇÃO

Com esse estudo busca-se refletir outras possibilidades metodológicas para pensar a pesquisa que se ocupa do ativismo contra as manifestações do racismo estrutural na arte cinematográfica do Brasil e de Cuba. Para tal, e em contraposição aos atravessamentos do racismo estrutural, o estudo terá como foco o ativismo e as estratégias dos cineastas Zózimo Bulbul e Glória Rolando, bem como os caminhos que o Cinema Negro nesses países trilhou para transgredir a ordem e impactar na formação de cineastas negros para a luta antirracista, contrapondo-se através da resistência ao predomínio dos valores da hegemonia branca burguesa e colonial, em detrimento das outras culturas consideradas inferiores. Justamente por isso, se faz necessário refletir sobre a re-existência da cultura africana e afro-brasileira a partir outros aportes metodológicos que vise entre outras coisas, ressignificar a história da África e dos corpos negros em diáspora. Pretende-se com esse estudo refletir sobre as bases teórico-históricas que legitimaram o universalismo hegemônico ao retratar o corpo e as manifestações do negro como algo inferior e desumanizado, desprovido de atributos morais e intelectuais, portanto passível de serem dominados.

¹ Professora, cineasta e doutoranda em Educação pela UFRJ. Estagiária do Laboratório de Cinema Brasileiro na Sorbonne Université, França. E-mail: leilaxavi@gmail.com

Nesse sentido, a resistência negra em suas diferentes expressões e realidades moveu suas ações na perspectiva de combater o racismo enquanto principal herança do colonialismo e suas infinitas manifestações, fortemente impregnadas das consequências dessa herança. Um dos passos dessa pesquisa será apresentar o Cinema Negro pensado por cineastas negros numa perspectiva decolonial, em que os corpos também negros foram política e artisticamente ressignificados, apresentados como sujeitos de suas próprias narrativas, visando a romper com os estereótipos e invisibilidade própria da cultura hegemônica.

Enquanto sujeito decolonial, o cinema negro afrodiaspórico tem sido uma importante referência na formação, sobretudo no seio da juventude negra que busca espaços que possam fornecer elementos que respondam suas múltiplas inquietações e subjetividades. Para tal, os locais de formação audiovisual, no contexto brasileiro, ou são dispendiosos para a realidade dessa juventude periférica, ou, quando são acessíveis, ela não se sente representada em sua negritude. Já no contexto cubano, após a Revolução de 1959, houve um grande investimento público no setor cinematográfico, mas, uma parcela da juventude, sobretudo negra, também se recente pela falta de espaços para reflexões sobre o forte racismo existente no país. Prova disso é que a grande maioria do público busca esses espaços de formação audiovisual não faz isso somente pela necessidade da apropriação de uma filmografia de narrativas negras, mas busca também conhecer os processos históricos, a trajetória e produção dos cineastas africanos e afrodiaspóricos, além das possibilidades de conhecer uma estética e uma narrativa através da qual o negro não seja apresentado pelo olhar estereotipado. Por todo o exposto é que busco compartilhar a urgência

de encontrar outras metodologias e espaços de formação que contemple nossas transgressões epistêmicas.

Morro Velho

No sertão da minha terra

Fazenda é o camarada que ao chão se deu

Fez a obrigação com força

Parece até que aquilo tudo é seu

Só poder sentar no morro

E ver tudo verdinho, lindo a crescer

Orgulhoso camarada,

De viola em vez de enxada

Filho de branco e do preto

Correndo pela estrada atrás de passarinho

Pela plantação adentro crescendo os dois meninos, sempre pequeninos

Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pra o fundo ver

Orgulhoso camarada, conta histórias pra moçada

Filho do senhor vai embora, é tempo de estudo na cidade grande

Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante

Não se esqueça, amigo eu vou voltar

Some longe o trenzinho ao deus dará

Quando volta já é outro,

Trouxe até a sinhá mocinha para apresentar

Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá

Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar

E seu velho camarada, já não brinca mais, trabalha

(Milton Nascimento)

Trazer a canção de Milton Nascimento para esta reflexão tem a finalidade ilustrar a perpetuação da hegemonia branca como elemento estruturante das relações subjetivas e de poder ainda hoje marcada pela hierarquia racial.

Nesse sentido, “Morro velho” não deixa dúvidas sobre a presença do poder colonial, fortemente marcado nas relações de poder entre brancos e negros desde a infância.

Desse modo, aproprio-me dos elementos norteadores das relações hierárquicas ditados pela supremacia ocidental tão bem refletida pela Colonialidade do Poder, do Saber (QUIJANO, 2005) e do Ser (MALDONADO-TORRES, 2008). Para explicar de que maneira se constituiu a supremacia colonial branca nas estruturas de poder nos diferentes aspectos da existência dos subalternizados da América Latina, é necessário apresentar alguns elementos das diferentes manifestações da colonialidade, enquanto conceito desenvolvido pelos teóricos das Epistemologias do Sul para justificar a escolha de caminhos e reflexões outras para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Enquanto conceito, a colonialidade se apresenta e atua em três campos distintos, que são: Poder, Saber e Ser. A Colonialidade do Poder se refere à constituição de poder na economia, na política e nas instituições; a Colonialidade do Saber se concentra na esfera epistêmica, filosófica, científica, domínio da língua, cultura e saberes; já a Colonialidade do Ser incide nas subjetividades, domínio de gênero e sexualidade.

Por isso, caminhar com esta reflexão tendo como bússola as metodologias hegemônicas seria uma profunda contradição, tendo em vista que um dos suportes para a perpetuação do poder colonial, branco e hegemônico foi o racismo, fruto da invenção dessa mesma hegemonia que elaborou padrões de metodologias como sendo os únicos possíveis para validação metodológica de pesquisa. “Hegemonicamente prevalece dentro e fora dos meios acadêmicos o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento

que se autodefiniu como superior e universal [...]” (ADAMS; STRECK, 2010).

Com base nessa reflexão, é que me vejo implicada para ampliar meus olhares para o sentido Sul, visando a, com isso, experimentar um diálogo epistemológico a partir do sentir e pensar dos subalternizados, ou seja, um giro decolonial que, na definição de Nelson Maldonado-Torres (2008), seria um movimento de resistência envolvendo os aspectos teóricos, políticos e epistemológicos. Esse giro representa subverter, desajustar o que há séculos está posto como sendo o único farol ou enquadramento confiável para todos os processos investigativos.

Portanto, lançar mão dos cânones representantes da Colonialidade do Poder e do saber é aproximar os oprimidos dos ditames impostos pela estrutura do patriarcado racista colonial. Na prática, isso significa desconsiderar todas as lutas emancipatórias dos negros, indígenas, mulheres, homossexuais e outras frentes libertárias.

E é justamente à luz dessa reflexão sobre incoerências que iniciarei o diálogo acerca do percurso metodológico desta pesquisa, pois o caminho proposto está em disputas pelos teóricos que se ocupam dos estudos relacionados às Epistemologias do Sul – de Colonialidade, da Interculturalidade e da Decolonialidade.

Para tal, início esse diálogo, partindo do princípio de que o Cinema Negro enquanto um conceito também em disputa, que vem se impondo, quebrando paradigmas, subvertendo a lógica, impondo-se como protagonista dele mesmo, precisa ser refletido à luz de outras perspectivas que não sejam as hegemônicas.

Nesse sentido, aproximar essa tese que aponta o Cinema Negro afrodiaspórico como sujeito formador para a luta antirracista, a partir de uma perspectiva real de contraponto ao racismo estrutural presente

nas sociedades Brasileira e Cubana, nos dá a possibilidade de refletir sobre a condução desta pesquisa por caminhos outros que verdadeiramente colocarão esse conceito no lugar da resistência e subversão, tal qual nos propõe a desobediência epistêmica pensada por Walter Mignolo (2007, p. 287) em seu artigo publicado na revista *Gragoatá*.

Em sua argumentação, o autor (MIGNOLO, 2007) aponta duas teses inter-relacionadas. A primeira refere-se à identidade política enquanto um movimento necessário de pensamento e ação no sentido de romper com as grades das tradicionais modernas teorias políticas que perderam universalmente desde Maquiavel, em que ele as identifica como sendo racistas, patriarcais, justamente por negarem o agenciamento político às pessoas classificadas como inferiores em termos de gênero, raça, sexualidade etc. Já na segunda tese, ele se baseia no fato de que as pessoas consideradas inferiores tiveram negado o agenciamento epistêmico pela mesma razão”. Sendo assim, todo movimento de descolonização política deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. Nessa reflexão, Mignolo (2007) aponta como exemplo a desobediência civil que foi protagonizada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. em suas respectivas realidades. Segundo ele, não há coerência na desobediência civil sem a desobediência epistêmica. Do contrário, seria necessário permanecer na prisão do controle das teorias eurocêntricas.

Por isso, é fundamental pontuar que a matiz do conhecimento do Ocidente se fez universal à custa da apropriação sangrenta modernidade europeia impetrada aos povos da África e América Latina. Daí, diante de tais constatações, fica a questão: podem os subalternos

continuar validando como única possibilidade os métodos científicos do opressor?

Para Freire (1987), “a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmo e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”. Adams e Streck (2010, p. 12) afirmam que, nos processos históricos da América Latina e Caribe, é possível encontrar resistência à colonialidade, uma vez que exista busca para se contrapor às epistemologias vigentes.

Nesse sentido, os povos subalternizados devem desatar as amarras e subverter as diferentes manifestações epistêmicas da Colonialidade do Saber do Norte que, no entender de Santos (2010), é totalitária, na medida em que nega todas as outras formas de conhecimento que não se pautem por seus próprios princípios (PEREIRA, 2013, p. 199).

Entretanto, constato, a partir das minhas buscas, que encontrar metodologias outras que respaldem as reflexões emancipadoras protagonizadas pelas Epistemologias do Sul ainda representa uma grande tarefa para todos nós.

Sobre essa questão, Martins e Benzaquen (2017, p. 20-21) apontam “a emergência de uma rede transnacional que possa apoiar metodologias comparativas que articulem os avanços teóricos com as exigências da prática e da formação de redes transnacionais de pesquisadores que potencializem a divulgação desses estudos decoloniais.” Nesse aspecto, as reflexões apresentadas por Boaventura Sousa Santos têm sido de grande valia para essa matriz epistêmica.

O meu apelo a aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social indo mais além da

teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subcrevera (SANTOS, 2010, p. 27).

Adams e Streck (2010, p. 11) sinalizam que “nestes elementos [da subversão] estão também os fundamentos nos quais ancoramos a proposta metodológica da pesquisa participativa, [...] a pesquisa-ação e a sistematização de experiências e da educação popular”. Paulo Freire, nessa mesma linha de construção de uma metodologia emancipadora e interativa com objeto e sujeito, enfatiza que “o tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens “[...] a metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seria seu objeto” (FREIRE, 1987, p. 63).

Por isso, aproximar o diálogo dessa pesquisa com a metodologia participativa se justifica pelo fato de ela agregar a flexibilidade de articulação entre o conhecimento e ação nos caminhos investigativos da pesquisa participativa a partir da práxis. Esse caminho metodológico vai ao encontro com o que tenho refletido sobre ampliação do conhecimento, associado à experiência e à transformação desse conjunto de elementos em de ações concretas, ou seja, a materialidade de uma intervenção na realidade a partir de uma experiência-ação. Tais reflexões estão fortemente presentes em minha trajetória e no objeto dessa pesquisa.

Daí a escolha pelo caminho da Investigación-Acción-Participativa enquanto fruto dos estudos do sociólogo colombiano Fals Borda, importante colaborador das Epistemologias do Sul e um dos fundadores da ciência da pesquisa participativa na América Latina.

Nessa primeira apresentação da metodologia, é importante destacar que Fals Borda e Paulo Freire, enquanto educadores populares, além de terem trabalhado juntos nos anos de 1970, deixaram, com seus ativismos no campo intelectual e político, potentes formulações para construção de uma metodologia decolonial para América Latina (MARTINS; BENZAQUEN, 2017).

As reflexões teóricos-metodológicos de Fals Borda pautava-se em categorias norteadoras — práxis-subversão-libertação — para o desenvolvimento e debate da pesquisa-ação participativa como possibilidade de construção de uma pesquisa militante. Entretanto, é necessário apontar que a pesquisa participativa nasce no campo da sociologia, à luz das interpretações e demandas referentes às questões da sustentabilidade e agrária, visando ao fortalecimento do campesinato, a partir do alinhamento do conhecimento técnico às ações concretas que vislumbram mudanças na estrutura e na política fundiária da Colômbia (FALS BORDA, 1975).

É importante ressaltar que essa matriz imprime em sua essência, além das ideias, experiências e memórias que funcionam de modo horizontal, garantindo, assim, o fluxo e adaptações de informações produzidas a partir de diferentes contextos e realidades. Adams e Streck (2010), em suas reflexões sobre a relevância dessa metodologia em pesquisas pautadas na decolonialidade, apontam que

[...] ela nasceu nesse ambiente em que as populações socialmente marginalizadas mobilizavam-se e mobilizam-se em torno da luta por seus direitos. Tais práticas sociais, a nosso ver, sempre estão prenhes de mediações pedagógicas, sejam elas implícitas ou explícitas, através das quais as pessoas e grupos aprendem juntos. (ADAMS; STRECK, 2010, p. 12).

As contribuições de Martins e Benzaquen (2017) sobre a metodologia participativa apontam que

O caráter de mediação explica que tais marcadores podem ser significados e ressignificados pelos sujeitos da pesquisa. O marcador de raça, por exemplo, foi usado pelos colonizadores para depreciar moralmente os povos ‘não-brancos’ e assegurar a superioridade cultural dos ‘brancos’. Este mesmo marcador tem sido acionado pelos movimentos negros e indígenas para legitimar importantes mobilizações políticas e culturais nos contextos das modernidades periféricas. (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24).

Em suas reflexões, Fals Borda apontava uma perspectiva científica fora dos marcos dogmáticos e teorias não interativas com os sujeitos, sua opção caminhava no sentido de mediação e interação com organizações de indígenas trabalhadores urbanos rurais e negros. Desse modo, é possível identificar que a essência predominante de observação dessa metodologia é a participação e ação dos sujeitos na pesquisa.

É com base nos marcadores e formulações propostos por essa metodologia que trago o Movimento Negro educador pensado por Nilma Lino Gomes, em que a autora resgata a importância do Teatro Experimental do Negro - TEN (1944-1968). Em suas contribuições, Gomes aponta que o TEN “nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes [...]” (GOMES, 2012, p. 737).

Desse modo, o Cinema Negro, enquanto um conceito ainda em disputa, em diferentes contextos diaspóricos em sua experiência-ação tem sido cada vez mais ousado na desobediência, competência e tensão contra o racismo manifestado nas produções cinematográficas hegemônicas.

Essas tensões são evidenciadas, no caso brasileiro, através das desigualdades sociais, étnicas e culturais. Já no caso cubano, as tensões ocorrem em função das diferentes visões ideológicas referentes às questões de gênero e identitárias, presentes nas diferentes narrativas e produções do Cinema Negro afrodiáspórico.

Esse cinema, enquanto uma das vertentes da resistência na luta antirracista, nos leva a refletir o sobre legado, ativismo e caminhos que percorreu no Brasil e em Cuba, a partir de perspectiva de uma metodologia decolonial,

Entretanto, a apropriação desse entendimento metodológico só será possível se estiver acompanhado da observação acerca da trajetória e do ativismo dos protagonistas do Cinema Negro afrodiáspórico desses territórios supracitados nas lutas internas e externas, as experiências e debate sobre as questões inerentes ao racismo estrutural das realidades em questão. Por isso, a urgência de reaprender a História, caminhos e possibilidades para ancorar epistemologicamente as pesquisas cujo objeto esteja relacionado à resistência oferecida pelos negros e outros temas sobre os oprimidos, emancipada das classificações impostas pela academia hegemônica e excludente. Reconhecer historicamente as várias conquistas advindas das lutas antirracistas significam reescrever a história dos escravizados.

No contexto de algumas conquistas sociais e por todas as invenções, silenciamentos e invisibilidades criadas pela História “oficial” é que germinaram novas urgências sobre a inclusão de outras demandas nas pautas raciais. Nesse sentido, como resultado do conjunto das reflexões e ações do Movimento Negro brasileiro foi instituída a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas

Africanas e Afro-brasileiras na Educação Básica pública e privada em todo território nacional.

Após 20 anos de sua vigência, a Lei 10.639/2003 representou grande avanço, porque possibilitou o trabalho com a história dos povos africanos e seus descendentes, não só em sala de aula, como também nas diferentes linguagens artísticas, além de possibilitar o reconhecimento das potencialidades de protagonistas negros invisibilizados ou duramente rotulados pelas ideologias racistas manifestadas na história, na arte e na cultura do país.

Nesse registro inicial de resistência dos artistas negros, Abdias de Nascimento foi um expoente importante, pois, em seu entendimento, os reflexos do lugar que o negro assumia na arte se deviam ao fato de a sociedade insistir em negar sua face racista. E foi com a vontade de fazer um teatro que protagonizasse a figura do negro que ele criou o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944.

No cinema, Zózimo Bulbul foi, e ainda hoje é, uma referência na construção de uma identidade negra na história cinematográfica brasileira, essa mobilização que teve início nos anos 50, com o movimento negro, travou uma luta simbólica, na qual o importante eram as concepções sobre a história e a identidade negra (CARVALHO, 1999).

Nesta perspectiva, o Teatro e o Cinema Negros podem ser entendidos como parte de um movimento decolonial por sair do lugar da subalternidade e fazer com que os negros se tornassem protagonistas de suas próprias histórias, criadores de suas próprias narrativas. De fato, Fanon (2008) argumenta que a colonização requer mais que a subordinação material de um povo; ela fornece, através da imposição, os meios pelos quais as pessoas irão se expressar, reconhecer e libertar.

Na obra *O Atlântico negro*, Paul Gilroy, ao falar da contracultura da modernidade, remete-nos à perspectiva da arte negra, tendo em vista a reprodução racista manifestada nos movimentos de valorização da cultura nacional, como foi, por exemplo, o movimento modernista, no Brasil de 1922. O pensamento de Gilroy sobre a música negra nos ajuda a compreender a arte como um dos caminhos para a construção da identidade e de estratégias de luta contra o racismo.

Quando eu era criança e adolescente, sendo criado em Londres, a música negra me fornecia um meio de ganhar proximidade com as fontes de sentimento a partir das quais nossas concepções locais de negritude eram montadas. O Caribe, a África, a América Latina e sobretudo a América negra contribuíam para nosso sentido vivo de eu racial. (GILROY, 2012, p. 220).

Tendo em vista que a Colonialidade do Saber enquanto competência dessa mesma modernidade ainda hoje é muito presente em nossas universidades, alguns cursos e disciplinas abrem espaços para questionar essa tradição que, em sua grade, apresenta outras possibilidades de apropriação e compreensão de narrativas muito pouco oferecidas, contrariando verdades consolidadas. Tudo isso é de fundamental importância, visto que ainda hoje a academia é um espaço branco em que o privilégio de falar/pesquisar tem sido negado às pessoas negras e não-brancas, privilégio este construído com teorias que inferiorizam aqueles considerados como "outros", a exemplo dos/as africanos/as e seus descendentes, tratados como objetos de pesquisa que devem ser explicados/as, categorizados/as, expostos/as e desumanizados/as (KILOMBA, 2019).

Nesse sentido, conhecer, as reflexões e diálogos a partir dos estudos desenvolvidos pelos teóricos que se dedicam às Epistemologias do

Sul – de colonialidade, da interculturalidade e da decolonialidade, tem me dado a oportunidade de pensar os processos de construção da condição de nossa subalternização, sob a ótica dos subalternizados. Esse caminho, além de reafirmar um olhar e uma identidade a partir do Sul, da periferia do capital, nos oportuniza romper com o eurocentrismo. Para essa realidade histórica, Quijano (2005) nos traz as seguintes questões:

Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho. Na área hispânica, a Coroa de Castela logo decidiu pelo fim da escravidão dos índios, para impedir seu total extermínio. Assim, foram confinados na estrutura da servidão. Aos que viviam em suas comunidades, foi-lhes permitida a prática de sua antiga reciprocidade –isto é, o intercâmbio de força de trabalho e de trabalho sem mercado– como uma forma de reproduzir sua força de trabalho como servos. Em alguns casos, a nobreza indígena, uma reduzida minoria, foi eximida da servidão e recebeu um tratamento especial, devido a seus papéis como intermediária com a raça dominante, e lhe foi também permitido participar de alguns dos ofícios nos quais eram empregados os espanhóis que não pertenciam à nobreza. Por outro lado, os negros foram reduzidos à escravidão. Os espanhóis e os portugueses, como raça dominante, podiam receber salários, ser 118 comerciantes independentes, artesãos independentes ou agricultores independentes, em suma, produtores independentes de mercadorias. Não obstante, apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Os investimentos desse lucrativo negócio centrado na Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2005) mobilizaram diferentes áreas do conhecimento e aparatos tecnológicos para garantir e criar as justificativas necessárias para garantir a apropriação dos bens materiais e seres humanos considerados “inferiores” por outros autodeclarados como

“superiores”. A invenção do conceito de raças foi determinante para que houvesse essa hierarquização entre as raças, sendo a raça branca declarada superior/universal e a negra inferior/particular. Logo, esse conceito criado pela modernidade científica garantiu a justificativa para legitimar o controle de uma raça sobre outras e definir que os conhecimentos, saberes, organizações sociais e culturais dos povos dominados deveriam ser exterminados ou desaprendidos, para que as culturas e conhecimentos tidos como superiores fossem assimilados.

A mobilização das instituições dos Estados Nacionais da Europa, o “Velho Mundo”, garantiram os aparatos legais para sustentar durante 350 anos o lucrativo negócio que representou o tráfico de pessoas de diferentes regiões do continente africano para serem escravizados no chamado “Novo Mundo”. Desse modo, o sistema escravista que foi implementado está pautado na racialização, tendo a hierarquia da superioridade branca como parâmetro para tudo. A escravidão dos africanos, além de garantir o desenvolvimento das nações europeias, instituiu a cor branca como sinônimo de poder, riqueza e conhecimento!

A colonialidade é um dos elementos construtivos e específicos do dito padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbito e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000).

Após três séculos a escravidão, deixou de ser um negócio lucrativo e a herança deixada para os afrodescendentes na América Latina e no Caribe foi a pobreza e a discriminação racial. No Brasil, o racismo se manifesta de modo mais intenso por ter sido o país que mais recebeu

africanos escravizados. Segundo resultados de pesquisa feita pela Universidade de Emory, em Atlanta, cerca de 4,8 milhões de escravizados chegaram ao litoral brasileiro.

Esses fatores históricos determinaram para que o Brasil seja, depois da África, o território com maior concentração de população negra. É importante ressaltar que os movimentos de resistência dos negros nunca deixaram de existir durante todo o processo de escravização, porém a forte estrutura racista foi decisiva para que os pós-abolição fosse marcado pela marginalização dos negros que no trabalho assalariado foram substituídos por trabalhadores brancos vindo da Europa. Walsh (2005) resalta que, ao analisar o alcance de tais manifestações do racismo, seus tentáculos estão para além do que é aparente e ainda, para entender a existência dessa forma de opressão é preciso compreender que sua raiz está no modelo e na estrutura colonial racial que acompanhou a formação dos Estados Nacionais na América Latina.

Por isso, não é demais pensar que essa realidade é paradoxal, visto que os estados modernos se constituíram às custas da espoliação do continente africano e da exploração dos escravizados em favor das metrópoles europeias, instituindo desse modo, profundas contradições entre os colonizadores e colonizados. Como já foi ressaltado, no entanto, ao longo da história, os negros lutaram e resistiram de diferentes maneiras contra a exploração e a opressão, os quilombos são exemplos disso, por representarem luta em prol de liberdade.

Tal realidade tem, há séculos, imposto aos negros uma árdua luta que perpassa educação, saúde, trabalho, visibilidade, reconhecimento e valorização de sua história e cultura e combate o genocídio, entre outras questões referentes à discriminação racial.

Saindo do contexto brasileiro, o racismo foi construído como justificativa para consolidação do poder hegemônico dos europeus em África, América e Ásia, deixaram assim um rastro de destruição e desigualdade racial em diferentes partes do planeta. Haja vista o Apartheid, na África do Sul, cuja essência se pautava na política de segregação racial. Nos Estados Unidos, outro exemplo, dos tais rastros, a negação dos direitos civis aos negros resultou em violentos embates e atrocidades, sem falar na xenofobia e diferentes manifestações segregacionistas e outros conflitos do mundo contemporâneo.

É justamente nesse cenário que as discussões sobre o racismo se intensificam na perspectiva de desmascarar as investidas da classe dominante em incutir no seio dos brasileiros ideologias referentes à existência de uma “democracia racial”.

Tais investidas representaram uma falácia diante das gigantescas contradições das desigualdades sociais que afetam a segunda maior população da diáspora africana. A esses fatores somaram-se todas as questões que o movimento negro vem denunciando, motivo pelo qual reivindica o direito de todos os brasileiros de conhecerem a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Em relação a essa questão, Fanon (2008) oferece uma crítica incisiva à negação do racismo na França e em grande parte do mundo moderno. Oliveira (2012) destaca que os reflexos do racismo estrutural permanecem entranhados em nossa sociedade, perpetuando exclusão, discriminação e violência em diferentes aspectos na vida da população negra.

O racismo é estrutural, não uma patologia social ou um desarranjo institucional, ele conformou a sociedade numa estrutura de poder racialmente demarcada, assim como a base social. Esses elementos trazidos

por Oliveira (2012) e Fanon (2008) ajudam a entender as razões pelas quais o racismo se configura de diferentes formas nas estruturas de nossa sociedade e demonstra que o racismo institucional não se expressa em atos manifestos explícitos ou declarados de discriminação, mas atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações que operam de forma diferenciadas do ponto de vista, na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes seguimentos da população negra, incluindo a esfera da arte, e no caso específico do cinema.

Nesse sentido, para entender o desenvolvimento parcial dessa metodologia de pesquisa participativa, serão levados em consideração espaços não formais de discussão, como os cursos de formação, os Encontros de Cinema Negro Brasil África outra diáspora e Caribe, festivais e mostras realizadas no Brasil e Cuba. O objetivo desse caminho é perceber como os realizadores e organizadores pensam, dialogam, decidem e interagem com esses momentos. Nesse processo, avalia-se ser importante ouvir os principais e mais atuantes sujeitos do debate racial para medir a experiência-ação, o alcance dessa linguagem e seus efeitos de romper as barreiras estruturais do racismo no setor cinematográfico.

Assim, desenvolveu-se uma análise a partir das reflexões dos cineastas novos e antigos que discutem a questão, os significados e tratamentos desses temas ao longo da história do cinema afrodiaspórico, entendido aqui como um processo dinâmico e eficaz para a formação de novos ativistas e realizadores.

Ressalto que o aprofundamento das reflexões, etapas e caminhos que serão percorridos acerca da elucidação e hipóteses levantadas por essa pesquisa foram refletidas a partir dos referências teóricos e metodológicos balizados pelos pensadores que discutem no campo da

decolonialidade, racismo e negritude, contudo sinalizo que o aprofundamento teórico-metodológico desse estudo será melhor refletido ao longo do processo de desenvolvimento de interação com os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Justamente por isso, é importante refletir o Cinema Negro como pertencimento e resistência, na contraposição de algumas das bases teórico-históricas que levaram o cinema hegemônico a retratar o corpo negro associado ao excesso, o que carece de atributos morais e intelectuais, animalizado e que precisa ser dominado. No conjunto dessa reflexão é importante sinalizar as várias ações sociais do Movimento Negro Brasileiro e algumas referências sobre o tema, bem como, mostrar dimensão pedagógica do Cinema Negro na reconstrução e valorização da imagem do negro nas telas e na sociedade em geral, todavia ele também é instrumento de formação política de cineastas negros na direção da luta antirracista.

Ainda nesse contexto das diferentes formas de combate ao racismo, as investidas e tentativas do Movimento Negro brasileiro foi implacável e fundamental para o reconhecimento de uma pauta educacional que levasse em consideração a história dos negros e da África, bem como, as relações raciais pela Lei 10.639/2003. Vale ressaltar que a partir da difusão da presente Lei no âmbito da educação foi possível se conhecer inúmeras produções literárias, manifestações artísticas e culturais negras, até então, camufladas nos porões do racismo.

Contudo, na contramão e nas brechas do racismo, o corpo negro apresentado por atores e cineastas negros sempre foi com uma perspectiva decolonial, sempre foi um corpo enquanto casa, que fala, que se ressignifica, que produz e socializa conhecimento e que quebra a objetificações e desumanização própria da cultura colonial. Desse modo,

como estratégia para ensinar a transgredir uma sociedade baseada em valores eurocêntricos, são apresentados resultados de pesquisa sobre alguns filmes que questionam e se libertam do olhar branco e colonizador.

Por fim, ressaltamos que esta reflexão apresentada na tese ainda se encontra em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do presente artigo, que é parte de uma pesquisa em desenvolvimento, consistem no desejo de conhecimento sobre a gênese, trajetória e legado do Cinema Negro afrodiaspórico, lugar a que tenho dedicado meu ativismo, além da oportunidade de poder mostrar como as diferentes formas de resistência fizeram o enfrentamento contra as estruturas e heranças escravocratas ao longo processo de opressão às populações afro-latinas. Nesse contexto, é fundamental destacar que a classe artística negra em diáspora cumpriu importante papel contra o racismo cultural do colonizador. Contudo, por mais que os negros fossem ultrajados de sua essência para esquecerem a referência africana, em muitos momentos, apenas a arte, a religião e a oralidade ao longo dos processos históricos foram capazes de subverter a ordem e cumprir a função de imprimir as marcas da África nos sujeitos negros através das representações manifestadas na música, dança, teatro, cinema e outras linguagens artísticas em dois processos diaspóricos distintos representados por Brasil e Cuba.

Dentre outros aspectos abordados sobre o ativismo de Zózimo Bulbul e Glória Ronaldo através do cinema, é o fato de poder contar com elementos políticos e socioculturais de duas realidades antagônicas que

se faz presente, inclusive na condução do racismo que atravessa a história dos negros e negras desses dois países, estruturados em contextos políticos representados pelo sistema capitalista e socialista, em que ambos os sistemas impuseram aos negros, guardando as devidas proporções, tarefas para além da sobrevivência. As lutas contra o apagamento de suas ancestralidades, reconhecimento e visibilidade tanto em um cenário quanto no outro foi uma realidade por séculos.

Com esse estudo está sendo possível revisitar os vários processos históricos, onde os negros das diferentes diásporas foram impedidos de usufruírem dos principais direitos, dentre eles cultura, lazer e educação. No entanto, para os negros cubanos, quando esses direitos foram conquistados com advento da Revolução que pôs fim às diferenças sociais entre as classes, a construção racista herdada do passado colonial foi esquecida, impondo ao seguimento não branco da sociedade exposições e manifestações racistas que não foram superadas com o socialismo. Entretanto, apesar das especificidades e distanciamento decorrentes da colonização, alguns movimentos sociais e artísticos buscam estreitamentos dos laços com os afrodescendentes de outras diásporas e nas pressões internas desses movimentos que buscam reafirmar uma identidade racial referenciada no caráter da afro-descendência. Desse modo, esse estudo sugere uma urgência de abertura do diálogo com a crescente reflexão proposta a partir dos estudos desenvolvidos pelos teóricos que se ocupam dos estudos relacionados ao racismo e às questões raciais, negritude e as Epistemologias do Sul – de Colonialidade, da Interculturalidade e da Decolonialidade.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa em educação e colonialidade: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL, 8, 2010, Londrina. *Anais [...]* Londrina: UEL/PR, 2010, p. 1-17.
- ALMEIDA, Paulo Gonçalves. A realização e ambição do negro: Oscar Micheaux, race pictures e a grande migração. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social – Cinema) - Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANATÓLIO, Danielle. Corpo negro feminino: ressignificação em performances de mulheres negras. In: Colóquio do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - PPGAC/UNIRIO, 18., 2018, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Unirio, 2018.
- ANDREWS, Geoge Raid. *América afro-latina: 1800-2000*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2007.
- A POLÍTICA de promoção da igualdade racial no governo federal em 2006 e o programa de combate ao racismo institucional. In: JACCOUD, Luciana. (Org.). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília, DF: Ipea, 2009, p. 147-170.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina, 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 31, n.1, p. 15-24, jan./abr. 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

- _____. *Educação intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. *A Afro-América: a escravidão no novo mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CARVALHO, Lucas Borges. Direito e barbárie na conquista da América indígena. *Revista Sequência*, Santa Catarina, v. 25, n. 49, p. 53-70, dez. 2004.
- CARVALHO, Noel dos Santos. *Cinema novo: imagens do populismo*. 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- _____. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Venda, 2020.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIAS, Marcelo; PRUDENTE, Wilson. Relatório parcial da Comissão Estadual da Verdade da Escravidão Negra no Brasil - OAB/ RJ. Rio de Janeiro: Mavi, 2016.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgard (Org.) *A Colonialidade do Saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p. 24-32.
- _____. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 341-395.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, enero/dic. 2003.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALS BORDA, Orlando. *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca, 1975.

FANON Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

_____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Carolin Overhoff (Org.). *África: um continente no cinema*. São Paulo: FAP-Unifesp, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

2

ANASTÁCIAS – UM MOVIMENTO EDUCADOR ANTIRRACISTA NO TEATRO DAS OPRIMIDAS¹

Carolina Angélica Ferreira Netto²

INTRODUÇÃO

No universo do Teatro do Oprimido (T.O.), metodologia teatral desenvolvida por Augusto Boal, surge em 2010 no Brasil, um movimento de mulheres estimulado por Bárbara Santos, para tratar de suas especificidades, e lutar contra as opressões impostas por uma sociedade fundada no patriarcado e em ideais machistas, ideais que se reproduziam inclusive, dentro do universo progressista do T.O. O movimento se estendeu entre praticantes do T.O. da América Latina e Europa inicialmente, e posteriormente agregando mulheres da África, gerando a Red Ma-g-dalena Internacional, onde Bárbara Santos (2019) desenvolve a metodologia do Teatro das Oprimidas.

Dentro da Rede, as questões interseccionais de raça e gênero apareceram, e houve a necessidade de espaços para discutir estas questões, onde mulheres negras pudessem produzir conhecimento teórico-estético-político para levar suas questões e tensões à Rede e ao mundo.

1 Esta escrita é resultado da comunicação oral de mesmo nome, em forma de relato de experiência, realizada no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Pedagogia Decolonial, no âmbito do I Seminário Integrado de Educação Popular, organizado por diversas entidades, coletivos, movimentos sociais e grupos de pesquisa, em outubro de 2020.

2 Doutoranda em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC -UFRRJ; Mestra em Relações Étnico raciais (CEFET/RJ); Pedagoga (UNISUAM), Professora – SME/Duque de Caxias. Artista e Educadora Antirracista. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), o Coletivo Madalena Anastácia, o Grupo Cor do Brasil, o Coletivo Siyanda de Cinema Negro, e o Coletivo Ekó de Educadorxs Negrxs e Indígenas de Duque de Caxias. <http://lattes.cnpq.br/7345755177589658>

Nasce o Coletivo Madalena-Anastácia em 2015, no Rio de Janeiro. A partir de um laboratório de investigação cênica, que deu vida a peça de teatro fórum intitulada “Consciência do cabelo aos pés”. Obra que contesta os padrões de beleza eurocêntricos estabelecidos e impostos sobre os corpos de mulheres negras desde a infância.

Esta peça foi apresentada primeiramente no I Festival Magdalena Internacional, ocorrido em Puerto Madryn, na Argentina, em setembro de 2015, gerando um impacto inicial de surpresa e consternação entre a grande maioria de mulheres brancas integrantes da Rede, que se descobriam racistas, reprodutoras de práticas racistas e privilegiadas em diversas situações relacionais cotidianas. Posteriormente, esta peça foi encenada no IV Encontro Latino-Americano de Teatro do Oprimido, na Nicarágua, em janeiro de 2016.

Os encontros de T.O. sempre concentram pessoas do mundo todo, e apesar de ocorrer na América Latina, este contava com muitos participantes de diversos grupos da Europa. Assim, a encenação de “Consciência do cabelo aos pés” naquele contexto, ampliou o debate sobre racismo, privilégio e antirracismo, para o universo do T.O., chamando não só as mulheres brancas mas também os homens à responsabilidade, um movimento que o Grupo Cor do Brasil já vinha fazendo, e que encontrou um coro contundente nas vozes das mulheres negras, que a propósito, integram também este grupo. O debate, reflexão e desconforto estava instalado, situação crucial para qualquer processo de aprendizado e letramento.

Sendo o Coletivo Madalena Anastácia um grupo de mulheres negras em movimento – portanto, parte do Movimento Negro, que utiliza uma ferramenta de diálogo através da arte que é o Teatro das Oprimidas –, que provocam subjetividades positivas e produtoras de

conhecimento, trago esta experiência até aqui para pensarmos esse Coletivo enquanto parte de um Movimento Negro Educador, proposto por Nilma Lino Gomes (2017), ou ainda, um Movimento Feminista Negro Educador, como aponta a intelectual, ativista, integrante e Curinga do Coletivo Madalena Anastácia, Rachel Nascimento da Rocha (2019).

O nascimento do Coletivo Madalena Anastácia - um grupo de mulheres negras, em 2015, e sua existência, dentro desta rede internacional composta majoritariamente por mulheres brancas, expõe o racismo reproduzido dentro de espaços feministas e progressistas, reconfigura os espaços estéticos do fazer teatral, promovendo a discussão sobre como se dão as relações étnico raciais na rede, nos espaços do T.O. e no mundo, levantando o debate sobre privilégio da branquitude e formas de redistribuição dos seus benefícios. Processo que produz saberes questionadores, dialogando com o campo educacional, apontando aportes teórico-metodológicos, e conduzindo possíveis aliados na luta antirracista a um Letramento Étnico Racial Crítico (FERREIRA, 2015).

É importante ressaltar que escrevo a partir do lugar de pesquisadora-participante, na condição de parte-integrante-sujeita da própria pesquisa, em muitos momentos me reportarei na primeira pessoa. Demarcando assim, um terreno regado pela Pesquisa Ativista da intelectual e ativista Aline Serzedello Neves Vilaça (2016), e um evidente posicionamento pela perspectiva da Pesquisa-ação Ativista (Netto, 2021) que persigo desde 2018.

DO TEATRO DO OPRIMIDO AO TEATRO DAS OPRIMIDAS

O Teatro do Oprimido surge como um campo de expressões humanas, produção de sentidos, de vivências coletivas e formação política. O

tripé base (palavra, som e imagem) está inserido em todas as técnicas e jogos teatrais combinando estes três elementos fundamentais. Esse tripé compõe a estética do oprimido, baseada sempre na ética e solidariedade, levando a ações concretas e continuadas. Trata-se de um teatro essencialmente político, feito pelo oprimido para o oprimido, onde o oprimido detém a conquista dos meios de produção teatral. Segundo Augusto Boal:

O teatro é instrumento libertador de ações e visões, tem objetivo de trazer à cena o ator e o não ator com vontade de dizer algo através da linguagem do teatro. [...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas (BOAL, 1980, p.1).

Inúmeros grupos de teatro popular estão espalhados pelo Brasil e pelo mundo, utilizando-se do Teatro do Oprimido para discutir questões que lhes oprimem e, junto à sociedade, buscar soluções. Temos uma metodologia teatral eficaz reconhecida e difundida mundialmente por mais de quatro décadas, capaz de proporcionar diálogos e reflexões entre nações. Eficaz até onde? Para quem? De que oprimidos e oprimidas e de que opressores e opressoras estamos falando? Questões de classe apenas? Proletariado *versus* burguesia? E as especificidades que se dão dentro das categorias sociais?

Como o Teatro do Oprimido, seus Curingas, praticantes e *espectadores* estão inseridos na sociedade, nada mais comum do que opressões sendo reproduzidas dentro desse *ethos*, e discussões como o machismo, por exemplo, acabavam invisibilizadas ou postas em segundo plano em privilégio de uma “opressão maior” que contemplasse um grupo misto de homens e mulheres. Logo, mulheres praticantes de Teatro do Oprimido sentiram necessidade de estarem em espaços onde pudessem

discutir as opressões de gênero sem a interferência silenciadora masculina.

Partindo da iniciativa de Bárbara Santos (2019) – que trabalhou com Boal por duas décadas (1990-2009) como coordenadora do Centro de Teatro do Oprimido, trabalhou na concepção do teatro legislativo como assessora de Boal na câmara de vereadores do Rio de Janeiro, é diretora artística de Kuringa Berlim, e da Rede Ma(g)dalena Internacional – e de Alessandra Vanucci, em 2010 aconteceu o primeiro laboratório Madalenas, exclusivamente para pessoas socializadas como mulheres no CTO Rio.

A movimentação de mulheres em emancipação dentro do Teatro do Oprimido gerou obviamente desconforto e questionamentos, principalmente por parte de homens praticantes do Teatro do Oprimido e que, ao mesmo tempo, eram parceiros de lutas em variadas frentes. As mulheres da rede relatavam que, em seus grupos mistos de homens e mulheres, era pouca ou nula a preocupação de se discutir as relações de gênero. Nos festivais de Teatro do Oprimido, a maioria dos Curingas, palestrantes, oficinairos, mediadores, autores e organizadores eram homens. De acordo com Bárbara Santos (2019), o Teatro das Oprimidas,

Surgiu como resultado da urgência em desenvolver processos de representação teatral que não culpabilizassem as mulheres, nem individualizassem a encenação dos conflitos que as desafiam. [...] é um processo estético investigativo que valoriza a perspectiva subjetiva dos problemas [...] prioriza a contextualização do problema para revelar mecanismos de opressão. Trata-se de uma metodologia de trabalho que surgiu de dentro de uma outra metodologia de trabalho para aprofundá-la, ampliá-la e também para questioná-la. (SANTOS, 2019, p. 17)

Essa rede de mulheres feministas praticantes de Teatro do Oprimido se estendeu pelo Brasil, América latina, Europa, Guiné-Bissau, Moçambique e, posteriormente, pelo mundo. A Red Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas, que é composta por diferentes coletivos de mulheres feministas e *artistas* praticantes do Teatro das Oprimidas, como explica o manifesto da Rede escrito no IV Encontro Latino-Americano de Teatro do Oprimido em Matagalpa, Nicarágua: “Somos múltiplas em origens, em culturas, em etnias e raças, em classe social, em orientação sexual... Nosso movimento está baseado no reconhecimento e respeito a essas especificidades” (Revista *Metáxis* nº8, 2016, p. 130).

Em 2010, no advento de nascimento da Rede com o laboratório Madalena, destaco aqui, uma técnica de investigação teatral chamada *O percurso das ancestrais*, que consiste em experimentar nos corpos, reativando memória vivida e memória imaginativa das ancestrais que antecederam essas mulheres. A Curinga Claudia Simone Santos Oliveira³, que participava do laboratório, escreveu um artigo para a Revista *Metáxis* sobre seu processo:

Olhava ao meu redor e havia poucas mulheres negras que, como eu, também pareciam estancar em alguns momentos. Enquanto isso várias mulheres brancas, que me pareciam de classe média, avançavam a passos largos em direção a suas avós, bisavós, seus tataravós. Quanto mais recuavam, mais tranquilas ficavam, quase não se mexiam, pareciam rainhas e princesas. As poucas negras que estavam junto comigo apanhavam, trabalhavam duro, algumas até foram chicoteadas. Era um contraste tão grande entre

3 Curinga Internacional - Diretora Artística de Pas à Passo Théâtre de L'Opprimé e de Madeleine Théâtre de L'Opprimées (France/Amiens) Produtora da Rede Ma(g)dalena Internacional. No Brasil, foi Curinga do Cto Rio e do Grupo Pirei na Cena, que trata das opressões vividas por usuários da saúde mental, integrou o Grupo Cor do Brasil e integra o Coletivo Madalena Anastácia.

mulheres brancas e mulheres negras que chocava (OLIVEIRA in Metáxis, 2010, p. 105).

Este contraste de que Cláudia Oliveira fala, me remete a duas questões: o primeiro trata-se do conceito de construção de identidade e educação de que fala Kabengele Munanga (2012), em artigo sobre negritude e identidade negra, ele discorre sobre identidade coletiva como categoria de autodefinição e defende que o primeiro fator que constitui essa identidade coletiva é a história.

No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p.10).

Em sua escrita intitulada “A árvore da minha vida”, Cláudia relata ser “*filha de mãe preta que não conheceu sua mãe, muito menos sua avó*”. Ela não conheceu parte de sua própria história, assim como acontece com inúmeras famílias afro-brasileiras que trazem no seu histórico episódios de abandono e separação por inúmeros motivos desde a escravidão.

E é aí que se encontra o perigo de uma história única de que fala Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Nascida na Nigéria, é uma das mais importantes jovens autoras africanas que tem feito sucesso em atrair uma nova geração de leitores de literatura africana, mundialmente. Em

uma conferência⁴ realizada em 2009, Adichie dissemina seus pensamentos:

É impossível falar sobre a história única sem falar do poder. Há uma palavra, uma palavra malvada, em que penso, sempre que penso na estrutura do poder no mundo. É "nkali". É um substantivo que se pode traduzir por "ser maior do que outro". Tal como os nossos mundos econômico e político, as histórias também se definem pelo princípio do "nkali". Como são contadas, quem as conta, quando são contadas, quantas histórias são contadas, estão realmente dependentes do poder. O poder é a capacidade de contar a história de outra pessoa, tornando-a na história definitiva dessa pessoa. [...] A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, é serem incompletos. Fazem com que uma história se torne na única história. (ADICHIE, 2009, 10' - 13')

No imaginário coletivo da população brasileira, a história dos descendentes de africanos inicia-se na escravidão, apenas. Não temos repertório, não temos histórias bonitas de que possamos nos orgulhar. Por isso os corpos dessas mulheres estancavam no ar tentando resgatar ou imaginar alguma memória ancestral e caía no mesmo: escravidão, dor, chicote, sofrimento e só.

A segunda questão a que me refiro, a partir da experiência de Cláudia Oliveira, trata das divergências entre mulheres brancas e negras dentro do contexto do movimento sufragista feminino nos Estados Unidos do século XIX e que se arrasta dentro do movimento feminista até os dias atuais. Segundo Angela Davis,

4 TED - O perigo de uma história única. 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-t-560832. (Acesso em 29/11/2021 às 13h20).

as mulheres brancas quase nunca conseguiam compreender a complexidade da situação da mulher escrava. As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão - trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupros - as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas. (DAVIS, 2016, p. 39)

No sétimo capítulo de *Mulheres, Raça e Classe*, Davis relata mais um episódio que exemplifica o que está exposto. Durante a convenção da Nawsa de 1899, o apelo de uma mulher negra por uma resolução contra as Leis Jim Crow foi totalmente ignorado pelas sufragistas. Lottie Wilson Jackson⁵ havia sofrido humilhações devido à política segregacionista da companhia ferroviária na viagem de trem a caminho da convenção. Sua resolução era simples: “ela contestava que mulheres de cor não fossem obrigadas a viajar em vagões para fumantes e que as acomodações fossem dignas” (DAVIS, 2016, p. 124). A presidente da convenção encerrou a discussão com o discurso de que não caberia às mulheres, enquanto lutavam pelo voto, aprovarem resoluções contra uma Cia. Ferroviária nem contra qualquer outra pessoa. Dessa forma, ela garantiu a derrota da resolução proposta por Lottie.

Assim como o movimento feminista compõe uma parte da sociedade onde as representações de classe estão postas o tempo todo e em choque muitas vezes, as representações de raça e racismo também acontecem ali. Dentro desse estrato, há intersecções de variadas ordens e pautas consideradas importantes para o movimento feminista que, muitas vezes, não contemplam mulheres negras, principalmente se essa

5 Lottie Wilson Jackson- sufragista negra admitida na convenção de 1899 da Nawsa, porque o estado-sede era Michigan, um dos poucos em que a associação sufragista era receptiva a mulheres negras (DAVIS, 2016 p.124).

mulher negra é periférica. A pauta das questões emergenciais da mulher negra, de maneira geral, fica sempre em segundo plano. Essas questões são, de certa forma, silenciadas em prol de um “objetivo de luta maior”.

No contexto brasileiro, o surgimento do movimento feminista no início do século XX foi liderado por mulheres que, em grande maioria, eram brancas e pertencentes à classe média e que reivindicavam, dentre muitas coisas, o direito de trabalhar sem a autorização prévia do marido. Enquanto isso, mulheres negras já trabalhavam há muito tempo, antes escravizadas e, no pós-abolição, precisavam dar conta da sobrevivência dos seus, continuando a trabalhar, nas ruas, nas lavouras, nas cozinhas, nas casas, cuidando dos filhos dessas mulheres brancas de classe média para que estas pudessem ir à rua manifestar-se pelos seus direitos.

Podemos ainda citar Sueli Carneiro (2014), que expõe a partir de uma contextualização histórica a situação da mulher negra na América Latina, no artigo intitulado “Enegrecer o Feminismo”. A autora discorre sobre violação colonial, miscigenação forçada, mito da democracia racial, violência sexual colonial e o mito da fragilidade feminina negado às mulheres negras. Carneiro (2014) quando aponta a inclinação eurocentrista do feminismo brasileiro e o distanciamento da realidade vivida pela mulher negra, nos ajuda a estabelecer um comparativo entre o histórico sufrágio feminino nos EUA, e diversas situações relacionais dentro dos movimentos feministas no Brasil, ajudando-nos a visualizar que em pleno século XXI, a história se repetia dentro de um grupo de mulheres feministas praticantes do Teatro das Oprimidas.

Em uma rede feminista internacional, criada e coordenada por uma mulher negra, mas que contem em grande maioria, mulheres brancas e de classe média, dadas as suas mobilidades sociais, econômicas e

internacionais, ter a insurgência e existência de um grupo de mulheres negras que fazem teatro apontando como operam o racismo e o machismo, inclusive dentro da própria Rede, realiza o movimento de enegrecer o Teatro das Oprimidas, e tem tornado as experiências estéticas da Rede Magdalena Internacional em um Teatro Feminista Antirracista.

MADALENA-ANASTÁCIA E A CONSCIÊNCIA NEGRA DO CABELO AOS PÉS

Claudia Simone e Bárbara Santos, na iminência do I Festival Ma(g)dalenas em Puerto Madryn (Patagônia, Argentina), em setembro de 2015, já sentiam a falta e a necessidade da presença de mulheres negras nesse espaço. Articularam a ida de um grupo de mulheres de Guiné Bissau que, após conseguirem financiamento e estarem com tudo pronto para a viagem, não conseguiram o visto para entrada na Argentina – e até hoje me pergunto: por que será? Com uma onda crescente de oriundos da África e da região do Oriente Médio solicitando refúgio na América Latina, um país que se utilizou de práticas extremamente higienistas e que erradicou quase por completo o número de negros em seu território⁶ não iria mesmo abrir essa oportunidade.

Ao mesmo tempo em que articulava com as mulheres de Guiné-Bissau, Bárbara Santos articulava, no Brasil, com mulheres negras que já praticavam o Teatro do Oprimido – a maioria no Grupo Cor do Brasil, justamente onde as primeiras sementes Anastácia foram plantadas

⁶ Argentina passou pelo mesmo processo de escravidão que o Brasil. O país foi povoado por negros oriundos da África. Em meados de 1780, a população negra chegava a 50%; hoje, pouco mais de 2 séculos depois, essa população reduziu-se a aproximadamente 4%. Na literatura, existem vários argumentos: morte de boa parte dos homens jovens nos fronts de guerras pela independência e na guerra do Paraguai; abandono pós abolição que levou muitos à morte; afastamento dessa população para as regiões periféricas; migração livre ou forçada para Uruguai e Brasil. Destaco nesta pesquisa uma autora como referência no assunto: Gomes, Miriam Victoria (1970).

ainda em laboratórios mistos em gênero e raça desde 2010 - e estavam de alguma maneira ligadas à Rede. Conseguiram mobilizar três cariocas, uma pernambucana e, junto a elas e a Claudia Simone, formaram o Coletivo Madalena Anastácia de Teatro das Oprimidas. Nascia, então, o primeiro grupo de mulheres negras fora da África praticantes do Teatro das Oprimidas e que, além de questionar o patriarcado e o machismo, almejava também o fim do racismo.

No I Festival da Rede Internacional Ma(g)dalenas, o Coletivo Madalena Anastácia apresentou a peça de Teatro Fórum “Consciência do Cabelo aos Pés”, escrita por Bárbara Santos, e produzida em um laboratório teatral, este espetáculo de dança-teatro-denúncia, conta a saga de ser menina/mulher negra e ter que lidar com a expectativa de um padrão estético de beleza, passando pela infância dolorida na escola até a fase adulta onde, para conseguir emprego e ser bem-sucedida em todas as áreas da vida, é preciso ter “boa aparência”. A questão é exposta e posta e o fórum se faz necessário: como seguir a vida em sociedade garantindo as individualidades e autenticidades do ser mulher negra no Brasil e no mundo?

“– *Seu cabelo?/ – Que lindo!!/ – Posso tocar?*”. Essas frases ditas frequentemente por pessoas não negras na rua, no trabalho, em qualquer espaço do dia é o ponto de partida da peça, na qual as atrizes estão misturadas à plateia, cantam e ameaçam tocar nos cabelos do público. Isso demonstra o nível de exotização e objetificação dos corpos das mulheres negras. É comum pessoas que nunca vimos ou acabamos de conhecer se acharem no direito de tocar em nossos cabelos para verem se é “de verdade”, se é “duro” ou macio, e se surpreendem quando percebem que sim, são macios. E, diante de uma negativa ou repreensão nossa a essa

atitude, se sentem ofendidas e nos taxam de raivosas, mal-educadas e outros adjetivos do tipo.

Foi justamente o que ocorreu em Puerto Madryn - Argentina, em 2015, até a apresentação da peça do Coletivo: exotização, surpresas, toques inesperados. Durante as atividades do festival, que consistiam em oficinas, seminários e apresentações, ocorriam com frequência a surpresa de mulheres de variados países da América Latina e Europa com a presença de um coletivo de mulheres negras brasileiras e que estavam ali para discutir não só questões como o machismo, mas racismo e privilégio. E não era uma opressão que vinha de fora para dentro, ela ocorria e ainda ocorre dentro da Rede o tempo todo.

Foi um choque para as mulheres brancas, que se viram na cena e identificaram atitudes racistas que reproduzem cotidianamente, muitas choravam atônitas ao se descobrirem (ou serem descobertas) racistas, e para algumas mulheres negras do coletivo, essa experiência foi uma provação emocional que repercute até os dias atuais. Não demorou muito para o coletivo ser questionado sobre seu trabalho, e receber acusações de estar promovendo um movimento segregacionista, assim como já havia ocorrido com diversos grupos negros, como o TEN em 1944. Era impossível para muitas pessoas brancas e não brancas, praticantes do T.O. compreender que mulheres negras também precisavam de um espaço de segurança para criar, dentro de suas especificidades, assim como qualquer outro grupo social.

O espetáculo *Consciência do Cabelo aos pés* traz ainda influências de danças africanas e afro-brasileiras trabalhadas com o elenco pela atriz, bailarina e preparadora corporal Fernanda Dias, que integra o coletivo e incorpora a protagonista dessa história: uma menina negra que sofre constantes ataques racistas por conta do seu cabelo e tem sua

autoestima abalada ainda na infância. Durante a adolescência, descobre a beleza que há em seus cabelos e a ancestralidade em um encontro subjetivo ao espelho. Estando livre e empoderada, é cobrada por uma boa aparência no mercado de trabalho ou para relacionar-se afetivamente, sendo “escolhida” por um rapaz. A peça foi apresentada no Rio de Janeiro algumas vezes: no Centro de Teatro do Oprimido e na PUC-Rio em 2015, onde me apresentei pela primeira vez com o Coletivo.

Em sua segunda empreitada internacional, onde pude participar pessoalmente, a peça também foi apresentada no IV Encontro Latino-Americano de Teatro do Oprimido (IV ELTO) em Matagalpa, Nicarágua, em janeiro de 2016. Com população local em grande maioria descendente de povos originários⁷. As experiências das relações não foram muito agradáveis naquele país: hipersexualização dos nossos corpos por sermos negras e brasileiras, muitos assédios na rua, no táxi, a qualquer hora, com todas nós, situações que causavam bastante constrangimento.

Após as duas intensas e tão próximas experiências internacionais, o Coletivo Madalena Anastácia se fechou em laboratório teatral, ainda em 2016, convidando mulheres negras que quisessem fazer parte desse processo, e continuaram a imersão investigativa sobre essa intersecção que passa pela estética violentando nossos corpos e subjetividades com tanta frequência: racismo e machismo. Do laboratório sob direção artística de Bárbara Santos, nasceu a peça de teatro fórum “*Nega ou negra?*”

7 Utilizo Povos Originários para denominar os descendentes dos habitantes que já ocupavam o território americano antes da invasão europeia. Os colonizadores os denominaram Índios, portanto são conhecidos como povos Indígenas, e ainda como povos Ameríndios, levando em consideração todo o território americano de norte a sul. Mais informações disponíveis em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o (Acesso em: 29/11/2021 às 17:17).

Partindo de músicas da MPB, denunciemos o machismo, racismo, hipersexualização, objetificação dos corpos das mulheres - principalmente as negras - e a cultura do estupro incutidas nessas obras. Iniciamos a peça com uma performance utilizando trechos de músicas, onde a mulher é posse e objeto sexual. O espetáculo, que também conta com influências de danças africanas e afro-brasileiras pesquisadas em laboratório e com o acompanhamento de Flavia Souza, atriz, bailarina, coreógrafa e integrante do coletivo, é dançado e cantado inicialmente em um chamamento empoderador de mulheres que vão em coletivo à luta.

Porém, durante o carnaval, a protagonista da peça, uma mulher negra, é assediada durante um bloco de carnaval enquanto toca a eterna música “*Nega do cabelo duro*”. Ao perceber-se sozinha na presença de dois homens, como em um beco sem saída, o estupro acontece. O texto da música é enfatizado o tempo todo, em todas as situações que ocorrem antes, durante e após o estupro, em um jogo de releitura da letra. Ela é ouvida pela plateia de diversas maneiras, fora do contexto, com entonações diferentes, com corpos diferentes, em diversas situações de violência, física, sexual, institucional e midiática.

Segundo a música, quando a mulher negra, do cabelo duro, que não gosta de pentear, passa por uma determinada região periférica de Salvador (BA), ela é assediada por homens também negros que cometem a violência sexual. Trata-se de uma letra extremamente problemática, diria irresponsável, pois reforça e perpetua estereótipos negativos da população negra, ridicularizando o cabelo crespo da mulher negra, prendendo-a em lugar de desleixo, falta de cuidado e de higiene e difundindo, no imaginário coletivo, a figura do homem negro violento e estuprador. O resultado de músicas como essas, repetidas como

mantras ao longo de décadas, resulta na implantação de auto-ódio dentro da comunidade negra. Sobre auto-ódio, Neusa Santos Souza nos explica que:

Para afirmar-se ou para negar-se, o negro *toma o branco como marco referencial*. [...] No negro, a marca da diferença, ferro em brasa que o separa do branco, é vivida não só a nível do seu comportamento externo: ele reedita essa desigualdade, introjetada no seu universo psíquico, quando, ao conviver com outro negro, seu semelhante, *reproduz o ritual de separação*, numa cisão caricata. (SOUZA, 1983 p. 23, 27).

A violência racista introjeta o auto-ódio através de diversos mecanismos sociais e discursivos. A música é só um desses mecanismos e, falando da música em questão, *Nega do cabelo Duro*, o resultado é o auto-ódio no sentido de mulheres negras odiarem a si mesmas, seus próprios corpos, a ponto de cometerem violências contra elas mesmas para modificarem a aparência, ao mesmo tempo que incute na cabeça de homens negros que mulheres negras são feias, sujas, indignas de receberem respeito e amor, conseqüentemente operando na cabeça de mulheres negras que homens negros são violentos e que devemos, portanto, ficar longe deles. O mais cruel disso tudo é que todos esses estereótipos negativos permeiam as cabeças de negros e negras ainda na infância.

Voltando à peça *Nega ou Negra?*, após a ocorrência, a protagonista lida com o racismo e machismo estruturais contidos em nossa sociedade: no registro da polícia, na reportagem sensacionalista que não se preocupa com sua humanidade, no atendimento na delegacia, que questiona o uso de sua roupa, o lugar em que andava, o possível consumo de bebidas ou drogas, a insinuação de que a vítima praticamente é culpada pela ocorrência. A peça finaliza com um chamamento para que as

“Negas” gritem, denunciem e exponham as situações de racismo e machismo vividas e como num grito de libertação, talvez o grito que Anastácia⁸ não pôde dar: NEGRA!!

A peça já foi encenada no Rio de Janeiro inúmeras vezes, no Centro de Teatro do Oprimido, em uma praça do Piscinão de Ramos, no Largo da Carioca, em um assentamento do MTST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, em instituições como CEDIM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, entre outros. E já tivemos uma sessão de Teatro Legislativo no Centro de Teatro do Oprimido em 2017, onde estavam presentes membros da OAB Mulher e assessoras da mandata Marielle Franco – 5ª Vereadora mais votada nas eleições de 2016 da Cidade do Rio de Janeiro, mulher negra, lésbica, mãe, favelada, assim como ela se autointitulava.

Esta informação não poderia entrar em uma nota de rodapé: Marielle foi brutalmente assassinada em 14 de março de 2018, em um evidente crime de feminicídio político na cidade do Rio de Janeiro, até a presente data desta escrita, as investigações não deram conta de descobrir quem mandou matar Marielle Franco e qual a motivação. Sobre interseccionalidade política, Kimberlé Crenshaw afirma que:

Mulheres de comunidades que são racial, cultural ou economicamente marginalizadas têm se organizado ativamente, em pequena ou grande escala, a fim de modificar suas condições de vida. Para isso, enfrentam não só alguns obstáculos que as mulheres de elite também enfrentam, como também

⁸ Africana de Origem bantu, trazida na condição de escrava para o Brasil, em 1740, conta-se que ela pertencia a uma família real. Dona de extrema beleza e altivez, despertava o desejo dos “sinhões”, a raiva das “sinhás” e a admiração do povo africano escravizado. Ao resistir a um estupro, gritar e lutar, recebeu como castigo uma mordaza, a máscara de flandres. São atribuídos a ela alguns episódios de cura apenas na imposição de suas mãos sob o corpo do doente. Hoje é cultuada como santa por religiosos católicos e não católicos, milagres lhe são atribuídos e há uma movimentação de várias entidades para pedir sua beatificação.

outros problemas que lhes são exclusivos. *Mulheres que insistem em defender seus direitos contra certos abusos que ocorrem dentro de suas comunidades ariscam serem vítimas de ostracismo ou de outras formas de desaprovação por terem presumivelmente traído ou constrangido suas comunidades.* (CRENSHAW, 2002 p. 181)

Aqui complementamos Crenshaw, ao dizer que essas mulheres ariscam serem vítimas de violência e morte. Calaram a voz de Marielle Franco, assim como calaram a voz de Anastácia, e esperavam das mulheres negras, com essa execução, medo. Erraram. Elas resistem bravamente todos os dias, vão às ruas, aos parlamentos, formam candidaturas e novas mandatas em diversas cidades brasileiras. A voz de Anastácia resistiu espiritualmente, e a voz de Marielle se multiplicou na boca de mulheres negras pelo mundo. Viraram sementes

Voltando ao Teatro Legislativo, ele ocorre após o Teatro Fórum que é,

onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, a defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado (BOAL, 2006, p. 30)

Então, uma comissão é instituída, a plateia discute e propõe leis a respeito das cenas e fóruns propostos ali, a comissão discute e avalia a viabilidade daquelas intervenções se transformarem em propostas de lei ou não. Tudo é registrado e encaminhado à Câmara de Vereadores local para análise e para que possam, em diálogo com o poder legislativo da cidade, propor leis que as beneficiem ou protejam.

Em setembro de 2017, o Coletivo Madalena Anastácia participou do II Festival da Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas em Berlim⁹. O tema central do Festival era: *No means No! / Não significa Não!* (na tradução livre). O objetivo era denunciar, discutir e levar à reflexão questões como a cultura do estupro e a violência contra a mulher que simplesmente diz não a uma cantada, investida ou assédio no seu dia a dia. O Festival contou com uma média de cem mulheres da Europa, América latina, África e Ásia. Nesta edição o festival já contava com um número um pouquinho maior de mulheres negras, as brasileiras, as brasileiras imigrantes que viviam em Berlim que haviam formado um grupo: Madalena Anastácia Berlim, e as africanas de Moçambique e Guiné Bissau.

Nesta segunda edição do festival em 2017, a pauta racismo e privilégio estavam em voga, mulheres brancas que haviam passado pela experiência em 2015 na Argentina, tentavam de alguma forma minimizar os desconfortos, formar e informar mulheres brancas que ainda não tinham noção sobre o assunto, e se perguntavam: como rever os privilégios e redistribuí-los? Parecíamos avançar pequenos passos, embora alguns embates, questionamentos e tensões permanecessem ocorrendo, era visível o destaque de algumas poucas mulheres brancas se levantando como aliadas por uma pauta antirracista.

Porém, logo após o festival, já de volta ao Brasil, recebemos pelas redes sociais a notícia de que uma das possíveis aliadas, mulher branca e alemã, vinha para o Brasil financiada por uma fundação também alemã, dar oficina de Teatro das Oprimidas para mulheres negras

9 No means No: II Ma(g)dalena International Festival of the oppressed. Disponível em: <http://www.covenberlin.com/no-means-no-magdalenas/> (acesso em 29/11/2021 às 20h06min) e <http://kuringa.org/de/madalena.html> (acesso em 29/11/2021 às 20h12min).

quilombolas no Maranhão. A notícia nos causou perplexidade e questionamentos sobre o processo educativo com a Rede que vínhamos construindo: será que elas não entenderam nada sobre rever e redistribuir privilégios? Com tantas mulheres negras praticantes de T.O. no Brasil e no nordeste, nenhum contato estabelecido? Que diálogo/relação uma mulher branca e alemã irá estabelecer com mulheres negras quilombolas?

Anastácias de diversas partes do Brasil e de Berlim se comunicaram e se mobilizaram para que algo reparativo e educativo fosse feito. Além do contato direto com a aliada para enegrecimentos¹⁰ e questionamentos que geraram alterações no projeto inicial de oficinas, incluindo Curingas Negras mediadoras, que também fossem remuneradas pelo trabalho, foi através de uma carta manifesto assinada por Madalenas Anastácias do Rio, Pernambuco e Berlim, e enviada à Rede Magdalena Internacional, que uma ação antirracista concreta e continuada tomou proporção.

A carta, levada por Rachel Nascimento e por mim, ambas representando os coletivos de Madalenas Anastácias, foi lida e debatida pela Rede em reunião durante o V Encontro Latino-americano de Teatro das Pessoas Oprimidas (5º ELTO), ocorrido em Montevidéu, Uruguai, em 2018. O 5º ELTO, diferente do da Nicarágua, tinha um número menor de pessoas da Europa, e um expressivo número de mulheres latino-americanas, em especial as descendentes de povos originários, mas ainda assim, a maioria dos e das participantes eram brancos e brancas.

¹⁰ Termo utilizado por ativistas de movimentos negros, no lugar de “esclarecimentos”, para demarcar que “negrar” uma pauta, uma questão ou uma situação, significa deixar tudo bem evidente, melhor explicado. Este posicionamento tem gerado questões que educam na perspectiva antirracista.

A reunião da Rede Magdalena naquele ano girou em torno de três temas: racismo, gênero e violência sexista, assistir um grupo expressivo de mulheres brancas realizando a leitura, debate e proposições concretas para aplacar a ocorrência do racismo, e a manutenção de estruturas coloniais de poder e privilégio na Rede, foi uma experiência bastante interessante. Educadora por si só. Eu não fazia ideia, mas diante de mim ocorria um marco histórico, que eu só fui ter noção da importância algum tempo depois, quando os frutos destas ações começaram a florescer.

Estava demarcado ali a importância das mulheres negras e de suas ações estético-políticas naquela Rede, e o quanto esses passos e ações educavam a elas mesmas, a todos e todas, e inclusive pessoas brancas. Um movimento que será chamado por Rachel Nascimento da Rocha (2019) de Movimento Feminista Negro Educador, que é

o esforço teórico-prático de mulheres negras de classes sociais e sexualidades diversas, de redimensionar as experiências que buscam transformar as relações desiguais, ampliando as perspectivas dos Movimentos Feministas e dos Movimentos Negros, considerando a transformação concreta das relações. Ou seja, dentro do próprio Movimento Feminista as mulheres negras aprendem e educam sobre racismo. No Movimento Negro, sobre sexismo. Essa educação se dá, de forma dialética, pela presença dos corpos, dos cabelos, das subjetividades, do questionamento e revisão dos lugares que nos são atribuídos, pela demarcação de espaços, diálogo, tensionamentos e confrontação de pontos de vista. Construindo, em conjunto, bases que dialogam, refletem, integram e buscam promover transformações para a toda a sociedade. (ROCHA, 2019, p. 88)

Os registros e análises das proposições, e dos acordos estabelecidos naquele encontro, podem ser acessados em sua dissertação de mestrado intitulada: “Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como

Movimento Feminista Negro Educador” de 2019, um dos frutos mais contundentes deste movimento, que em diálogo com Nilma Lino Gomes (2017) vai defender que a nossa existência, nossa voz, nossa luta, educa!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Centro de Teatro do Oprimido (CTO), Rio de Janeiro, há atualmente dez grupos teatrais formados. Grupos que discutem temáticas diversas, tais como: o racismo e as diversas formas de genocídio da população negra no Brasil, questões trabalhistas das empregadas domésticas, as opressões que abarcam o ser jovem favelado no Rio de Janeiro, o machismo, entre outras opressões. O Coletivo Madalena Anastácia é um entre esses dez grupos, e discute em suas obras o prejuízo da intersecção das opressões de gênero e raça na vida das mulheres negras, ou seja, como o racismo e o machismo operam dificultando e impedindo que mulheres negras tenham uma vivência plena, o que afeta consequentemente toda uma comunidade.

Após os avanços de 2018 com a carta aberta à rede, e acordos firmados, o coletivo seguiu em ação em seu território e também em jornadas internacionais. Esteve em 2019 participando de um intercâmbio artístico pela Universidade da Califórnia em Los Angeles - UCLA, no evento de Teatro Legislativo por Justiça Racial, na ocasião, o coletivo apresentou a performance “Ancestrais” no teatro principal da Universidade, e teve a oportunidade de levar a nova peça de teatro fórum “Qual é o seu lugar?”, para dialogar com adolescentes e jovens mulheres sob custódia em prisões juvenis.

Já em 2020, era chegado o ano da realização do III Festival Magdalena Internacional, que ocorreria aqui no Brasil, mas tínhamos uma

pandemia de Covi-19 no meio do caminho, a Rede então se mobilizou por um Festival Internacional Online, que contou com lives, oficinas e encontros online, apresentação de peças gravadas em vídeo, e também transmissão de peças ao vivo, proporcionando um fórum/discussão ao fim de algumas obras.

Neste festival, houve um esforço de mulheres privilegiadas do norte do mundo na redistribuição de privilégios e acessos, como por exemplo, a arrecadação de valores para garantir pacote de internet para mulheres de Guiné Bissau, Moçambique e outras regiões da América Latina. Houve um protagonismo de mulheres negras e indígenas em lives, não só na participação, mas também na organização/coordenação. Uma das lives tinha como tema: “A polifonia das migrações - desvendando o racismo”, contando exclusivamente com a participação de mulheres negras e indígenas migrantes de diversas partes do mundo. Ocorreram também, lives e oficinas com a temática antirracista organizadas por mulheres negras, e com a participação atenta de pessoas brancas querendo se educar sobre o tema.

Durante o festival houve a decisão da Rede de publicar uma moção de repúdio e apoio às lutas da Comunidade do Viradouro em Niterói no Rio de Janeiro, que passava por uma violenta ocupação militar, mesmo com o Superior Tribunal Federal tendo impedido esse tipo de ação durante a pandemia. Aproveitando o privilégio da visibilidade do Festival, e as inúmeras redes de contato internacionais destas mulheres, foram produzidos *cards* e textos de apoio em 6 línguas diferentes, o que chamou a atenção das mídias brasileiras e internacionais, forçando inclusive o comando da polícia militar junto ao governo da cidade, a dialogar com os moradores e atenderem suas demandas por dignidade.

Considero estas tomadas de decisão, um claro reflexo das ações e movimentos das mulheres negras dentro desta Rede, nos enxergamos aqui em constante formação, construção e transformação. Em letramento e letrando as outras pessoas no sentido das relações raciais, como aponta Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p.26) com o conceito de Letramento Racial Crítico, que se baseia em um dos cinco princípios da Teoria Racial Crítica - uma perspectiva estudada por ela, e que “tem sido usada nos últimos 20 anos no campo educacional, no contexto dos Estados Unidos, Europa e América Latina: levar em consideração o conhecimento experiencial das pessoas de cor.”

É a partir deste princípio que Ferreira (2015, p. 29-30) desenvolve uma metodologia de trabalho na formação antirracista de professores de línguas, ouvindo as pessoas negras através de narrativas autobiográficas, e de “métodos contranarrativos”, reconhecendo o conhecimento empírico destas pessoas como credível e imprescindível para a compreensão e análise das relações de subordinação racial. Citando Ladson-Billings (1998), a autora sinaliza que a Teoria racial Crítica é uma importante ferramenta de “desconstrução das estruturas e discursos opressivos, reconstrução da agência humana, e construção da equidade e relações de poder mais justas.”

Finalizamos esta construção com uma pergunta: para além do Letramento Racial Crítico, que outros letramentos são possíveis a partir da metodologia antirracista e feminista do Teatro das Oprimidas? Indagamos no sentido de criar oportunidades para que a sociedade possa ler as relações de gênero e raça com olhos críticos, fazendo as perguntas difíceis, interferindo, impactando, perturbando e transformando a ordem pré-estabelecida, desenvolvendo responsabilidade pela subjetividade das relações humanas, ou melhor, a

autorresponsabilidade, que bell hooks (2013, p. 36) propõe, chamando de “autoatualização”.

Neste sentido, o Teatro das Oprimidas com o viés antirracista do Coletivo Madalena Anastácia, quando transforma oprimidos e oprimidas em atores e atrizes, e a sociedade, incluindo seus opressores, em “espect-atores” e “espect-atrizes”, através da técnica teatral de intervenção cênica que é o Teatro Fórum, proporciona a troca de papéis, a empatia, e cria condições para que oprimidos e oprimidas experimentem as condições de serem sujeitos, exercendo a capacidade de criar práticas pedagógicas que envolvam as pessoas, “proporcionando-lhes maneiras de saber e aprender que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”, é o que hooks (2013) chama de “pedagogia engajada” em “Ensinando a transgredir”.

A caminhada do Coletivo Madalena Anastácia, onde me incluo, nasce em laboratório e segue em laboratório. São experiências corporais, musicais, com influências dos sons do berimbau da capoeira, de sons regionais do nordeste do Brasil. Ora funciona como oficina, onde a que detém um conhecimento em determinada área - seja dança, teatro, música - passa-o para as demais. Existem momentos de formação política e intelectual, rodas de conversas, debates, reflexões, desentendimentos e entendimentos, leituras baseadas em feministas negras interseccionais contemporâneas. Esses (des)encontros acontecem, muitas vezes, por vias online e digitais devido a um fator que sempre nos acomete: a falta de tempo livre. A falta de tempo e de mobilidade urbana, é um dado que ainda estamos aprendendo a trabalhar na prática. Não tem sido fácil, porém a prioridade sempre que a realidade adversativa se impõe é trabalhar com o que nos une: sermos mulheres negras.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. TED global 2009: O perigo de uma história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br Acesso: dez. 2021.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Jogos para atores e não atores*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Novembro de 2014. Publicado em: <https://vulvarevolucao.com/2014/11/20/enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/> e Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholarhl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Enegrecer+o+Feminismo&btnG Acesso: dez. 2021.
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: *Estudos feministas*, University of California: Los Angeles, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPNjZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: dez. 2021.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- METAXIS. Primeiro Manifesto da Rede Ma(g)dalena Internacional: Uma Rede em Movimento. In: *Metaxis: Centro de Teatro do Oprimido, 30 anos: Teatro do Oprimido na Maré*. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2016.
- MUNANGA, Kabenguele. Negritude e identidade negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. Rio de Janeiro. v. 4, n. 8. jul.-out. 2012.

- NETTO, Carolina Angélica Ferreira. Letramento racial crítico e teatro das oprimidas: percursos de uma pesquisa-ação ativista. In: RODRIGUES, Marcelino E.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Monica (Orgs.). *10 anos de insurgência: sínteses do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- OLIVEIRA, Claudia Simone Santos. A árvore da minha vida. In: *Metaxis. Teatro do Oprimido de ponto a ponto*. 2010. Rio de Janeiro.
- ROCHA, Rachel Nascimento da. Cor das Oprimidas: Coletivo Madalena Anastácia como Movimento Feminista Negro Educador. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2019.
- SANTOS, Bárbara. *Teatro das Oprimidas: estéticas feministas para poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.
- SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- VILAÇA, Aline Serzedello Neves. “Diz!!! Jazz é dança”: estética afrodiaspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

3

A ESPADA BRANCA NAS MÃOS NEGRAS: AFROFUTURISMO, POLÍTICAS DE RAÇA E REPRESENTAÇÃO NOS ANIMES

Elbert Agostinho¹

Michele Delbon Silva²

Esse trabalho tem como objetivo discutir sobre representação e representatividade a partir de dois animes (animações japonesas), verificando a presença negra e seus protagonismos. Para tal, observou-se como horizonte teórico o conceito de Afrofuturismo, tendo como ponto de observação as obras Afro Samurai (2007) e Yasuke (2021). Pretende-se com esse estudo evidenciar a importância de imaginar a estética negra em espaços onde não costuma ser imaginada ou é frequentemente invisibilizada.

ANIMES: ORIGEM E POPULARIDADE

Os animes, ou desenhos japoneses, normalmente têm origem nos mangás, quadrinhos japoneses. Esses mangás que são parte essencial do cotidiano japonês, abrangem os mais diversos temas e ensinam aspectos da cultura japonesa, ocidental e pop. Quando um mangá se torna popular, é comum que ele se torne uma animação e seja veiculado na

¹ Doutorando do PPCTE (Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação) do CEFET-RJ, Mestre em Relações Etnicorraciais (PPRER--CEFET/RJ), Especialista em Educação e Relações Raciais (PENESB -UFF). Professor de História e pesquisador de Identidade Negra e Representação nas Histórias em Quadrinhos. Fundador do Observatório Carioca de Histórias em Quadrinhos.

² Graduada em Propaganda e Marketing pela Universidade Paulista - UNIP, graduada em Letras pela UniSEB Interativo e mestre em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8016259400285266>

televisão japonesa. Esse é o modo mais comum de produção de animes no Japão. No entanto, existem aqueles animes chamados de “animação original”, animações estas que não são baseadas em um mangá, jogo ou *light novel*, ou seja, possuem roteiro e *design* de personagens originais.

No Brasil, a primeira passagem dos mangás foi pouco significativa, com importações do Japão feitas por imigrantes. Em 1998, houve a publicação de *Ranma ½* pela editora Animangá, mas foi somente nos anos 2001 que as publicações se tornaram mais significativas—quando editoras como a JBC e a Conrad passaram a publicar mangás traduzidos e em formato japonês, no qual a leitura é feita da direita para a esquerda.

Já os animes ficaram populares no Brasil muito antes dos mangás no Brasil, em 1994, o anime *Cavaleiros do Zodíaco* (*Saint Seiya*, no original) foi ao ar na extinta Rede Manchete e logo se tornou um fenômeno de público e de vendas, graças a uma intensa campanha de *marketing*. Percebendo a oportunidade, outras emissoras começaram a veicular estas animações para atender ao interesse do público. Surgem, então, revistas especializadas sobre este conteúdo. Deste movimento de divulgação, surge o interesse e o conhecimento sobre a origem destes desenhos que são populares até hoje no país.

Resumidamente, mangás são os quadrinhos japoneses e animes são as animações. O primeiro normalmente é voltado ao mercado interno, enquanto o anime é mais voltado para exportação, ainda que ainda este não seja seu foco principal.

AFROFUTURISMO

O afrofuturismo é um gênero artístico e movimento estético, social e cultural que retrata os dilemas negros. O gênero mescla ficção

científica, história, fantasia e temáticas não-ocidentais como, por exemplo, a ancestralidade, que retrata os dilemas negros. Apesar de o termo ter sido cunhado em 1993 por Mark Dery (DERY, 1994) as produções afrofuturistas já existiam na arte desde 1950. Entretanto, o gênero ganhou força na década de 1990 por conta dos debates iniciados pela estudiosa Alondra Nelson (apud DERY, 1994). Um exemplo de obra afrofuturista é o livro *Invisible Man* de Ralph Ellison, publicada em 1952.

O movimento afrofuturista se define pela convergência da visão afrocêntrica com a ficção científica. Há também uma valorização da ancestralidade, da espiritualidade e da diáspora africana. Neste cenário a negritude é inserida em um contexto de tecnologia e projeção futurista. Além de colocar a África como uma potência tecnológica, o movimento levanta possibilidades de vivência negra em mundos que não foram marcados pelo racismo e pela opressão, sendo assim, também, uma crítica à realidade atual também. O conceito se desenvolve tendo como horizonte epistemológico múltiplas origens, no sentido de observar a negritude sendo evidenciada em diversas práticas.

Tricia Rose (1994), ao pensar sobre a plasticidade musical de movimentos como o Afrofuturismo propõe que há na música a multiplicação de vozes, que exploram a política cultural existente. Ou seja, as tradições orais se fundem com as tecnologias musicais. A autora, especialista em estudos africanos e história, discute sobre a música como uma paisagem sonora que influencia outras estéticas, como força vibrante, o cenário musical é parte da estrutura desses movimentos (TRISHIA, 1994. p. 17). Greg Tate (2016), ao discutir sobre movimentos como Afrofuturismo, preocupa-se com a maneira como os negros pensam (sobre si e sobre os outros), propondo inquéritos sobre as perspectivas mentais e físicas, reflete das representações de tais pensamentos nas escolhas artísticas. Há

na identidade negra sensibilidades culturais, que se apresentam entre dores e delírios, parte de nossa história, e áreas de importante reflexão (TATE, 2016. p. 11). E nas palavras de Mark Dery (1994):

A ficção especulativa que trata de temas afro-americanos e que lida com as preocupações afro-americanas no contexto da tecnocultura do século vinte - e, mais genericamente, a significação afro-americana que se apropria de imagens da tecnologia e de um futuro prosteticamente aperfeiçoado - pode, por falta de um termo melhor, ser chamada de “Afrofuturismo”. A noção de Afrofuturismo gera uma antinomia problemática: pode uma comunidade que teve seu passado tão deliberadamente apagado, e cujo as energias foram subsequentemente consumidas na busca por busca por traços legíveis de sua história, imaginar futuros possíveis? (DERY, 1994, p. 16)

O questionamento de Mark Dery (1994), pode ser respondido, por exemplo, com autores como Stuart Hall, Tomas Tadeu e Kathryn Woodward, que não discutem sobre perspectivas afrofuturísticas, mas, desenvolvem trabalhos sobre o conceito de identidades, nesse sentido, ao se propor uma investigação sobre o conceito, ou seja, colocar identidades em pauta é propor uma observação histórica, entendendo os processos de negociação entre pluralidades, fluidez e imaginários (HALL; WOODWARD; TADEU; 2014).

Logo as perspectivas históricas, quicá ancestrais, se reconfiguram nas propostas contemporâneas sobre as questões negras. As análises de Mark Dery (1990) sobre o conceito, e todo o horizonte permeado por ele, entre suas perspectivas, o autor arrisca uma resposta:

Mas as vozes afro-americanas têm outras histórias para contar sobre cultura, tecnologia e coisas por vir. Se existe um Afrofuturismo, ele precisa ser buscado em lugares inesperados, em uma constelação entre os pontos mais remotos. Seus vislumbres podem ser vistos em pinturas de Jean-Michel

Basquiat como Molasses, que representa um robô virando os olhos de bêbado e com os dentes para frente; em filmes como *The Brother from Another Planet* de John Sayle e *Born in Flames* de Lizzie Borden; em álbuns como *Electric Ladyland* de Jimi Hendrix, *Computer Games* de George Clinton, *Future Shock* de Herbie Hancock e *Blacktronic Science* de Bernie Worrel; e no jazz big-bang intergaláctico da *Omniverse Arkestra* de Sun-Ra, no astro funk do *Parliament-Funkadelic* do Dr. Seussian e no dubreggae de Lee “Scracht” Perry, que nos seus momentos mais estranhos soa como se fosse feito de matéria escura e tivesse sido gravado no campo gravitacional esmagador de um buraco negro (“Angel Gabriel and the Space Boots” é uma faixa representativa disso) (DERY, 1994, p. 17-18).

Sobre as diferentes dimensões do Afrofuturismo nota-se que nas histórias em quadrinhos, o conceito também se faz presente, acreditamos nas HQ’s como reflexo de uma época, logo, o Afrofuturismo também se infiltra através dos quadrinhos escritos e ilustrados por negros como o *Hardware da Milestone Media*, sobre um cientista negro que se veste de canhões montados nos braços e um traje de batalha “inteligente” para declarar guerra ao seu patrão orweliano multinacional. (DERY, 1994, p. 20).

Ao propor análises sobre Afrofuturismo e personagens, *Pantera Negra* (Marvel Comics - 1966) representa tais perspectivas. T’challa (alter ego do Pantera Negra) é o herdeiro da dinastia que tem governado o reino africano de Wakanda (cidade fictícia) por séculos e o líder do clã da Pantera.

A popularidade do Pantera Negra estava garantida, aparentemente adorado pelos fãs independentemente de raça ou credo. No entanto, para muitas crianças afro-americanas, ele era mais do que apenas um super-herói – ele era uma inspiração. Aquela tinha sido a primeira experiência de ver um personagem negro em qualquer mídia que era igual, se não superior, a um

personagem branco. (Ed Hammond, editor da Marvel, Panini UK. Entrevista publicada em Pantera Negra, Panini. 2015).

Torna-se interessante salientar que sua primeira aparição ocorreu dois anos depois dos Estados Unidos terem aprovado a lei dos Direitos Civis, apresentando-se assim como referência no mundo de super-heróis para todos os negros dos Estados Unidos e do mundo, sendo aclamado pelos fãs e recebendo elogios de celebridades, como Ice Cube e Ziggy Marley.

Ainda no contexto americano, é importante ressaltar, conforme mencionado por D'Angelo (2018), que o afrofuturismo começa a ganhar espaço antes do surgimento de Pantera Negra nos anos 60. Em meados da década de 1950 Sun Ra aborda aspectos afrofuturistas em suas músicas juntamente com The Arkestra. Juntos eles gravam canções baseadas no *hard bop*, um subgênero do jazz, com temática afrocêntricas e temáticas, refletindo o vínculo de Sun Ra com a antiga cultura africana, sobretudo a egípcia, vinculadas à era espacial.

Não é surpresa que muitos negros atores, artistas, escritores e até mesmo astros do hip hop tenham declarado o quanto T'challa foi importante como modelo para sua juventude (Marco M. Lupi, diretor de publicações da Panini na Europa e América Latina. Entrevista publicada em Quem é o Pantera Negra, Panini. 2014)

Não podemos deixar de lado os trabalhos de Octavia Butler, ícone da ficção científica, e representatividade negra. Suas obras dialogam com as perspectivas do Afrofuturismo e seu trabalho mais conhecido *Kindred* (1979) propõe diálogos com a história dos Estados Unidos e as perspectivas raciais. Dana personagem central da narrativa, entre suas viagens são espelhadas práticas raciais e suas origens, e também suas

consequências na vida das pessoas negras nos Estados Unidos no século XIX.

Você está lendo a história, Rufe. Vire algumas páginas e encontrará um homem branco chamado J.D.B DeBow dizendo que a escravidão é boa porque, entre outras coisas, ela dá aos brancos pobres alguém a quem menosprezar. Isso é história. (BUTLER, 2016, p. 226)

Butler (2016), em sua narrativa, constrói perspectivas sobre a identidade da mulher negra, inspirada em seu olhar sobre o mundo, e as situações que vivenciou naquele momento, ao imaginar outras cartografias estéticas sobre a presença negra, a autora representa o horizonte afrofuturista.

É possível identificar muitos elementos do afrofuturismo em animações como Afrosamurai (2007) e Yasuke (2021), ambas em um universo fantástico e cheio de elementos de ficção científica (ainda que se trate de uma fantasia medieval), magia e protagonismo negro. E pontuaremos algumas das questões que reverberam a negritude nessas narrativas.

O PRIMEIRO SAMURAI NEGRO: A INSPIRAÇÃO PARA AS ANIMAÇÕES YASUKE E AFRO SAMURAI

Pouco se sabe sobre Yasuke. A principal fonte para a sua história no Japão foi escrita pelo missionário jesuíta Luís Fróis, que viveu 34 anos no Japão e escrevia sobre as tradições e cultura japonesa do século XVI e as quais relatava através de cartas enviadas a Macau, Roma e aos reis de Portugal

Não existe um consenso sobre o país de origem de Yasuke. Mohamud (2019) afirma que a maioria dos historiadores concorda que ele

tenha vindo de Moçambique, mas alguns outros sugerem que ele teria vindo de países como Etiópia ou Nigéria e não há registros que indiquem se se tratava ou não de um escravo.

Sabe-se, entretanto que Yasuke chegou ao Japão trazido pelos jesuítas a serviço do missionário italiano Alessandro Valignano ente 1579 e 1582, sendo um dos muitos africanos que foram levados ao Japão pelos portugueses durante o Período Nanban (1543- 1641), e foi provavelmente o primeiro africano que o *daimyou* (espécie de senhor feudal) Oda Nobunaga teve contato, segundo descrito por Mohamud (2019).

Sob o comando de Oda Nobunaga, um poderoso senhor feudal do século XVI e um dos responsáveis pela unificação do Japão, recebeu o nome de Yasuke e foi o primeiro estrangeiro a ter alcançado o status de guerreiro samurai. Teria recebido o título em apenas um ano, costume raro até mesmo entre aqueles que eram treinados como guerreiros desde crianças. Além disso, o samurai teria aprendido o idioma japonês neste mesmo período de tempo.

De acordo com o historiador Lawrence Winkler (apud MOHAMUD, 2019), sua chegada a Quioto, a capital do Japão na época, causou tanta comoção que as pessoas se acotovelavam para poder vê-lo e algumas foram pisoteadas até a morte.

Ainda para o historiador, a surpresa não era somente por conta da cor negra de sua pele (descrita como “negra como o carvão” pelo samurai Matsudaira Ietada em seu diário em 1579) mas também sua altura de 1,88cm e uma força que era dita como sendo a de dez homens. A média de altura dos japoneses em 1900 era de 1,60cm e estima-se que suas estaturas eram ainda mais baixas no século XVI devido à má nutrição. Assim é fácil imaginar que Yasuke provavelmente era tido como um gigante pelo povo japonês.

O samurai lutou em importantes batalhas ao lado de Nobunaga e esteve a seu serviços até 1582 quando, cercado por um exército de um general rebelde, Nobunaga cometeu suicídio por honra. Yasuke foi o encarregado de decapitá-lo e levar sua cabeça e espada para seu filho, segundo o historiador Thomas Lockley (apud MOHAMUD, 2019), sendo está uma função de extrema honra para um samurai. Yasuke passa então a servir o herdeiro de Nobunaga, seu filho, Oda Nobutada, que acaba sendo também derrotado. Apesar de a vida de Yasuke ter sido poupada, no entanto, não se sabe ao certo o que aconteceu com o samurai depois disso, mas acredita-se que ele tenha sido entregue novamente aos jesuítas.

AFRO SAMURAI

Afro Samurai é um mangá *seinen*, gênero destinado a adultos, independente japonês (*dōjinshi*) criado por Takashi Okazaki, publicado inicialmente na revista Nou Nou Hau. Fã de *soul music* e hip-hop, Takashi Okazaki criou um mangá protagonizado por um samurai negro. Foi adaptado em um anime de 5 episódios, com direção de Fuminori Kizaki e produzido por Gonzo, um estúdio tradicional de animação. O primeiro episódio estreou online em 1º de janeiro de 2007, e foi ao ar na Spike TV em 4 de janeiro de 2007. No anime, há a participação do famoso ator americano Samuel L. Jackson, dublando a voz do protagonista e de seu parceiro, além de ser um dos coprodutores. Também participam Ron Perlman e Kelly Hu, dublando outros personagens. O integrante do grupo Wu-Tang Clan, RZA, produziu a trilha sonora original em ritmo hip hop.

A história de Afro Samurai se passa num Japão feudal, futurístico e pós-apocalíptico onde aquele que conseguir a bandana de "Número Um" comandará o mundo quase que à semelhança de um Deus. Quando criança, Afro (nome do personagem tema da série) teve seu pai (que era o Número Um) assassinado bem em sua frente pelo pistoleiro "Justice", que passou a ser o novo Número Um. Agora adulto, Afro Samurai, é o atual Número Dois, e viaja pelo mundo em busca de vingança, passando por cima de qualquer empecilho, pelo atual Número Um, que matou seu pai. Apesar da narrativa girar em torno de “vingança”, podemos entender Afro Samurai como uma metáfora para se discutir perspectivas afrofuturísticas.

O passado do personagem evidencia uma história de conquistas negras, quando criança seu pai era o “número 1”, ou seja, um personagem negro, samurai, que é o mais habilidoso do mundo. O incômodo, questão latente no anime, se verifica quando o pai de Afro é desafiado. Desafios em um contexto feudal-samurai são comuns, no entanto, o que nos chama atenção é o fato de que, o desafiante (Justice), não usa uma espada. Justice desafia o pai de Afro com duas armas de fogo, pois, um negro não deve ser o “número 1”, e faremos de tudo para destruí-lo. Justice mata o pai de Afro em sua frente, evidenciando que “existe um projeto para desestabilizar crianças negras, violentar de tal maneira que será quase impossível construir perspectivas para o futuro em seus imaginários (AGOSTINHO, 2021, p.61).

Assistir Afro Samurai é navegar entre imaginários, observamos por exemplo, que na série, os próprios personagens que habitam o universo das narrativas não acreditam que Afro exista. No primeiro capítulo, verificamos a seguinte fala:

“Pensei que você fosse só uma lenda... Uma história... Mas você existe mesmo”

A presença de um personagem negro, com tamanhas habilidades, soa como um ser mitológico, inexistente, invisível. E, ainda no contexto do imaginário, Afro anda ao lado de sua consciência, um personagem (negro), que reflete sobre os caminhos e atitudes de Afro. O que se apresenta como relevante também, é o fato de que, o personagem principal (Afro) estar em silêncio quase que o tempo todo, e sua consciência exalar as vozes que lhe foram tiradas no decorrer de sua história. Afro foi silenciado pela negação (destruição) de seu pai como um samurai respeitado, o melhor de todos em sua época. E as falas de sua consciência reverberam questões viscerais que envolvem o personagem.



Figura 1: Afro samurai (lado direito) e sua consciência (lado esquerdo). Fonte: Pinterest.

Ainda sobre os incômodos que o personagem (negro) provoca, observamos também no capítulo 1 da série a seguinte fala:

“- Senhora, porque todos estão atrás desse afro samurai?”

- Você não sabe? Você deve ser de fora da cidade. Eles o têm como uma lenda aqui”.

O desconhecimento sobre figuras negras que se articulam entre o horizonte sociocultural de onde habitam não é uma novidade, políticas de descaracterização raciais são exercidas mesmo no século XXI, nesse sentido, Afro samurai reflete e refrata (BAKHTIN, 2004) as situações sociais que convivemos diariamente. No entanto, a ideia de um protagonista negro em contexto medieval, nos leva ao exercício de imaginar novas cartografias em torno da presença negra, nesse sentido, o cenário mitológico-futurístico da narrativa pode ser compreendido como positivo, principalmente ao se pensar na desconstrução de estereótipos vigentes e exaustivamente repetitivos.

A ANIMAÇÃO “YASUKE”

A animação Yasuke (2021), produção original para a Netflix, se baseia na história real do primeiro samurai negro. Produzida e dirigida por LeSean Thomas, – um diretor afro americano que também é animador, artista de quadrinhos, *designer* de personagens e de *storyboards* – juntamente com o estúdio MAPPA responsável por *Yuri on Ice* (2016) e pela última temporada de *Attack on Titan* (2013).

O enredo de ‘Yasuke’ acontece em uma realidade alternativa do Japão feudal do século XVI, reinventado com magia e tecnologia avançada. A história se inicia como historicamente relatada, com um homem africano chamado Yasuke que é trazido pelos jesuítas durante a era Nanban para estar a serviço do senhor feudal Oda Nobunaga. Yasuke testemunha a queda das forças de seu senhor em 1582 no templo Honmou-ji. Porém, nesta adaptação, Nobunaga é derrotado pelo exército do General das Trevas, que serve ao demoníaco senhor *Yami no Daimyou* que assume o controle total da terra após a derrota de Nobunaga. Vinte anos

se passam e Yasuke, agora um barqueiro recluso chamado “Yassan”, vive em uma vila remota de modo pacato e simples. Um dia ele se encontra com uma cantora chamada Ichika em um bar do vilarejo e concorda em levá-la com sua filha Saki, uma garota com misteriosos poderes mágicos, até um médico que possa ajudá-la com sua condição de sua filha no norte do país. O trio é atacado por um bando de mercenários que querem matar Ichika e Saki. Yasuke tem a tarefa de protegê-las enquanto tenta se reconciliar com seu passado ao lidar com aspirantes a conquistadores do Japão, enfrentando elementos sombrios e sobrenaturais enviados pelas forças de *Yami no Daimiyou*.

Segundo informações de seu próprio site, Thomas e Yasuke partilham de algumas semelhanças: ambos são negros e residem no Japão. Embora Thomas tenha nascido em Nova York, vive atualmente em Meguro no Japão. Trabalhou em diversos projetos para animações como “*A Lenda de Korra*”, da Nickelodeon, e “*Black Dynamite*” do *Adult Swim*. Sua lista de participações em outros trabalhos é bastante vasta.

Thomas teve sua inspiração para criar a série depois de ver imagens do livro infantil “*Kurosuke*” de Kurusu Yoshio, em 2009. O livro retrata a chegada e os feitos de um samurai negro chamado Kurosuke, que é um pseudônimo para Yasuke. Após o sucesso da sua série animada *Cannon Busters* juntamente com o estúdio Satelight e Yumeta Company, Thomas recebeu a proposta da Netflix em 2017 para criar projetos futuros para o sistema de streaming. Das três ideias apresentadas pelo autor, havia uma série em estilo anime de ação e aventura baseada na história de Yasuke.

A junção do estilo americano de animação de Thomas e o estilo japonês do estúdio MAPPA deram à série peculiaridades em relação à animação: de um lado temos os belos cenários feitos pelo MAPPA e do

outro temos design de personagens que, embora tragam o estilo japonês em sua estética, ainda lembram muito personagens de animações americanas. Embora haja muita fluidez na animação, os enquadramentos, cortes e diálogos das cenas também lembram muito mais o estilo americano do que o japonês. Personagens com cabelos menos esvoaçantes, diálogos mais objetivos, enquadramentos menos sutis e cortes rápidos nas cenas de luta são constantes lembranças ao espectador de que não se trata de uma animação totalmente oriental e podem causar um desconforto inicial.

Outro desconforto inicial é que um espectador desavisado pode achar que se trata de uma animação histórica. No entanto, embora a narrativa seja ambientada no século XVI e traga elementos históricos em seu cerne, ela é um híbrido de gêneros de ficção científica, trazendo por exemplos robôs gigantes, magia, transformações e poderes psíquicos.



Figura 2: O Samurai Yasuke. Fonte: Pinterest.

Ocorre, então a primeira surpresa no espectador: em um mundo cheio de elementos fantásticos, um samurai tem pouquíssimo destaque.

Ainda que este samurai seja o primeiro samurai estrangeiro, talvez único samurai negro do Japão, que aprendeu o idioma de um país desconhecido e foi nomeado samurai em apenas um ano, Yasuke perde em muito seu protagonismo quando comparado a magos que podem utilizar magia a seu bel prazer, robôs gigantes e personagens que podem se transformar em animais. Yasuke, assim, deixa de ser especial para se tornar apenas um humano talentoso

Porém, se pensarmos sócio-filosoficamente, estas diferenças gritantes entre poderes fantásticos e habilidades incríveis humanas chega a ser poética e reflexiva e parece representar bem o que é ser negro em uma sociedade racista, onde apesar dos negros serem maioria ainda são invisíveis em muitos espaços.

A animação reforça esta sensação de desvantagem em relação ao personagem principal: um contra muitos, um contra algo ou alguém muito mais forte, um contra alguém com o auxílio de forças ocultas ou muito maior. E, no final, é o esforço e a integridade do herói que fazem com que ele vença e se sobressaia entre os demais. Esta desvantagem constante pode ser usada metaforicamente para retratar a situação do negro na sociedade e este esforço e integridade de Yasuke pode ser comparado a um “retorno à ancestralidade”, elemento comum no afrofuturismo, conforme será explicado mais adiante no texto.

Apesar do passado glorioso de Yasuke, o samurai se encontra em um período sombrio de sua vida na animação. Semelhante a um herói em estilo *noir* – subgênero de filme policial, derivado do romance de suspense influenciada pelo expressionismo alemão – o samurai agora é um homem mais velho, com alguns fios de cabelo branco, assombrado pelo seu passado e com o hábito de ingerir bebida alcoólica. O samurai, que agora é um simples barqueiro, é mais uma vez levado através da

jornada do herói (Campbell 2004) a se reconciliar com os erros do passado em prol de um objetivo que o irá redimir. Aqui, não apenas a animação Yasuke se assemelha a de Afro Samurai, mas também o personagem Yasuke e o personagem Afro de Afro Samurai são bastante parecidos, a diferença é que Afro deseja vingança, e Yasuke deseja se reencontrar, reconciliar e perdoar seu eu do passado. É através da espada – aquela que causou grande dor, traumas e arrependimentos – que o ajudará a superar todos estes males do passado enquanto protege uma garota com poderes psíquicos. Aqui, a espada é a fonte e ao mesmo tempo a cura para todos os males de sua alma.

NEGRITUDE NOS MANGÁS E ANIMES

Para Silva et al. (2021), é notável a falta de personagens negros em mangás. Porém, parecem ser mais comum que animações originais tenham personagens negros³. Uma das explicações para que isso ocorra é a de que, sendo os mangás são um produto de circulação interna no Japão, que possui uma população negra de 1,7% em todos países segundo dados de Ramos (2020), então seria esperado que a população retratasse a si mesma nos quadrinhos. Além disso, os curtos prazos de produção de capítulos dos mangás para as editoras podem ser um fator que influencia a falta de personagens negros. Para reproduzir a pele negra, faz-se o uso de aplicação de retículas, pequenos adesivos com pontinhos pretos que dão a sensação de cor cinza na pele e servem para matizar uma pele negra em um mangá preto e branco. O problema é que a utilização desta técnica é trabalhosa e delicada, sendo feita a mão por autores de mangás (mangakás) que costumam trabalhar sozinhos

³ Carole & Tuesday (2019), Cowboy Bebop (1998), Michiko e Hatchin (2008).

muitas vezes, e a constante aplicação da retícula pode atrasar a entrega do capítulo no prazo estipulado pela editora. Entretanto, apesar desse modelo de criação de mangás no Japão ainda ser popular, os manhuas (quadrinhos chineses) e os manhwas (quadrinhos coreanos) são feitos digitalmente e publicados em formato virtual. Dessa forma, a matização da pele negra não é um trabalho extra, uma vez que todas as peles são coloridas digitalmente usando os mesmos recursos, apenas alterando-se as cores.

Todavia, ao contrário dos mangás, as animações possuem um maior interesse de exportação, e não contam com prazos tão apertados. A coloração da pele é feita digitalmente e não demanda trabalho extra. E, ainda que os lucros com a animação não venham apenas do licenciamento destas para outros países, parece existir uma preocupação maior em possuir personagens originais com os quais os ocidentais possam se identificar.

Hall (2006) nos diz que as identidades culturais são construídas dentro da representação, da maneira como somos representados para nós mesmos e para os demais em contextos específicos. As culturas nacionais não são apenas compostas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Ainda para o autor, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2006, p.50).

Assim, é importante que existam animações com tamanho alcance de público, como uma animação que traz a história de um real protagonista negro para promover quebra de estereótipos e preconceitos. Apesar de algumas animações estarem disponíveis em plataformas de streaming a qual nem todos têm acesso, a simples existência de

animações como está nos mostra que ainda que, poucos roteiros tragam personagens negros como protagonistas, este conceito está lentamente mudando, sobretudo no cenário japonês.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Elbert *et al.* *Negritude, poderes e heroísmos: estudos sobre representações e imaginários nas histórias em quadrinhos*. Rio de Janeiro: Conexão 7, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BARROSO, Carlos. El renacimiento de lamagical girl.: La reconstrucción de un género a través delmonomito. Sevilla, 2020 Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicación y Cultura) - Universidade de Sevilla, Sevilla, 2020. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/102630/TFM%20Definitivo.pdfSEPTIEM BRE.%20%c3%81lvarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BUTLER, Octavia. *Laços de sangue*. 2. ed. São Paulo: Morro Branco, 2019.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2004.
- D'ANGELO, Helô. Afrofuturismo: fantasia, tecnologia e ancestralidade. *Revista Cult*, 5 de março de 2018. Disponível em: <revistacult.uol.com.br/home/afrofuturismo-tecnologia-ancestralidade/>. Acesso em 4 abr. 2020.
- DELANY, Samuel R.; TATE, Greg; ROSE, Tricia. Afrofuturismo: de volta para o afruturo. *Ponto Virgulina*, v. 1, Edição Temática #1, 1994.
- DERY, Mark. Black to the Future: interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In: _____ (ed.). *Flame Wars: The Discourse of Cyberculture*. Durham, NC: Duke University Press, 1994. p. 179-222.
- LUYTEN, S. *Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses*. São Paulo: Hedra, 2001.
- PANTERA NEGRA. *Coleção Os Heróis Mais Poderosos da Terra*. Panini, 2015.
- _____. *Quem é o Pantera Negra? Coleção Oficial de GraphicNovels Marvel*. 2014.

MOHAMUD, Naima. Yasuke: The mysterious African samurai. *BBC News*. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-africa-48542673>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MURAD, Pedro. O mito e as narrativas contemporâneas. *Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, São Paulo, v. 7, outubro 2005. CISC-Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia.

RAMOS, A. P. Como é ser negro no Japão, país onde 98% da população é nativa. *BBC*, 18 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53367241>. Acesso em: 8 set.2020.

RANGEL, E. A. Afrosamurai: Uma análise sobre a representação de um herói e protagonista negro na narrativa transnacional do anime. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Territorialidades), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROSE, Tricia. *Black Noise: rap music and black culture in contemporary America*. Hanover, N.H.: Wesleyan University Press, 1994.

TATE, Greg. *Flyboy 2: The Greg Tate Reader*. Durham, NC: Duke University Press, 2016.

THOMAS, LeSean. LeSean Thomas' Official Wesbite. Disponível em: <https://leseanthomas.com/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

4

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O TRABALHO DE CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DIÁLOGOS POR UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA

*Vinícius de Luna Chagas Costa*¹

*Diomario da Silva Junior*²

*Marcus Vinícius Castro Faria*³

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. (GONZALEZ, 1982, p.3)

As palavras de Lélia Gonzalez são tomadas como referência que contribui para a introdução deste texto como um guia no debate proposto. Esta ideia indica, por um lado, a invisibilidade histórica causada pela exclusão das classes populares no acesso aos direitos básicos. É importante recordar que historicamente, apesar de a Constituição do Império de 1824 estabelecer que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para a população negra escravizada. Por outro, as palavras de Lélia ressoam como uma convocação, para além da denúncia do racismo no campo da educação e que graças à força da Lei nº 10.639/2003 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica) posiciona os

¹ Professor das redes municipais de Mesquita e Nova Iguaçu/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC. E-mail: viniciusgeografo@gmail.com

² Professor da rede municipal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas – GPMC. E-mail: doma.kli@hotmail.com

³ Professor da rede particular da cidade do Rio de Janeiro. E-mail: marcusvgeo@hotmail.com

educadores na discussão e ação frente à questão étnico-racial no cotidiano escolar.

Uma das questões políticas que consideramos relevantes é o desconhecimento da população local (e brasileira, em geral) das referências do protagonismo do povo negro e das territorialidades negras - um entrave para a busca da igualdade racial na geografia, uma disciplina marcada pela colonialidade. Afinal, sabemos da importância de nomear as opressões, já que não podemos combater o que não reconhecemos, enxergamos e nomeamos. Quando se pode dar nome a um problema é possível encontrar e criar uma solução. Dessa forma, dar nome a algo significa que estamos conscientes desse algo; e reconhecer o racismo torna-se uma primeira forma de combatê-lo. No que se refere à emergência desta discussão, nos apoiamos em Campos (2005, p.74) ao afirmar que as questões étnico-raciais no Brasil são um dos complicadores das relações sociais, sendo necessário todo esforço teórico de amplificar o debate sob o risco não atingir a população brasileira. Para Campos, as atitudes só poderão ser mudadas quando o debate sobre a representação sócio-espacial se tornar público, mediante uma agenda permanente para discutir sobre as questões étnicas.

Complementarmente não podemos perder de vista que entre as principais consequências da Lei está a contribuição em todos os campos do conhecimento (além de história e artes) para um nível elevado de consciência social e histórica, afirmando uma educação que valoriza as diversas existências e que referencia positivamente a população negra. Primeiro porque descolonizar nossas mentalidades propicia conhecimentos relativos à história da população de origem africana no país, como aponta Anjos (2007) ao discutir o espaço das senzalas, o fundo das residências em áreas urbanas e os quilombos. Em seguida, essa

consciência negra depende de conhecimentos referentes a participação do negro na formação da sociedade brasileira, vistos como caminho de combate à invisibilidade territorial e social presentes na geografia oficial.

Nesse sentido, foi isto que nos motivou na realização deste trabalho, tendo como foco o ensino de geografia através de uma atividade inscrita na quarta edição da campanha “21 dias de ativismo contra o racismo”, ocorrida no ano de 2020. A campanha de luta contra o racismo é promovida pelo Movimento Negro e tem como objetivo promover atividades construídas autonomamente e de forma autogestionada em diversos campos sociais dentro e fora do Brasil, incluindo a educação.

Nosso foco ao apresentar a proposta a professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Governador Roberto Silveira, localizada em Mesquita/RJ, teve o sentido de ampliar a discussão ao redor das questões raciais por meio de um roteiro geográfico que se estendeu até o município de Nova Iguaçu, grafando uma forma de acesso às memórias negras através de uma ação extramuros.

PRIMEIRO PASSO: CONSTRUINDO UMA LEITURA CRÍTICA DO TRABALHO DE CAMPO

Ao sistematizar o trabalho de campo como estratégia didática na educação de jovens e adultos, considerando sua complexidade, tomamos a abordagem de Roberto Lobato Corrêa. Em *Trabalho de Campo e Globalização*, Corrêa (1996) definiu a prática do trabalho de campo ao considerar a necessidade de “se repensar as teorias que descrevem e explicam a cada vez mais rapidamente mutável organização espacial”, opondo-se a uma visão de paisagem universal constituída pelos grupos que dominam o poder.

Partindo dessa premissa, podemos pensar o trabalho de campo como uma ação autônoma. Trata-se de ação crítica e fundamentada, onde o geógrafo aprende a “ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação do homem em sua dimensão espacial”. (CORRÊA, 1996, p.5)

Sublinhamos a potência dessa ideia do trabalho de campo como atividade que vai muito além de uma mera saída da escola, mas que “ensina a ver” e, especialmente no trabalho aqui proposto, a olhar racialmente, isto é, a exercitar uma capacidade de um olhar racializado. Acreditamos que isso pode ser ensinado e estimulado. Despertar para os privilégios que certos grupos sociais construíram e praticar exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam discutidas e problematizadas.

Por isso, entender como essa espacialidade está calcada no colonialismo e na complexa estrutura de exploração capitalista ajuda-nos a refletir de forma clara e precisa como as desigualdades raciais precisam ser combatidas e as diferenças (re) afirmadas. Acreditamos que essa disputa pelo deslocamento dos olhar sobre essas leituras espaciais no *lócus* da escola é teórica, mas, sobretudo política.

O conhecimento anunciado por Gonzalez (2011) na epígrafe deste trabalho nos provoca, enquanto professores em formação, a repensarmos nossas práticas pedagógicas agindo contra desigualdade sociorracial por meio da afirmação da diversidade.

Seus escritos são extremamente necessários para potencializar o debate racial, pois enfatiza o protagonismo negro, particularmente das mulheres negras na formação social e cultural da sociedade. A despeito de sua importância – as mulheres são maioria na sociedade brasileira e na EJA – entendemos que as identidades sociais submetem as mulheres

negras a assimetrias e desigualdades no processo de acessar direitos e oportunidades.

Nesse sentido, fortalecemos que a geografia é a ciência do território (Anjos, 2007, p.115) faz parte da formação de nosso imaginário, principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e interseccionais que convivem no espaço. Esta conceituação nos auxilia a compreender que, ao pensar o território, a indicação dos topônimos geográficos que o identificam pode apresentar pistas sobre as relações de poder imbricadas no espaço. A falta dos nomes geográficos de origem africana ou afro-brasileira são marcadores que indicam o poder do estado e da igreja em relação à denominação dos lugares.

Além das toponímias, as duas ferramentas intelectuais da geografia que vamos mobilizar ao longo deste trabalho e buscamos construir com os estudantes ao longo do campo são a paisagem e o território.

A paisagem geográfica, conceito que revela a dimensão material e visível do espaço geográfico, tem um papel central nas atividades de trabalho de campo já na geografia tradicional, apesar de ser valorizada uma abordagem mais descritiva. Nossa abordagem atual é mais crítica e reflexiva, no sentido que almeja criar possibilidades efetivas de indivíduos e grupos decifrarem as formas espaciais e sua riqueza de significados.

Desse modo, ampliamos a visibilidade negra na geografia e valorizamos o protagonismo do povo negro. Esse sentido está de acordo com o que Corrêa (1996, p. 4) denomina “paisagens excluídas”, por estarem associadas a minorias e grupos precariamente incluídos, tratando-se de paisagens muitas vezes imperceptíveis aos olhares da cultura hegemônica, embora densa de simbolismos e significados para o grupo excluído.

Renato Emerson dos Santos vai trabalhar com a ideia de narrativas geográficas baseadas em “não existências”, e mostra como a história universal eurocentrada é associada a imagens espaciais. Esta geografia condiciona o aparecimento ou presença da paisagem aos ciclos econômicos, se produz mercadorias ou interessa a metrópole passa a apresentar um cenário social e simbólico marcado pela dominação da visão eurocêntrica. Santos ilustra isso ao colocar que:

A narrativa de mundo que aprendemos - pela articulação entre os ensinamentos de história e geografia -, que aponta o mundo atual como continuidade e desdobramento de eventos nomeados de “descobertas imperiais europeias” a partir das chamadas “grandes navegações”, é talvez o principal exemplo deste caráter parcial e localizado (geográfica e epistemicamente) de visão de mundo. (SANTOS, 2009, p.29)

O conceito de território e territorialidade são fundamentais e complementares ao conceito de paisagem, uma vez que a dimensão política adquire maior proeminência. O território tem a ver com as relações de poder no espaço e nos permite observar quais são as disputas e os espaços disputados pelos diferentes atores envolvidos, quem controla esses espaços e como controla.

QUILOMBO E TERRITÓRIO: REFERENCIAIS EM DISPUTA

Nova Iguaçu, historicamente um dos “*municípios-mãe*” da Baixada Fluminense, adquiriu o estatuto de cidade em 1916. Nesse quase um século em que muitas narrativas negras foram silenciadas, descartadas e invisibilizadas buscamos compreender não só a composição da malha territorial como também a construção dessa geografia oficial.

Para situar geograficamente o leitor deste trabalho, entendemos que seja necessário o destaque sobre o recorte territorial da Baixada Fluminense. Neste sentido, recorreremos ao geógrafo e pesquisador Manoel Ricardo Simões (2007) que, diante das tentativas e controvérsias em relação aos limites históricos e políticos da região identifica como Baixada Fluminense a “Grande Iguaçu”, através dos distritos que fizeram parte de Iguaçu (*Iguassú*) e sua vizinha Estrela. Historicamente as duas freguesias passaram por uma série de desmembramentos e emancipações tornando-se os atuais municípios de Nova Iguaçu, Japeri, Queimados, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias e o distrito de Inhomirim do município de Magé, como demonstra o mapa a seguir:

Mapa 1: Municípios de Iguassu e Estrela em 1872



Fonte: Fonte: CIDE, 1993, adaptado por Simões , 2007.

Logo, estudar Nova Iguaçu e seus municípios limítrofes é oportunidade ímpar de atravessar camadas da geografia brasileira sob a ótica afrocentrada, seja durante o período escravista ou ao considerar o período pós-abolição, estruturante das desigualdades vividas por quem já foi escravizado e promoveu resistência. É preciso trazer luz a outra história, reconhecendo que durante os processos de escravização houve luta por liberdade, de diversas formas, seja nos caminhos que ligaram o Rio de Janeiro ao interior, nos quilombos próximos aos portos fluviais e posteriormente nos loteamentos populares que acompanharam os ramos ferroviários no início de século XX.

Mais ainda, admitir o racismo e a visão colonial naturalizada impõe um debate ampliado na geografia escolar e acadêmica. Precisamos contrapor narrativas universais e conceitos cristalizados pela colonialidade europeia. Precisamos fortalecer que os territórios são múltiplos e diversos, permitindo leituras espaciais ancoradas por um movimento diaspórico.

Neste sentido, afirmamos que a cidade perfume⁴ possui em sua historicidade diversas marcas das lutas, afirmação e memórias do povo negro grafado pelos quilombos em oposição a qualquer tese que indique a população negra como aquela que era passiva e se aceitou a escravidão sem resistência.

Refletir sobre o que é ser negro no Brasil, aspecto discutido pelo geógrafo Milton Santos, nos motiva a abordar o pensamento social brasileiro a partir das contribuições da história e da geografia - basilares para combatermos o racismo.

⁴ Entre os anos de 1920 e 1940 Nova Iguaçu era responsável por 34% da produção nacional de laranjas. A cidade ficou conhecida por este nome devido ao grande número de árvores que em sua floração perfumavam todo o roteiro das ferrovias. Após o período da Segunda Guerra Mundial a produção baseada na citricultura entra em declínio, culminando na divisão do território.

Muniz Sodré (1988, p.39) contribui para a discussão e compressão da sociedade no fim do século XIX, em que ex-escravizados ainda lutavam para romper com as formas de organização herdadas da colonização que excluía o negro de ser cidadão. O autor mostra que a segregação social se aprofundou com as regras impostas pelo “civilizado” estado brasileiro ao promover também a segregação territorial, ao impedir qualquer possibilidade de reforma no meio rural ou indenização aos negros.

Pode-se falar que a palavra quilombo se origina do termo *kilombo*, presente no idioma dos povos *bantu* originários de Angola, e significa local para repousar ou acampar. Os povos da África Ocidental eram, antes da chegada dos colonizadores europeus, sobretudo nômades e os locais de acampamento eram utilizados para repouso em longas viagens. No Brasil Colonial, o vocábulo foi adaptado para designar o local de refúgio dos escravos fugitivos. Dessa forma, quilombola trata-se da pessoa que habita o quilombo.

Já o tratamento do quilombo como conceito demanda uma abordagem que problematize a ideia comumente trazida por alguns livros didáticos como refúgio de escravizados fugidos. Esta herança do século XVIII - visão deturpada, redutora e banalizadora do racismo, infelizmente presente no imaginário social - não contempla o quilombo como espaço contribuinte para a formação do território, de densidade histórica e resistência do povo negro.

Chamamos a atenção inclusive para a definição jurídica do conceito de quilombo, ao enfatizar a ocupação coletiva e ilegal da terra. Este entendimento remete ao distante Conselho Ultramarino, que em 2 de

dezembro de 1740, ao conceituar quilombo ou mocambo⁵, como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". É esta configuração que se segue mesmo com a legislação republicana, não contemplando qualquer redefinição do conceito de quilombos, formalmente extintos em 1888. Se vivemos numa sociedade ordenada racialmente, uma das possibilidades da geografia que se faz em sala de aula seria apontar os impactos do capitalismo sobre os grupos raciais discriminados a partir do espaço agrário e urbano, bem como a discussão sobre a exploração do meio ambiente, calcada na relação sociedade-natureza.

Isto configura o que Santos (2009, p.44), que analisa os enfrentamentos geográficos necessários em sala de aula, chama de "produção de não existências", onde visões de mundo hegemônicas devam ser problematizadas com os alunos, pois impactam na desmistificação de conceitos, um exercício de desconstrução e reconstrução didática.

Reconhecer outra linha de pensamento nos permite considerar que a população negra africana se estabeleceu no território; e os desdobramentos deste processo de ocupação são essenciais para compreendermos as questões presentes na sociedade contemporânea. Trata-se de um conteúdo de forte dimensão geográfica que deve fazer parte do currículo escolar. Entendemos que ao trabalhar geografia e relações raciais exige a releitura do território, uma importante categoria de análise.

Destacamos que já existem materiais didáticos que se dedicam, ainda que pontualmente e sem muita profundidade, a identificar as

⁵ Extraído do EMI Nº 58 de 20 de novembro de 2003.

comunidades remanescentes de quilombos presentes no Brasil por meio da cartografia - um dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 no ensino de geografia. Reconhecem nestas rugosidades espaciais a representação do protagonismo negro na ocupação do espaço.

No entanto, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003 para acompanhar e rastrear as comunidades quilombolas, grupos étnicos que demandam do estado brasileiro visibilidade e territorialidade, foi extinta em 2016. Revela-se assim uma disputa espacial ainda atual, não silenciada nem concluída, combinando presente e passado. Em Nova Iguaçu, inclusive, os territórios quilombolas ainda aguardam a certificação através da Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC).

Diante desta complexidade passado/ presente/ futuro, como pensar a formação territorial sem a presença da população negra e ancestral? Onde e como podemos encontrar estas heranças culturais? Quais são seus desdobramentos na sociedade atual?

Estas inquietações nos remetem a tentativa de realizar a leitura do espaço articulada ao momento histórico em que a população negra se situou no território iguaçuano, bem como suas contribuições na diversidade da vida naquele período, marcado pela narrativa colonial.

O território aparece como um dado e uma dimensão necessária à formação da identidade coletiva. Essa dimensão territorial é apontada por Sodré (1988, p.23) como um espaço demarcado por um sistema em que se estabelece a cultura de um grupo e se dá o relacionamento entre a sociedade e o mundo. Desse modo, o autor relaciona o conceito a um jogo, como um referencial que não está fechado numa totalidade, sendo possível articular ideias de “limites, de liberdade e invenção”.

A EXPERIÊNCIA DO CAMPO EM DEBATE

Dentro das atividades programadas para a campanha 21 dias de ativismo contra o racismo elencamos a Fazenda São Bernardino como um ponto importante para discutir a formação territorial negra do município de Nova Iguaçu, marcada por ciclos econômicos. Com relação a caracterização histórica é necessário observar que a antiga freguesia era cercada por uma grande região rural, na qual se insere a fazenda e por uma extensa rede hidrográfica, com destaque para o rio Iguaçu, usado para o escoamento de produtos até a freguesia, e cujas margens foram destinadas a atividade cafeeira entre os séculos XVIII e XIX. Indicamos aqui que a toponímia Iguaçu tem origem étnica indígena de matriz tupi e significa “rio caudaloso”.

Nesta perspectiva, faz-se necessário apresentar um pouco mais sobre os limites territoriais. Para Oliveira (2010):

A sede da freguesia localizava-se à margem direita do rio Iguaçu e tinha por limites territoriais a freguesia de Nossa Senhora do Pilar, a leste, tendo como divisa o próprio rio Iguaçu, em distância de duas léguas; ao sul limitava-se com a freguesia de Santo Antônio de Jacutinga e o Porto dos Saveiros, em distância de uma légua e meia; pelo oeste, por volta de duas léguas de distância, limitava-se com a freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Alferes, subindo a Serra do Tinguá; também em direção de serra acima, a quatro léguas, limitava-se com a freguesia de Sacra Família, no rumo norte; e pelo rumo noroeste, também por quatro léguas, com o sertão inculto. (2010, p.15)

O trabalho de campo foi realizado no dia 13 de março de 2020 e contou com três pontos de parada para análise espacial e vivência para os conhecimentos geográficos pelos estudantes. Para dar visibilidade aos diversos contextos sociais e a distribuição de terras no interior do

território urbano, visitamos as ruínas da antiga casa grande e o cemitério dos escravos e as margens do Rio Iguaçu, ambos no bairro Tinguá. A etimologia nome do lugar que fazia parte do “sertão brasileiro” é creditado a Serra do Tinguá, caminho e ponto de parada dos tropeiros que vinham de Minas Gerais por volta de 1715 e seguiam em direção ao porto do Pilar (atual Duque de Caxias).

Figura 1 - Entrada da Fazenda São Bernardino



Fonte: dos próprios autores, 2020.

A fazenda não é preservada na região, mas ainda conserva a estrutura espacial e o local da antiga senzala. Em nosso trabalho de campo foi possível abordar o sítio colonial e quilombola do núcleo urbano da antiga Vila de Iguassú, um dos marcos de resistência negra da cidade que recebeu povos africanos de origem *bantu*.

Figura 2 - Ruínas da senzala presente na Fazenda São Bernardino



Fonte: dos próprios autores, 2020.

O lugar sofre hoje com o descaso governamental, pois não houve uma conscientização para a manutenção da história local. O fixo sofreu com incêndios criminosos e furto do mobiliário, fatos que demonstram fragilidade na conservação do patrimônio. Tombada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), foi um importante centro comercial no período colonial como destacam Ribeiro e Teixeira (2018, p.3):

Com o passar do tempo, principalmente em torno do Rio Iguaçu, a região foi se modificando, a população aumentando e surgindo freguesias, destacando-se a de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu, cuja criação data de 1719. A proximidade com cursos fluviais tornava possível a fertilização das terras e o transporte de mercadorias para a cidade do Rio de Janeiro, tornando Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu muito próspera e adquirindo sua autonomia no ano de 1833, passando a se chamar Vila de Iguaçu. A prosperidade da Vila de Iguaçu foi reafirmada quando em 1875, de estilo neoclássico e originalmente de posse do português Bernardino José de Souza e Melo, foi concluída a

construção da Fazenda São Bernardino, constituída por Casa Grande, Senzala e Engenhos (Casa de Farinha, Alambique, Engenho de açúcar), grande exportadora de café, açúcar, farinha de mandioca e carvão.

O território está situado próximo à serra do Tinguá e faz fronteira com a nascente do Rio Iguaçú, local onde estão presentes comunidades tradicionais de origem quilombola. O lugar foi ocupado por sesmeiros que durante o período colonial se dedicaram à extração de madeira, à produção açucareira, de aguardente e de farinha. Sobre essa atividade econômica ressaltam Bezerra, Souza e Nascimento (2013, p.390):

Quando a economia cafeeira se expandiu serra acima, no Médio Paraíba, o escoamento da produção cafeeira e as trocas comerciais se intensificaram pelos caminhos ora existentes e pelos abertos em 1817 (Estrada da Polícia) e Estrada do Comércio (1822). O aquecimento das atividades comerciais provocou uma valorização fundiária e a construção de edificações para armazenar mercadorias, para alojar os comerciantes e viajantes, para fabricar produtos artesanais e para prestar serviços às tropas. Casas comerciais como as de secos e molhados, de ferreiros, de alfaiataria, padarias, tecelagens, tabernas e boticário (farmácia de manipulação) foram contribuindo para o aparecimento de famílias de proprietários de terras com atuação nas atividades comerciais. Por sua vez, o contrário também aconteceu, comerciantes com alguma acumulação de capital investiram em empréstimos a juros e na aquisição de terras. Quando em 1850, a Lei de Terras foi aprovada, as propriedades rurais tornaram-se mercadorias valiosas de compra e venda.

As ruínas da fazenda representam a participação negra no cotidiano da região, bem como os locais de vivência e religiosidade das famílias escravizadas. O sítio arqueológico, porém, é de difícil acesso. O acesso ao conjunto arquitetônico é feito por meio de uma trilha de terra que leva até a parte superior da fazenda.

Por um decreto de 15 de janeiro de 1833, o povoado de Iguassú foi desmembrado dos termos de Niterói, de Vassouras e Magé e elevado à categoria de vila, com a denominação grafada Iguaçu. Durante o período pós abolição foi verificada a falência de muitas fazendas e engenhos, e as epidemias foram fatores que levaram a população negra da vila de Iguaçu a se mudar para o Arraial de Maxambomba.

Alguns anos depois, já em 1891, a sede foi transferida novamente para uma pequena localidade chamada Maxambomba, que, em 1916, passou a ser denominada de Nova Iguaçu, pela Lei Estadual nº 1.1331. Nova Iguaçu também carrega o vocábulo “Nova” por ter a antiga vila de Iguaçu justamente perdido seu status para Maxambomba, além de demonstrar o surgimento de uma nova elite econômica (baseada na citricultura) no território em oposição a elite escravista conhecida como os barões do café.

Entendemos que o esforço para compreender a dinâmica territorial de Nova Iguaçu através da história da escravidão - região que serviu de cenário para diversas revoltas urbanas, sobretudo dos movimentos negros - constituem uma possibilidade didática fundante para a compreensão da dinâmica dos povos africanos no território. O segundo ponto de parada foi o lugar conhecido como campo santo, próximo a Igreja de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu, situado ao norte do município. Esta coexistência de nomes e lugares delimita o poder ao dar nomes oficiais aos territórios na região, acompanhando a nomenclatura dos santos e ordens religiosas, de origem étnica portuguesa. Importante sítio histórico da região, apenas a torre da igreja matriz encontra-se de pé, mas em ruínas.

Figura 3 - Ruínas da Igreja de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu



Fonte: dos próprios autores, 2020.

A fundação da igreja é bem ilustrada por Oliveira (2010) ao indicar que inicialmente a capela era feita de pau-a-pique e, por isso, arruinou-se em alguns anos, mas demonstra a presença marcante da igreja em terras iguaçuanas. Devido o acesso a construção em espaços privilegiados na organização espacial no pequeno povoamento uma outra foi construída em local distante daquela primeira nas mesmas terras, doadas por um alferes. Como na região havia fregueses dos serviços religiosos e administrativos (certidões de nascimento e óbito, por exemplo) inscritos configurou-se a toponímia freguesia. No ano de 1764 iniciou-se a construção do templo definitivo de pedra e cal. O autor apresenta alguns dados censitários importantes, indicando que no período entre 1769 e 1779, a população total das cinco freguesias da região do rio Iguaçu (Iguaçu, Jacutinga, Marapicu, Meriti e Pilar) girava em torno de um total de treze mil habitantes e que deste total, aproximadamente 45% seriam escravizados.

Nascimento (2011) contextualiza que três movimentos demonstraram a perda da dinâmica na economia iguaçuana, com sua conseqüente dispersão populacional. A primeira delas foi motivada pela cana-de-açúcar, que sofreu forte concorrência da produção da região de Campos, no norte fluminense. Em 1855 foi registrado uma grande epidemia de cólera no lugar, matando centenas de pessoas. Essa crise causada pela epidemia na antiga Vila de Iguaçu modificou a referência espacial, já que a população foi levada para outro local, que viria a ser o embrião da cidade de Nova Iguaçu.

O último movimento aconteceu no século XIX com a inauguração estrada de ferro Rio d' Ouro construída pelo Barão de Mauá, ligando o Vale do Paraíba ao porto do Rio de Janeiro pela malha ferroviária, escoando a produção de café sem a necessidade de todo sistema de transporte que antes realizado pelo Porto do Feijão de Iguaçu. Esta proximidade da ferrovia nos permite interpretar a concentração da população negra na região. Com estas mudanças produtivas e técnicas diversos serviços de alimentação e pousada aos viajantes, que antes eram essenciais nessa área rural, foram desativados, acentuando desigualdades sociais.

Recuperamos aqui a compreensão dos quilombos como lugares onde se grafam as lutas pela liberdade. Para Anjos (2007) a questão dos quilombos merece atenção, justamente por se tratar de um modo de organização do território negro onde estão grafadas referências simbólicas e da presença da população.

O autor salienta que as comunidades, descendentes de antigos quilombos – também identificadas como “mocambos”, “terras de preto” ou “comunidades negras rurais” - emergiram e estão presentes neste momento histórico dentro das políticas afirmativas e de reparação do país.

Em Nova Iguaçu, a luta do negro pelo território foi identificada por Flávio dos Santos Gomes. Em sua obra *História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro*, o autor descreve como os escravizados fugidos criavam quilombos à beira dos rios Iguaçu e Saraipuí, próximo das freguesias de Nossa Senhora do Pilar e Santo Antônio da Jacutinga, fundamentais para o transporte na região:

[...] sabe-se que os quilombos em Iguaçu baseavam sua economia em uma agricultura de subsistência com grandes plantações de abóbora e mangalô e insignificante plantação de cana. Noticiava-se, ainda, que o mocambo estava situado em local piscoso e abundante em caça. Havia, ainda, indícios de que os quilombolas assaltavam os moradores da vizinhança, com o fim de arrebatá-los bois e outros animais domésticos próprios para alimentação. Há também informações de que entretinham intensas relações comerciais com os taberneiros locais. (GOMES, 2006, p.33)

Os trabalhadores quilombolas também moviam a economia em Iguaçu trabalhando em ofícios típicos do setor urbano. De acordo com registros históricos, sobretudo dos jornais oficiais⁶ que circulavam nos tempos da escravidão negra africana, demonstravam que as terras pertencentes ao recôncavo da Guanabara, atual Baixada Fluminense, era povoada por quilombos desde 1800, exercendo um papel fundamental na organização de diferentes atividades produtivas que variavam desde o escoamento de itens de consumo à matérias primas, contrapondo-se a crítica higienista presente no estado brasileiro de que a população negra implicaria num “empecilho ideológico à modernização” (SODRÉ, 1988, p.41). Neste sentido, Simões (2007) indica inclusive a presença de

⁶ Destacamos os periódicos *Jornal do Comércio*, *Gazeta de Notícias* e *Diário Fluminense*, como os jornais de maior circulação das notícias, ao fazer referência à função da Guarda de Polícia da Corte, órgão responsável pela vigilância, prisões de escravizados e extermínio dos quilombos e mocambos.

quilombos urbanos como o Caonze, estabelecido no limite entre Mesquita e Nova Iguaçu. De topônimo angolano, sua origem deriva da palavra *kwanze*, que significa rio ou cachoeira. Como a Vila do Iguaçu sofreu com a grande epidemia de cólera em 1835 e os proprietários das terras que lucraram com o sistema agroescravista do café abandonaram os trabalhadores a própria sorte, havendo organização suficiente para que gradualmente a região fosse ocupada pela população negra em forma de quilombos.

Um exemplo desta longa tradição dos quilombos nos séculos XVIII e XIX é relatado por Gomes (2015, p.108) ao indicar a partir de correspondências policiais e de noticiários da Corte a menção aos quilombos do Iguaçu, Estrela e do Bomba. Vale considerar que existem relatos de um complexo de quilombos denominado a hidra de Iguaçu⁷ que, sob a liderança de mulheres, resistiu à violência policial por quase um século; sendo identificada como o principal problema de segurança pública para o estado devido à dificuldade de captura e subjugação deste aquilombamento. Outra contribuição importante para a compreensão do imaginário social sobre os quilombos no espaço urbano é dada por Campos (2005), mais uma vez como uma “ilegalidade” ou “desorganização civil”, ameaçar ao poder e aos governos:

dos tempos coloniais/imperiais e a favela em sua versão dos anos 90), encontramos um aparente caos, percebido pelo imaginário da sociedade instituída de acordo com a sua época e no qual os indivíduos presentes nessas estruturas espaciais (quilombos e favelas) vêm representando uma ameaça constante à “ordem” estabelecida. Para além dos indivíduos, o próprio território, enquanto estrutura espacial que dissemina poder – a partir

⁷<<https://dmjracial.com/2020/04/24/hidra-iguacuana-um-passado-de-lutas-e-resistencia-na-baixada-fluminense/>>. Acesso em 03/10/2021.

dos indivíduos ali presentes – é considerado um “espaço criminalizado” tendo em vista a própria ocupação. (CAMPOS, 2005, p.70)

Percebemos através das palavras do autor que a favela, um espaço notório de segregação socioespacial, carrega preconceito sobre seus moradores, de ampla maioria negra, onde é nítido o descompasso e ausência de políticas públicas existentes entre o final da escravidão e a consolidação da República. Nascimento (2011) contribui sobremaneira para a espacializar estas comunidades no território iguaçuano ao analisar a presença da população escrava na composição da sociedade, indicando a configuração demográfica no período anterior à abolição, que nos permite ver a raça como um objeto de análise estruturante no campo da geografia:

Em alguns momentos, entre os séculos XVIII e XIX, a população escrava chegou a ser maior que a livre – em 1850, por exemplo, havia 12.298 pessoas livres e 13.259 escravos. Com o fim do tráfico de escravos e razões ainda pouco explicadas, esses dados se invertem na segunda metade do XIX. No relatório do presidente da província do Rio de Janeiro, em 1872, já é possível perceber que os livres somavam 15.336 pessoas em números absolutos contra 7.381 cativos. Mesmo nem tão precisos, os dados do recenseamento de 1850 revelam outra curiosidade. Pardos e pretos somavam 20.624 pessoas, 79% da população da região naquele ano, sendo que destes, 34,5% eram livres e os 65,5% restantes permaneciam na condição escrava. (NASCIMENTO, 2011, p.3)

Ainda que exista uma latente carência de informações sistematizadas e oficiais sobre a população negra, esses dados obtidos pelo historiador configuram uma imensa desigualdade entre os povos. Dessa forma, é sintomático que pessoas que eram escravizadas ou descendentes delas na vila de Iguaçu mantiveram-se presentes no território até o

século XX. O tratamento das relações raciais pela geografia passa pela compreensão para além do projeto universal, reproduzida pelo colonizador onde as representações inventadas são reproduzidas ao longo dos tempos. Analisemos a colocação de Sodré:

(...) Expondo a pretensão de dar conta da verdade do espaço, a cultura burguesa transplantada para o Brasil (simulando uma verdade para todos, quando era adorno de uma minoria) deixava que aparecesse com maior clareza ainda o fingimento de todo jogo liberal, denunciava o poder colonizador aqui incrustado. Deixava ver que a cópia de esquemas intelectuais e espaciais europeus abria caminho para as modernizações, mas - sendo excludente da maioria, do povo. (SODRÉ, 1988, p.38-39)

Para tanto, Nascimento (2011, p.11) esclarece que no período pós abolição Nova Iguaçu obteve desenvolvimento econômico e social. O crescimento demográfico foi impulsionado por trabalhadores escravizados e quilombolas chamados "itinerantes" que se deslocaram para áreas centrais da cidade em busca de moradia, trabalho e respeito.

O terceiro ponto visitado foi o cemitério dos escravos da Freguesia da Piedade do Iguaçu, fundado em 1875, é patrimônio cultural do Estado do Rio de Janeiro⁸ desde o ano de 2018. Há poucos metros da região se localiza o cemitério dos senhores de engenho Nossa Senhora da Piedade, conhecido como "campo santo" localizado no fundo da igreja e que se encontra desativado.

Localizado no alto de uma colina, o Cemitério dos Escravos da Freguesia da Piedade do Iguaçu é um local de memória da ancestralidade africana e está aberto para visitação, e seu uso para sepultamentos ainda   preservado. A peculiaridade se d  pelo fato de treze ex-

⁸ Projeto de Lei N  4373/2018.

escravizados, pretos e pardos forros que ascenderam socialmente no período colonial, foram enterrados nos interior da igreja junto a senhores da região, revelando aspectos até então pouco observados e problematizados, como o fato do capital superar as barreiras espaciais impostas pela igreja, ao demonstrar que o grupo em questão desenvolveu diversas atividades econômicas que incluíam, além da agricultura e do comércio de suas produções, a atuação no mercado de crédito (empréstimo de dinheiro a juros).

O historiador Nelson Henrique Moreira de Oliveira (2010), nesta linha de raciocínio, afirma que em suas relações sociais (práticas econômicas, sociais, culturais) os forros interagem, indistintamente, com outros indivíduos de variadas origens e posições sociais, ultrapassando, sob certo aspecto, as barreiras sociais impostas pela escravidão, entretanto, sem romper com o sistema escravista estabelecido.

Figura 4 - Cemitério dos escravos



Fonte: dos próprios autores, 2020.

O objetivo aqui foi uma visita para identificar informações demográficas e algumas marcas da sociedade escravocrata. Mesmo sendo uma tradição que enterramentos ocorressem no interior das igrejas, no caso de Piedade do Iguaçu um fator crucial marcava esta relação: não existia na freguesia cemitério externo no século XVIII, já que o prédio da igreja fora construído ocupando inteiramente a área do terreno doado para este fim, não tendo restado espaço para que se construísse um cemitério. De acordo com Oliveira (2010), houve organização econômica coletiva e política de organizações de pretos e pardos para construírem locais de enterramento.

Esta realidade significou o movimento de quatro irmandades na igreja matriz: a do Santíssimo Sacramento, de 1751, anexada à da padroeira, Nossa Senhora da Piedade; a de São Miguel das Almas, de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, de 1730; a de Nossa Senhora da Conceição dos Homens Pardos, de 1782. Segundo o autor, um dos principais serviços prestados pelas irmandades era voltado à assistência religiosa de sepultamentos dos agremiados, mediante o pagamento de uma taxa anual de cada irmão.

Havia, portanto, uma organização do espaço pelas irmandades negras, com estruturas econômicas articuladas que permitiam a inserção para grupos e povos africanos em relações assentadas na coletividade.

CONSIDERAÇÕES

O ativismo antirracista na educação impõe um desafio, para o qual pretendemos contribuir com este trabalho. Em parte, esse desafio se coloca pela própria complexidade das relações de poder, que inscreve o

processo de ocupação dos territórios, o processo de formação colonial, como também os movimentos de resistência negra e indígena.

Para fugir de eventuais vícios e reduções da produção do conhecimento expressa nos materiais didáticos é exigido dos professores outras formulações teórico-políticas, ancoradas na descolonização do pensamento e vivenciadas por meio de uma militância antirracista na educação.

Pensar nos procedimentos pré-campo e em aulas de forma coletiva no chão da escola se mostrou uma iniciativa fértil, que contribuiu para a superação de alguns problemas ao fazer o trabalho de campo. Ao ampliar os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e dos muros da escola, a prática de campo se torna uma das possibilidades metodológicas para que a teoria e a prática se articulem, como foi dito por Roberto Lobato Corrêa, 1996:

(...) Isto envolve tanto a necessidade de se repensar as teorias que descrevem e explicam a cada vez mais rapidamente mutável organização espacial, como o conjunto de procedimentos visando obter e tratar informações pertinentes e relevantes para tornar inteligível a realidade vista geograficamente. Entre elas está o trabalho de campo. (CORRÊA, 1996, p.4)

Defendemos a atividade de campo relevante para mostrar na prática uma história territorial, que se pereniza desde a nomenclatura geográfica do bairro até suas grafias negras na cultura e memórias locais. Este tipo de sensibilização e diálogo sobre a questão racial com os estudantes da EJA certamente opera na forma como enxergam seu lugar no mundo social e tomam posições.

Considerando os limites do campo em escala local, identificamos por um lado a necessidade de dar explicações para as transformações

espaciais na busca pela igualdade racial na área de geografia. Contudo, o trabalho de campo só possibilitou uma visão crítica da realidade ao cumprirmos uma pauta de discussão prévia; que não se esgotou e, sobretudo, desencadeou um diálogo com os estudantes, ressignificando a história dos lugares visitados e de suas gentes.

Nossa contribuição aponta para uma aprendizagem em geografia comprometida com a transformação social; e esperamos que este trabalho se fortaleça com outros esforços semelhantes em todo o espectro da educação de jovens e adultos no Brasil.

Ainda que com evidentes limitações, nos empenhamos para evidenciar o reconhecimento da dimensão territorial negra, das geografias negras, à medida que se criam possibilidades para reconhecer as várias formas de resistências dos povos negros na Baixada Fluminense. Por fim, esperamos que a proposta apresentada seja mais um dínamo na discussão sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena ao desafiar o currículo oficial e seus conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In. SANTOS, Renato (Org.). *Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-122.
- BEZERRA, Nielson Rosa; SOUZA, Marlucia dos Santos; NASCIMENTO, Aline Sousa. *Nas sombras da diáspora: patrimônio e cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, RJ: APPH-Clio/Inepac, em 2013.
- CAMPOS, Andreilino. *Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CORRÊA, Roberto Lobato. *Trabalho de campo e globalização. O discurso Geográfico na aurora do século XXI*. Florianópolis: UFSC, p.1-7, nov. 1996 (dig.)

GOMES, Flávio dos Santos. *História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro*: São Paulo: Cia. Das Letras, 2006.

_____. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro do Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, São Paulo, ano II, n. 5, p. 3, jan./fev. 1982. Disponível em: <www.fcc.org.br>. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Por um feminismo afro-latino-americano. In: *Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino 1. Batalha de Ideias*. São Paulo: Círculo Palmarino, 2011.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. Caminhos de negros: vida, trabalho e desenvolvimento urbano no pós-abolição (Nova Iguaçu, 1880-1980). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300492867_ARQUIVO_Artigo.pdf Acesso em: 28/09/2021

OLIVEIRA, Nelson Henrique Moreira de. Forros senhores da freguesia de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu – Fins do século XVIII. 2010. 154p. Dissertação (Mestrado em História Social). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos. *Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense*. Mesquita, RJ: Entorno, 2007.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

II PARTE

A POTÊNCIA DA REFLEXÃO-AÇÃO DECOLONIAL

5

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULOS ANTIRRACISTAS: “O CAMINHO SE FAZ ENTRE O ALVO E A SETA”¹

Michele Guerreiro Ferreira²

Janssen Felipe da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma apresentação de parte dos resultados de uma década de estudos sobre Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais que culminaram na elaboração de uma dissertação e uma tese. Vale mencionar que as duas investigações foram pesquisas de campo, uma na Educação Básica e a outra no Ensino Superior, em cursos de Formação de Professoras/es. Ambas obedeceram a critérios para seleção do campo e dos sujeitos. Os dados foram coletados por meio de

¹ Este trabalho foi apresentado também no IX Colóquio Internacional de Políticas Curriculares realizado em 2020 e foi um dos textos selecionados para integrar um livro organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares do Centro de Educação da UFPB.

² Doutora em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB; Integrante do Centro de Estudos Avançados da UFPE – Coordenadoria da América Latina (CEA-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. Integra a Equipe Editorial da Revista Interterritórios. E-mail: mguerreirof@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professor Associado III do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e de Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Ex-coordenador do Instituto de Estudos de América Latina – IAL/UFPE. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; b) Laboratório de Estudos Antropológicos (vice líder); c) Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Inoclusão Docente GPEINFO d) Formação de Professor e Profissionalização Docente do CE-UFPE. Coordena o Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Editor Chefe da Revista Interterritórios. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

questionários, entrevistas, registros fotográficos e diário de campo e foram analisados via Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011; VALA, 1990), para atender ao critério do anonimato do texto não vamos referenciar as pesquisas aqui.

Tais estudos foram motivados, inicialmente, pela curiosidade ingênua, na acepção de Paulo Freire (2005), sobre a alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) provocada pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 que tornaria obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino do país.

Consideramos uma curiosidade ingênua porque não fazíamos ideia dos processos de lutas antirracistas, das tensões sociais que estavam por trás daquele ato, que foi a primeira Lei assinada pelo então presidente Lula em 09 de janeiro de 2003. No entanto, modificar a LDB naquele momento tão delicado em que o país acabava de assumir-se como um país racista, ao mesmo tempo em que a sociedade ainda debatia se se era contra ou a favor das cotas raciais nas universidades, indicava mudança importantes, fissuras na estrutura em relação ao tema do racismo. Afinal, a Lei nº 10.639/2003 não representava apenas a inclusão de novos conteúdos sobre a História e a Cultura de africanas/os e afro-brasileiras/os, mas visava a promoção da Educação das relações étnico-raciais no país.

Tal curiosidade ingênua foi se transformando em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005), quando passamos a refletir sobre o silenciamento a respeito das relações raciais que habitou toda a nossa formação. Questionamos por que sabíamos tão pouco sobre nossos ancestrais africanos e sobre suas contribuições na constituição de nosso país, de nossa História e de nossa Cultura, ao passo que sabíamos tanto sobre a história e cultura da Europa e dos europeus?

Assim, começamos a pesquisar sobre Currículo. Desde o que é o currículo até o que ele é capaz de fazer (SILVA, 2000). Posteriormente, além das teorias curriculares, debruçamo-nos sobre as políticas e sobre as práticas curriculares e cada vez mais íamos percebendo que a alteração à LDB estava relacionada com as demandas da sociedade, especialmente do Movimento Negro. Fomos compreendendo que uma política curricular também representa as tensões sociais e que estas políticas se reconfiguram nas práticas curriculares (BALL, 2001; LOPES; MACEDO, 2011; MAINARDES, 2006).

Desse modo, como diz a canção de Pedro Abrunhosa, popular na voz de Maria Bethania, “alguém me gritava com voz de profeta que o caminho se faz entre o alvo e a seta”, era preciso compreender esse caminho entre a educação das relações étnico-raciais (o alvo) e o currículo antirracista (a seta). Assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar uma parte dos resultados obtidos nesses estudos, focando nos elementos que contribuem para constituir um currículo antirracista. Para tanto, tomamos como lentes teóricas o Pensamento Decolonial (FANON, 2008; QUIJANO 2005; MIGNOLO, 2008) que nos auxiliou a compreender como e quando foram forjadas a ideia e a estratégia de racialização da sociedade que desencadeiam no racismo como o conhecemos hoje. Assim como, nos possibilita vislumbrar um horizonte decolonial, ou seja, reconhecer os processos em curso de ruptura com o padrão estabelecido no âmbito do colonialismo e que vigora até os dias atuais.

Dividimos o texto em três sessões: na primeira apresentamos um breve percurso histórico do contexto que desencadeou a política curricular para a educação das relações étnico-raciais; na segunda, analisamos como os sujeitos curriculantes (professoras/es e estudantes que participaram das pesquisas que estamos analisando) concebem e

enfrentam o racismo em suas práticas curriculares e, por fim, apresentamos nossas considerações finais que apontam elementos para um currículo antirracista.

LEI Nº 10.639/2003 – PONTO DE CHEGADA E PONTO DE PARTIDA DE UMA LUTA HISTÓRICA CONTRA O RACISMO

Para entendermos por que a Lei nº 10.639/2003 representa um ponto de chegada de uma luta histórica contra o racismo é preciso explicitar o que é o racismo. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder é um sistema de classificação social da população mundial baseada na ideia de “raça” que constitui um padrão de poder o qual se funda a partir da articulação dos pilares da racialização/racionalização que caracterizam formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos.

Num primeiro momento, esses pilares se constituem com o objetivo de estabelecer as relações de dominação dos povos conquistados no âmbito do colonialismo, mas depois tal padrão de poder foi expandido para todo o mundo. Quijano (*Ibid.*) mostra como as identidades se tornaram identidades “raciais” e como passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, “sendo a raça branca a dos dominantes/superiores ‘europeus’ e os índios e negros, as raças dos dominados/inferiores ‘não europeus’” (FERREIRA; SILVA, 2015, p. 16).

Assim, temos o sujeito colonial (FANON, 2008) que é aquele sobre o qual lhe imputam, arbitrariamente, uma identidade racial, um lugar (ou não lugar) no ciclo produtivo (de recursos, produtos e também de conhecimentos) e um padrão de ser a ser perseguido (o “branco”, viabilizado pelos ideais de branqueamento, pelas teorias da mestiçagem ou pelo próprio mito da democracia racial). No entanto, apesar de tudo

isso que a colonialidade, em seus diversos eixos, inflige ao sujeito colonial ele habita os dois lados da fronteira, o lado colonizado (que em alguma medida absorve ou se rende à colonialidade) e o lado que a colonialidade não alcança, o lado da resistência, das ressignificações, das lutas anticoloniais/imperiais, da busca da decolonialidade.

Podemos entender este outro lado da fronteira com o discurso de Fausto Reinaga (apud MIGNOLO, 2008 p. 290), que nos ajuda a compreender o íntimo destas lutas quando afirma em uma conferência: “Danem-se, eu não sou um índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”.

O intelectual Aymara reconhece a força da colonialidade do poder ao classificar o seu povo, assim como vários outros, em uma categoria homogeneizadora e subalternizada (índios), a qual será, ela mesma, usada na sua luta pela libertação, pela demarcação de suas terras, entre outros direitos que constituem suas agendas políticas e epistêmicas. A mesma atitude tem sido uma estratégia do Movimento Negro, tanto no Brasil como em outros países, que recusam termos eufêmicos, ressignificam e adotam o termo negro para lutar por sua libertação e confrontar o racismo.

Enquanto o ideal de branqueamento ou as teorias da mestiçagem louvavam o clareamento da população negra no Brasil, uma pauta do Movimento Negro da década de oitenta do século XX vai reverberar em políticas afirmativas no século XXI, ao tomarem como negros as pessoas que se identificam como pretas, mas também, como pardas. Negros de pele clara (pardos) que como Fanon na França reconhecem que não é um francês, ou seja, que não é branco, ao se somarem com os pretos representam mais de cinquenta por cento da população brasileira, elevando

potencialmente o poder mobilizador de políticas que ampliem direitos e restrinjam privilégios.

Notamos que esta é uma atitude decolonial, isto é, assumir a identidade subalternizada como identidade de luta para conquistar justiça social, direito epistêmico e valorização e reconhecimento de sua identidade, história e cultura. O desafio do antirracismo representa um posicionamento diante da luta pela libertação do padrão de poder, que pode ser materializada em políticas de ação afirmativa necessárias para a horizontalização das relações raciais, para o giro epistêmico que promova a valorização das Histórias e Culturas Outras, bem como para o aprofundamento da democracia.

Assim faz-se necessário reconhecer que resistências e lutas antirracistas sempre existiram e remontam ao início de todo esse processo. Estão presentes desde o ato de não esquecer sua história e cultura até às fugas, desobediências, revoltas, suicídios, abortos. Estão presentes também na capoeira, nas manifestações religiosas, nas Irmandades, no Teatro Experimental do Negro (TEN), nos atos e manifestações, nas caminhadas e conferências nacionais e internacionais, entre tantas outras formas que passo-a-passo foram denunciando o racismo estrutural da sociedade brasileira e anunciando os alcances dessas lutas, como por exemplo: a criminalização do racismo, a edição do Estatuto da Igualdade Racial, a lei de cotas nas universidades e concursos públicos. São conquistas importantes, que apesar de certas fragilidades representam um esforço colossal para corrigir as distorções históricas provocadas pelo racismo.

Nesse contexto de alcances e limites, após a quase universalização da educação fundamental no final da década de 1990 e a diminuição das assimetrias de cor/raça no acesso à educação (PAIXÃO, 2010), foi que se

percebeu que não basta ter escola e um currículo colonizado/colonizador (FERREIRA; SILVA, 2015), ou seja, um currículo que não valorize outras histórias e culturas que não a do colonizador branco/europeu/cis-heterossexual/urbano/cristão.

É nesse sentido que a Lei nº 10.639/2003 representa um ponto de partida na luta histórica contra o racismo, porque ela representa o início de mudanças na política curricular nacional para viabilizar a valorização das histórias e culturas excluídas e promover a educação das relações étnico-raciais. Como ponto de partida, logo no ano seguinte, em 2004, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e em 2008 mais uma alteração à LDB pela Lei nº 11.645/2008 que complementa seu Art. 26A, tornando obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos sistemas de ensino do país.

Estas medidas mobilizaram diversas ações, mesmo aquelas que partiam de iniciativas pessoais de professoras/es que já eram sensíveis à questão do racismo, agora se viam acobertados por lei para agirem pedagogicamente (OLIVEIRA, 2020). Como também iniciativas institucionais desde a criação da SECADI em 2004 (que infelizmente hoje não desempenha seu papel como no início), a produção de materiais didáticos, a inclusão da educação das relações étnico-raciais nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de educação básica, a oferta de disciplinas sobre as relações étnico-raciais nas universidades, inicialmente como optativas e que gradualmente vêm ocupando o status de disciplinas obrigatórias nos diversos cursos superiores. Na próxima sessão apresentamos os caminhos percorridos por sujeitos curriculantes na busca de atingir o alvo de promover a educação das relações étnico-raciais.

(DES)CAMINHOS ENTRE O ALVO (EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS) E A SETA (CURRÍCULOS ANTIRRACISTAS)

Como vimos na seção anterior, o racismo é decorrência de um padrão de poder que estrutura as relações subjetivas e intersubjetivas apesar das lutas para a sua superação. Também vimos que a Lei nº 10.639/2003 é um ponto de chegada e de partida da luta histórica contra o racismo porque embora desencadeie importantes medidas para descolonizar os currículos ainda há muitas estruturas a fissurar até desconstruí-las.

Nesta sessão apresentaremos dados de duas pesquisas, uma de mestrado e uma de doutorado, mas para garantir o anonimato neste texto, como já mencionamos, não vamos referenciar as pesquisas, vamos caracterizando os dados na medida em que forem sendo citados.

Ao contrário do que se possa imaginar o caminho entre o alvo e a seta (ao menos nesse caso) não é necessariamente uma trajetória certa, ligeira, reta e breve. Construir currículos antirracistas e promover a educação das relações étnico-raciais passa por caminhos tortuosos, idas e vindas para romper estruturas já consolidadas constituídas pelo racismo e pelo racismo/sexismo epistêmico. Mas, alteração à LDB vai tocar nessas estruturas ao determinar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena como já mencionamos, essa determinação já arranha o eurocentrismo até então hegemônico nos currículos brasileiros.

Como já mencionamos a inclusão de conteúdos por si só é insuficiente para romper com o racismo epistêmico. Ao questionar que conteúdos sugeridos pelas DCN (BRASIL, 2004 A e B) eram selecionados por professoras/es de História, Arte e Português dos anos finais das

escolas que foram apontadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada como aquelas que se destacavam positivamente na promoção da educação das relações étnico-raciais, percebemos que apenas quatro dentre os vinte e três conteúdos não foram selecionados pelas/os professoras/es. E ainda um professor de Português que também ministrava aulas de Inglês nos informou que trabalhava o *Black English* com o intuito de promover conteúdos da cultura afro.

Mas, ao aprofundarmos a questão sobre o trato desses conteúdos, considerando o tempo (previsto e não previsto no planejamento pedagógico), o espaço (dentro e fora da escola), e a forma (decolonial ou colonizadora, ou seja, problematiza ou silencia as tensões raciais manifestadas) percebemos que:

- O tempo previsto para o trato dos referidos conteúdos se concentrava na disciplina de História que corresponde a um terço da disciplina de Português. Embora seja relevante que a maioria dos conteúdos propostos possam ser abordados pela disciplina História o tempo para aprofundamento é prejudicado, inclusive com a diminuição gradativa da disciplina que de 3 passou para 2 aulas semanais no ensino fundamental e que com a reforma do novo ensino médio passou a ser facultativa.
- Sobre o uso do espaço percebemos que o trabalho com esses conteúdos ultrapassa o limite da sala de aula, os sujeitos curriculantes (professoras/es e estudantes das escolas estudadas) utilizam vários espaços dentro e até fora da escola para vivenciar tanto os conteúdos previstos como os não previstos nas DCN.
- Em relação à forma foi onde encontramos uma maior ambiguidade no trato dos conteúdos. Uma/um mesma/o professora/or desenvolve, em um momento, uma prática decolonial e antirracista e, em outro, uma atitude colonizadora, que reforça o racismo. E isto passa pelas referências pessoais, profissionais e acadêmicas que estes sujeitos curriculantes mobilizam para

desenvolver sua prática. Estas referências estão ligadas a suas histórias de vida e, vivendo em uma sociedade estruturalmente racista, estas marcas influenciam sua prática como podemos ver no trecho a seguir:

Porque eu digo todo dia na sala de aula: “pra mim não tem nem preto, nem branco, nem rico, nem pobre”. Todos são iguais e eu amo do mesmo jeito. Do jeito que eu dou um cheiro no preto, eu dou no branco, é a mesma coisa, entendeu? Pra mim, não tem diferença. Eu mesmo sempre gostei de um neguinho, né? (a professora dá uma gargalhada), eu fui apaixonada por um neguinho (diz rindo), mas eu, na verdade não tenho preconceito (Professora de Arte).

A tentativa de expor uma prática justa na qual trata a todos da mesma maneira, guarda resquícios do mito da democracia racial que nega as diferenças ao, mesmo, tempo que a reconhece ao afirmar que não tem preconceito porque já gostou de uma pessoa negra, entre outros aspectos que poderíamos analisar.

As questões identificadas nas práticas curriculares mostram as tensões vivenciadas na e pela diferença colonial. Como já mencionamos a/o mesma/o professora/or que quer combater o racismo através da educação das relações étnico-raciais é fortemente influenciado pela herança colonial e ratifica a colonialidade do poder e do ser em suas práticas. Foi a partir dessas ambiguidades identificadas nas práticas curriculares das/os professoras/es naquele momento (2011-2013) que questionamos sobre as dificuldades em trabalhar com a questão da educação das relações étnico-raciais.

As/os professoras/es responderam que entre as dificuldades estão o desconhecimento sobre as temáticas e a dificuldade em trabalhar diretamente com as identidades negras. Este foi o gatilho para dirigirmos nossa investigação aos cursos de formação de professoras/es.

Fizemos vários levantamentos sobre os cursos de formação de professoras/es no Brasil, especialmente nas universidades públicas. Percebemos que aos poucos disciplinas que abordavam as questões raciais de eletivas ou optativas iam se tornando obrigatórias, vimos a importância dos NEAB e NEABI (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) e tínhamos uma série de elementos a destacar. Mas elegemos a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como campo da pesquisa de doutorado com o intuito de compreender como o racismo é abordado tanto como prática social e educativa, quanto como objeto de ensino no processo formativo docente.

Ao nos dirigir para a referida IES não podíamos imaginar a complexidade do problema do enfrentamento do racismo, o aprofundamento do contato com o campo, revelou algumas fragilidades, mas apontou que nas Licenciaturas analisadas (Letras, História, Pedagogia e Sociologia), o enfrentamento do racismo foi identificado nos respectivos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), nas ementas e referências bibliográficas das disciplinas, assim como foram apontadas pelos sujeitos curriculantes que também aparece nas aulas, na pesquisa e na extensão. E assim concluímos que o enfrentamento do racismo é componente curricular e é tratado pedagogicamente de forma intencional.

Apesar de não ter sido objetivo desta pesquisa ranquear os cursos que mais ou menos enfrentam o racismo, vale destacar que o PPC de História chamou nossa atenção o referencial teórico adotado que rompe frontalmente com o eurocentrismo. No PPC de Letras identificamos um maior silenciamento em relação a um posicionamento mais contundente de enfrentamento do racismo, inclusive epistêmico.

O PPC de Pedagogia foi aquele que manteve uma maior coesão entre suas diversas partes, pois desde a construção do curso não apenas

professoras/es da academia estavam presentes, mas também representantes dos saberes afrocentrados, foram chamados a participar de sua elaboração, como sujeitos curriculantes que são. Além de toda a fundamentação apresentada ao longo do PPC, as disciplinas surpreendem pela disponibilidade em enfrentar o racismo em suas diversas acepções.

Este é um dado relevante porque remete ao enfrentamento do racismo epistêmico que é um dos responsáveis pela construção de nossas memórias sobre a história e cultura da África, de africanas/os e afro-brasileiras/os. E aparecia como uma das principais dificuldades apresentadas pelas/os professoras/es da primeira pesquisa.

Ao aprofundar nossos estudos, percebemos que é importante entender as concepções de racismo dos sujeitos para compreender os elementos que podem ser considerados em seu enfrentamento. Por ser forjado pela colonialidade que é o lado avesso da modernidade, aquele que não se mostra, o racismo também assume essa característica que torna difícil a formulação de uma explicação para este fenômeno que parece ser autoexplicativo. Tal subterfúgio é uma das ferramentas utilizadas para camuflar sua ação, por exemplo, quando se diz que uma atitude racista era apenas uma brincadeira.

Todavia, não encontramos esta dificuldade entre os sujeitos da pesquisa de doutorado em 2018. Houve uma unanimidade na definição de racismo como uma hierarquização racial baseada em traços fenotípicos, com algumas considerações que ampliavam tal hierarquização para outras dimensões, igualmente subalternizadas pela colonialidade, como as questões de gênero, território, sexualidade.

Esta compreensão dos sujeitos curriculantes fundamenta-se na força que foi atribuída ao elemento fenotípico na exploração do trabalho a partir da ideia de “raça”. Dessa forma, identificamos como definição a

hierarquização fenotípica, seja restrita ou ampliada, que tem como características ser letal (como comprovam as estatísticas), subalternizador (inferioriza os sujeitos racializados), dissimulado (apresenta subterfúgios para não se revelar) e mais presente no Brasil do que nos países africanos de onde provêm parte significativa das/os estudantes da UNILAB.

Então, percebemos que os tipos de enfrentamento podem ser de origem teórica, prática ou empática e devem ser direcionadas a todos os sujeitos como educação das relações étnico-raciais. De maneira sintética, o enfrentamento do racismo de origem teórica se relaciona à compreensão do fenômeno do racismo a partir de discussões teóricas, leituras, formações etc.; a de origem prática, diz respeito às marcas e experiências vivenciadas pelos próprios sujeitos racializados/epidermizados; a de origem empática também se relaciona com as marcas e experiências, mas nesse caso, observadas por quem não as viveu diretamente, mas que a identificam como racismo.

Estas formas de enfrentamento mostram que o processo educativo tanto pode ensinar o que é o racismo, como oferecer referências para enfrentá-lo. Nesse sentido, ratificamos a importância em curricularizar e pedagogizar o racismo como meio para superá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que vimos até aqui o primeiro elemento que temos que considerar para construir currículos antirracistas e promover a educação das relações étnico-raciais é o comprometimento com a luta antirracista. Esta é uma disponibilidade dos sujeitos coloniais que já tomaram consciência dos efeitos da colonialidade, que se posicionam

contra e se dispõem a iniciar as fraturas no sistema moderno-colonial-patriarcal. Desse modo elegemos dois fatores que se articulam e sintetizam a constituição de uma práxis curricular de enfrentamento do racismo: a) compromisso e; b) conhecimento.

Observamos que o compromisso ocorre em dois níveis: a) global e; b) pessoal dos quais derivam as seguintes ações pedagógicas: saber ouvir; não se omitir; respeitar o lugar de fala e intervir.

Necessariamente, nem todos os sujeitos curriculantes alcançam os dois níveis do compromisso, mas o nível global que é influenciado ao âmbito da política curricular para a educação das relações étnico-raciais imputa ao menos a não omissão diante do tema. Representa quebrar o silenciamento, reconhecer e se posicionar diante da ferida colonial. Dos níveis do compromisso decorrem ações pedagógicas saber ouvir, não se omitir, respeitar o lugar de fala e intervir são pilares de uma ação que não minimiza o racismo e que busca elementos por meio da escuta atenta para intervir pedagogicamente promovendo a educação das relações étnico-raciais.

Passando para o conhecimento um dos grandes desafios a enfrentar é superar o eurocentrismo ainda hegemônico nos currículos brasileiros, obviamente tal atitude está semeada no campo das disputas. Disputas por espaço, por tempo, por reconhecimento. São inúmeros os desafios diante da velha questão o que conta como conhecimento no currículo? São inúmeros os desafios para se romper com os paradigmas hegemônicos, os quais são universalizantes e homogeneizadores e promover um saber diferenciado. As DCN (BRASIL, 2004A e B) apontam eixos e conteúdos a serem considerados, assim como é importante as universidades incorporarem aos PPC de seus cursos e nos componentes

curriculares conteúdos e referências bibliográficas que valorizem os conhecimentos produzidos para além do Norte-global.

Por fim, é importante saber que promover a educação das relações étnico-raciais requerem ações coletivas porque não se faz uma mudança estrutural isoladamente. Sabemos que estas ações são tensionadas porque em vários momentos surgem uma série de empecilhos que precisam ser atravessados para vencer a ignorância sobre o tema, a arrogância daquelas/es que não querem mudar e promover trocas inter-epistêmicas, ao valorizar saberes que foram silenciados mas que têm muito a dizer. E saber equilibrar as ambiguidades porque o processo de decolonialidade está em marcha. Ainda não alcançamos o nível de abrangência que extirpasse o racismo. O importante é manter o foco no alvo e manter a esperança dos quilombos.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, Jul/Dez 2001, p. 99-116. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: dez. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10 set. 2020.

_____. CNE/CP. *Parecer nº 3*, de 10 de março de 2004a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. CNE/CP. *Resolução nº 1*, de 17 de março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). *Saberes Múltiplos*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: dez. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofacistas. *Revista da ABPN*, v. 12, nº 32, março-maio, 2020, p. 11-29.

PAIXÃO, Marcelo et al. (Org.). Acesso ao Sistema de Ensino e Indicadores de Proficiência. In: *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010: Constituição Cidadã, Seguridade Social e seus Efeitos sobre as Assimetrias de Cor ou Raça*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2010, pp. 205-248.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p. 101-128.

6

A IMAGEM DE ÁFRICA E O CURRÍCULO BRANQUEADO

Luiz Rafael Gomes¹

INTRODUÇÃO

Trataremos as relações raciais no Brasil observando alguns fatos históricos, para compreender como a violência e a cristalização do racismo torna-se parte da estrutura da sociedade. Tendo em vista essa estrutura, buscaremos analisar como o continente africano é retratado nos conteúdos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na disciplina geografia. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista, vamos comparar o tratamento de África com as perspectivas utilizadas para abordar os demais continentes.

Partindo de uma discussão sobre o conceito de raça e o branqueamento no Brasil, veremos como que imagens estereotipadas de África persistem até os dias de hoje. Tentaremos, assim, compreender a partir de que premissas se baseiam a invisibilização da cultura africana nas escolas e por consequência na composição da identidade geocultural dos brasileiros. Veremos que o branqueamento e exclusão consequente da invisibilização desses corpos pode ser resultado dessa lógica de construção do currículo, até a consolidação das estruturas do poder vigente, sendo o mesmo racismo.

¹ Membro do GEPECD e Mestrando PPGEO/UFRRJ.

Em um país em que mais da metade da população se declara com ascendência africana o mínimo de se esperar é que os conteúdos ensinados em suas escolas, em sua metade tivessem origem ou relação também com o continente africano. Que deveria ser posto como referência de conhecimentos, saberes, culturas e geografias. Mas o mais óbvio não é a regra, e no currículo colonial brasileiro o que se apresenta de África é pior que o mínimo, para além da invisibilização a construção de imaginários negativos, sabotam a autoidentificação consciente e positiva de grande parte dos cidadãos.

Esse artigo é uma fração de um trabalho maior, tendo como objetivo a divulgação da proposta de nossa pesquisa e seus avanços, que no momento se encontra em vias de concluir mais uma fase, a dissertativa. Portanto veremos aqui, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista, uma breve comparação entre as abordagens acerca de África presentes na BNCC, com as perspectivas utilizadas para tratar os demais continentes, postos como centrais. Buscando compreender a partir de que premissas se baseiam a invisibilização da cultura africana e da presença dos não brancos no cotidiano escolar.

Propomos uma pesquisa bibliográfica documental envolvendo a análise discursiva dos referenciais curriculares da BNCC em sua relação com pressupostos teórico-metodológicos de base decolonial e antirracista. Como método de análise, observaremos a relação entre os conteúdos acerca de África e os que dizem respeito aos continentes, Europa, Ásia Oceania e América do Norte. Por entendermos que são continentes postos como centrais dentro do imaginário cultural e geopolítico do mundo ocidental moderno colonial, reproduzido pelo currículo. Buscaremos assim compreender como a exposição e esses

tópicos e conteúdos podem construir imagens sobre os continentes. Positivas e desejáveis de um lado, e negativas, estereotipadas e indesejáveis do outro.

Começaremos por interpelar a história do Brasil para entendermos como o conceito de raça é mobilizado pela elite a ponto de hierarquizar a sociedade, e fazer do racismo parte da estrutura de demarcação das diferenças sociais e alocação de cada indivíduo no seu local racialmente delimitado. Em seguida veremos como a perspectiva hegemônica sobre África é produzida pelo eurocentrismo e tem recorrência nos livros didáticos de geografia. Por fim traremos uma breve análise sobre a comparação dos conteúdos da BNCC, no que tange a relação entre o continente africano e os demais.

A partir da análise comparativa buscaremos entender as consequências da exposição a esses conteúdos para os estudantes brasileiros que têm na formação de sua identidade com sérias defasagens de referências. Uma vez que a nova base é gestada anteriormente e homologada após o golpe jurídico/parlamentar/midiático. Assim mesmo a BNCC se coloca como um documento de caráter normativo, definindo os conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes brasileiros.

RAÇA E RACISMO NO BRASIL

Para entender melhor o racismo precisamos entender como a ideia de raça chega ao Brasil e quais os usos sociais que as elites gestoras fazem desse conceito. No século XIX a raça passa a ser um conceito biológico, cientistas estadunidenses e europeus buscavam relacionar características físicas e biológicas com diferenças culturais e morais, eram as chamadas “teorias raciais”. Esses argumentos biológicos foram

posteriormente utilizados após a segunda guerra para implantar leis segregacionistas em diversos países ocidentais, como nos EUA, e na África do Sul. Da mesma forma que essas teorias foram justificativas para promover o projeto do holocausto na Alemanha nazista (HOFBAUER, 2003).

O conceito de raça biológico chega ao Brasil num contexto histórico conturbado, durante a virada do século XIX para o XX, ocorria a transição da sociedade escravocrata para o sistema econômico capitalista, uma sociedade de mercado baseada no trabalho livre assalariado. As teorias logo foram remodeladas pra uma versão mais branda do que as aplicadas ao norte do globo, uma vez que seria impossível condenar a miscigenação no país. Nasce assim a ideia de branqueamento da população, uma teoria genuinamente brasileira, que exaltava a miscigenação como mecanismo de redenção da raça brasileira. Onde a mestiçagem, pouco a pouco, geração em geração, iria levar ao branqueamento total da sociedade e da cultura, tendo como base a superioridade da raça branca em relação às demais que comporiam a população do Brasil.

O branqueamento seguiu sendo também a resposta ideológica das elites para justificar a importação em massa de mão-de-obra branca europeia através de políticas de Estado. Já que segundo as teorias vigentes o aumento demográfico da população branca aceleraria o branqueamento do Brasil. Essas políticas acabaram por agravar ainda mais o já profundo quadro de degradação e segregação social das populações negras que não foram integradas de fato a essa nova sociedade de livre mercado. Passando a serem vistas como indesejáveis, e cuja raça estava prestes a desaparecer por “diluição genética”, permanecendo assim, a margem da nova sociedade de classes brasileira.

O sociólogo brasileiro Andreas Hofbauer (2003) nos diz que ao contrário das interpretações correntes o branqueamento e a escravidão são fenômenos complementares e não antagônicos. E o seu entendimento está ligado à construção da ideia de negro e de raça no Brasil, já: “(...) que no início da colonização a ‘cor de pele’ não era vista como um ‘dado objetivo’ do mundo natural, como uma ‘categoria biológica’. Isto é, a ‘cor de pele’ não constituía ainda uma ‘categoria racializada’, mas estava ligada, em primeiro lugar, a um ideário moral-religioso” (HOFBAUER, 2003, p. 62).

Dessa maneira foram estabelecidas pela elite colonial branca dominante fusões ideológicas, para justificar a dominação sobre os não-brancos. Sob uma ótica binária onde ser negro significava ser escravo, imoral, não-cristão, incivilizável; já a ideia de branco trazia consigo o bastião da moralidade cristã, portador da liberdade, considerado de confiança.

Essa ideia de que o negro pode ser branqueado a depender de sua posição social e das circunstâncias, leva a crer que é possível alguma forma de mobilidade, dentro das relações raciais de poder que vigoram em nossa sociedade. A perspectiva da mutação da “cor social” foi um “mito” construído historicamente, que está presente desde o início da formação desse sistema social de dominação racial. O mito do branqueamento foi base ideológica da escravidão. A falaciosa mobilidade social, assim como as escassas alternativas e perspectivas de liberdade, também superficial serve a manutenção do sistema de dominação racial, por apaziguar e inibir reações coletivas, e por dividir as identidades de luta.

As “teorias raciais” vigoraram por quase um século. Mas na segunda metade do século XX organizações internacionais iniciaram uma

forte campanha de combate ao preconceito racial e de minorias pelo mundo. Na esperança de afastar o fantasma dos nazismos, e curar a humanidade das ideias de supremacia e discriminação racial. Com o avanço dos estudos em genética o conceito de raça não pode mais ser utilizado como categoria de diferenciação biológica, cultural ou genética entre humanos, provando que não existem diferenças genéticas essenciais que justifique uma subdivisão da espécie humana.

Os movimentos globais do capitalismo levaram dos centros para as periferias a tendência de racionalizar e burocratizar as relações sociais, processo essencial para a nova face que o sistema de mercado passa a ter na virada do século XX. As sociedades e suas instituições têm de estar a serviço e de acordo com a nova lógica organizacional financeira liberal. Entretanto no Brasil o sistema patrimonial paternalista, e suas redes de proteção e interdependência, refutam as lógicas do capital moderno. Mantendo mecanismos próprios, historicamente instituídos de exclusão e inclusão dos cidadãos ou indivíduos. Como o branqueamento, que continua sendo a resposta ideológica para a disseminação das concepções indenitárias por parte das elites, dentro de seu jogo de valores.

Mas até que ponto chega o ideário do branqueamento? Será que assim como outros mitos racistas e discriminatórios o branqueamento perpassa diversas esferas e escalas sociais? Se for constituída em um indivíduo a esperança de tornar-se um pouco mais branco, esse sentimento pode ser encontrado também num conjunto maior de indivíduos? Nas instituições, firmadas e impostas dentro e para esse sistema secular de dominação racial, existe ainda a perspectiva, ou até mesmo intenção em branquear a sociedade e/ou cultura brasileira? Como as escolas, instituições sociais movimentadas por indivíduos também socialmente constituídos reproduzem esse ideário?

Esses são alguns questionamentos que nos levam a buscar a compreensão das relações entre o imaginário e a prática cotidiana da reprodução cultural da sociedade. E de como elas se manifestam nos espaços de organização e de formação espaço escolar em principal no que se refere à disciplina geográfica. Seguiremos vendo como essa ideia de raça produziu, durante séculos, imagens estereotipadas acerca do continente africano.

ÁFRICA ESTEREOTIPADA DO MEDIEVO AOS LIVROS DIDÁTICOS

A partir da discussão feita sobre racismo e branqueamento, tomaremos como exemplo os conteúdos acerca do continente africano encontrados em livros didáticos (LDs) de geografia, para observar como a ausência e a perspectiva estereotipada da história e geografia da África e seus habitantes, permanece presente nos conteúdos. Estes representam um branqueamento do currículo e por consequência a reprodução em sala de aula de imaginários e representações racistas formulados séculos atrás.

As principais representações elaboradas no período medieval na Europa sobre a África, até a era moderna, demonstram as singularidades e conexões dessas construções no imaginário europeu. As características que mais evidenciam esses olhares e construções subjetivas são baseadas em um etnocentrismo apoiado num sentido de superioridade, sobre as organizações socioculturais encontradas no continente africano. Formando um conjunto de representações baseadas em sínteses de valores e imagens, ambíguas, que dialogam ou não com ideias presentes em tempos pretéritos e contemporâneos.

Os textos europeus mais antigos sobre África fazem referência a uma região específica do continente, denominada hoje como África sub-saariana, localizada na região setentrional do continente. As ideias de uma região de calor intenso, e as possíveis influências causadas pelo clima nas dimensões físicas de suas populações, ajudaram a formar uma imagem sobre todo o continente. Juntamente com o imaginário de que abaixo da linha do equador somente criaturas não humanas poderiam sobreviver, temos elementos-chaves para se compreender as explicações dos teólogos, geógrafos, e viajantes europeus do medievo, sobre o continente ao sul da Europa. Próximo do ano mil d.C. as referências sobre a *Aethiopia*, como era conhecida a África na Europa nesse presente histórico, estavam totalmente impregnadas pelo imaginário da cristandade (OLIVA, 2008).

Com o surgimento das interpretações teológico-cristãs e a difusão das teorias camita estabelecia uma explicação sobre a origem das populações negro-africanas, associando a imagem de que a cor negra representaria a maldade em seu estágio demoníaco. Isso ajudou a afirmar o desprestígio cultural e geográfico atribuído pela tradição greco-romana ao continente. Tal associação vem de uma equivocada interpretação dos ensinamentos cristãos onde o que representa o mal é a ausência de luz e não a cor negra. Outra associação um tanto habitual da época era também de cunho geográfico, relacionava-se com o clima da região, extremamente árido e seco, o que descrevia o inferno, que seria um lugar de intenso calor e habitada por criaturas monstruosas de pele escura. Ao longo dos séculos esse estranhamento com a cor da pele foi se dissipando com o aumento do contato e do alargamento das relações entre africanos e europeus.

O estudo da África e de seus respectivos processos de estruturação sócio-histórico tem de levar em conta algumas particularidades como: o fato de o continente africano corresponder a 22% da superfície sólida da terra, o que lhe garante uma grande gama de domínios morfoclimáticos; com isso existe uma variedade topográfica que abarca de grandes savanas, passando por regiões desérticas e incluindo imensas florestas; a complexa estrutura social do continente que chega a contar com mais de 2000 povos com modos de organização econômico social e expressões tecnológicas diferenciadas; além de ser o berço da humanidade, pois é onde foram encontrados os mais antigos fósseis de homínídeos. E os sinais das civilizações mais antigas que se tem notícia de cerca de 2 a 3 milhões de anos atrás.

Dessa forma a história da humanidade começa exatamente com os primeiros africanos, dotados de consciência e sensibilidade, exatamente o oposto da imagem criada pelos europeus de povos animais e sem a capacidade da razão por não serem humanos, *status* só atribuído ao homem branco europeu. Uma das portas de entrada para o ensino da África nas escolas é a apresentação do continente africano como berço da humanidade de onde vieram às primeiras civilizações, demonstrando para os alunos a importância desse continente para toda a humanidade. É de grande importância que os LDs tragam conteúdos que auxiliem nessa tarefa, mas como esses seguem os parâmetros curriculares nacionais dificilmente temos esse auxílio prestado por boa parte dos materiais disponíveis.

Partindo de uma experiência de análise de LDs, o geógrafo Alexandre Ratts (2006) relata que entre as representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia foram constatadas algumas similaridades com os antigos pensamentos europeus. E,

respectivamente, algumas heranças da trajetória escravista que ainda estão presentes em nosso país, já que nas “[...] imagens encontradas em obras de Visentini, Vlach e Adas contêm vários estereótipos.” (RATTS *et. al.*; 2006; p. 51), onde a África seria representada como “miserável, pobre e selvagem, imagens ligando o negro e a negra à miséria, representação de negros e negras em funções sociais inferiores” (*Idem*), além de diversas representações de negros e de negras como escravos. Tal fato mostra claramente o olhar completamente associados ao olhar do colonizador, incluindo a perspectiva de intelectuais responsáveis pela construção do conhecimento e dos conteúdos, durante a produção do material didático utilizado nas escolas.

Outro aspecto interessante observado nos livros didáticos analisados, que nos leva a crer no projeto de invisibilização da verdadeira história e geografia africana Verdade é um conceito complexo. Mas em outra compreensão que mostra outros lados dessa história, e consequente branqueamento dos currículos de geografia.

Simplemente não aparecem nos livros à questão do sequestro e da escravização de milhões de negras e negros africanos nas Américas. Apagando fato importante na história tanto de construção de nossa cultura, sociedade e geografia, como de desmantelamento demográfico e social na África. O ensino da história e geografia da África não pode ser superficial em relação às práticas aplicadas para o mesmo ensino de outras partes do mundo. Assim como o ensino dos outros continentes e suas relações histórico-geográficas com o restante do globo são ensinadas nos LDs, igualmente a história e a geografia do continente e dos povos africanos devem ser.

Por apresentarem alto grau de complexidade e diversidade torna-se fundamental uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa

duração. Baseada em uma diacronicidade dupla, isto é, fatos que se sucedem do ponto de vista do passar do tempo, mas numa dupla dimensão: que relacione uma diacronicidade intercontinental, que se ocupe dos acontecimentos e dos fluxos de influências socioespaciais internos ao continente; e uma diacronicidade extracontinental, que estabelece o esclarecimento das relações entre os outros países do mundo com a África. Essa abordagem permitiria dar conta de períodos e fenômenos que até hoje são mantidos na escuridão, como lacunas do conhecimento mundial.

De certa forma pela visão negativa da África que predominou em nosso país por tanto tempo, a partir das heranças deixadas pelas fontes bibliográficas eruditas, foi consolidada a valorização do imaginário cristão e a visão do colonizador sobre as feições e capacidades do continente. Provocando equívocos e problemas no ensino da África contemporânea, onde a dinâmica de aprendizagem pode sofrer sabotagem. Como através de pré-conceitos formados a partir dos imaginários que priorizam aspectos que levam em conta apenas os conflitos e a escassez, vistos como panorama geral que serve de interpretação para toda extensão do continente africano.

O que marca não só o imaginário dos estudantes e professores, como também impregna argumentos que ganham uma roupagem acadêmica, onde parte das obras sobre África contém elementos de extremos preconceitos contra civilizações e povos africanos. Moore (2008) nos mostra algumas diretrizes a serem seguidas para superarmos os pré-conceitos e estereótipos que acompanham o tema, não só nas escolas e universidades, mas também em toda a sociedade brasileira: “Levando em conta tudo o que precede, os estudos sobre a história da África, especificamente no Brasil, deverão ser conduzidos na conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a história dos povos africanos; uma constante

preocupação pela atualização e renovação do conhecimento baseado nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar os dados mais variados dos diferentes horizontes do conhecimento atual, para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a verdade. (MOORE; 2008; p. 208-209).

Sendo assim, podemos concluir que existe a emergência de um novo olhar sobre a África tanto nos preceitos acadêmicos e educacionais, como no cotidiano da sociedade. Temos de nos desprender do mito da democracia racial que impregna o imaginário das pessoas invisibilizando todo o processo de escravidão e de luta pela liberdade protagonizada pelos afrodescendentes pelo fim dessa perversidade praticada no Brasil durante quase quatro séculos.

É nesse sentido que os/as docentes têm o papel de transformar a verdadeira história da África, sua conseqüente geografia, e toda a diversidade dos povos africanos, como um fator democratizante do conhecimento. Verdadeiramente livre dos grilhões do imaginário colonial, que há muito está a serviço da manutenção de formas de pensar opressoras, e equivocadas quando se refere ao olhar sobre o Outro, em especial sobre os negros, suas culturas e ancestralidades.

A educação no Brasil agoniza por diversos problemas estruturais, repletos de intencionalidade por parte das elites gestoras. Essas pessoas vêm há pelo menos três décadas pondo em prática o projeto neoliberal para a maior parte da população. Aplicando o total sucateamento das condições educacionais das populações periféricas, com o objetivo de formar mão de obra dócil, ignorante e facilmente manipulável por seu sistema de coisas, que dita o ritmo do cotidiano por todo o mundo.

Mesmo sob essas condições a educação ainda pode ser compreendida como um, se não o único, mecanismo de transformação social,

tendo a possibilidade de desconstruir as ideologias que impõe a inferioridade e o subjuço aos afrodescendentes. Combatendo nas salas de aula o racismo, “[...] inimigo mutante, escorregadio, e sobretudo invisível, que precisa ser revelado para poder ser derrotado. Assim sendo, conquistar uma ‘segunda abolição’” (ANDREWS, 2011, p. 56). A disciplina de Geografia é, juntamente às demais, de grande importância nessa empreitada. Por essa razão julgamos grande também a importância em analisar os currículos, base dessa dinâmica de aprendizado.

BNCC BRANQUEADA

Até aqui, em nosso trabalho, buscamos entender como se dá a significância da ideia de raça dentro da colonialidade do saber e do poder, e como esta se forma junto à construção e imposição da modernidade colonial. A partir desse debate buscamos uma crítica ao discurso colonial de invisibilização dos corpos, signos e marcas, que tiveram suas histórias arrancadas e invisibilizadas do contexto histórico brasileiro.

Dentro do debate que se direciona para a busca de alternativas ao pensamento colonial, e ferramentas de resistência e construção de novas formas de existência epistêmica dentro do campo educacional. Buscando transgredir os diversos eixos da colonialidade presentes no currículo, superando os paradigmas impostos pelo pensamento colonial.

Nossa perspectiva é a de um currículo em disputa de forças constante dentro das relações sociais de poder e saber, onde prevalece a visão de mundo colonial. Para que nessa última etapa seja feita a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Onde buscaremos entender como o currículo se branqueia na medida em que os conteúdos sobre

o continente africano (não) são apresentados. Essa análise nos dará uma ideia de em que medida os currículos racistas e conteúdos colonizados podem ser prejudiciais na construção do imaginário geográfico, identitário e sociocultural de uma população como a brasileira, de sua maioria afrodescendente.

A nova BNCC é gestada anteriormente e homologada após o golpe jurídico/parlamentar/midiático, assim mesmo se coloca como um documento de caráter normativo, definindo os conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes. Mesmo assim se coloca como “norteadora” dos currículos e propostas pedagógicas de todo o sistema de ensino do país. Entretanto, pressupomos que poucas serão as escolas particulares que utilizarão as diretrizes defasadas propostas na base, o que aumentará o abismo entre o ensino público e privado. A BNCC comporta-se como instrumento de biopolítica da “governamentalidade” do Estado pós-golpe. O objetivo é controlar e regular a vida dos brasileiros ao estabelecer os conhecimentos e habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da cidadania, regulamentando e normatizando o que se deve e o que não se deve aprender.

Quando apresentamos a imagem de um país desenvolvido social e tecnologicamente, com exuberante natureza, respeito aos direitos humanos e em paz, em um Estado de bem-estar social pleno de cultura e cidadania, dificilmente o interlocutor imaginará tratar-se de um país do continente africano. Tendo como opção recorrente afirmar tratar-se de um país europeu, ou da América do Norte. Essa “não-referência” não é por acaso, ela é produzida pelos mecanismos de defesa e afirmação dos sistemas de classificações e construção de significados hegemônicos, que garantem a manutenção das imagens e significados do colonizador.

A imagem de um continente devastado por guerras e catástrofes humanitárias é a única massivamente repercutida tanto na mídia, como nos currículos prescritos, e livros didáticos, construindo significados preconceituosos, estereotipados e generalizados, que perpetuam por gerações. Imaginar um continente desenvolvido e sem conflitos nem catástrofes sociais, profana a pureza da imagem cristalizada da África primitiva, e em calamidade constante. Essa sobreposição de imagens/categorias rompe com as fronteiras dos imaginários impostos pelo sistema social racista e colonial vigente.

Com intuito de transformar essa realidade é importante buscar o entendimento de como se dá a construção dos significados no contexto social. Portanto observando como se dá a significância da ideia de raça dentro da colonialidade do saber e do poder, e como esta se forma junto à construção e imposição da modernidade colonial. A partir desse debate é possível fazer uma crítica ao discurso colonial de invisibilização dos corpos, signos e marcas das heranças africanas, que tiveram suas histórias arrancadas e invisibilizadas do contexto histórico brasileiro.

Pensar na gênese do racismo no Brasil, seu percurso por entre os meios intelectuais, sua inserção na cultura e no Estado, e a repercussão de sua prática no cotidiano da sociedade, são aspectos que servem de base para a discussão de três importantes momentos em que o racismo se institucionaliza através da ação do Estado: 1) durante o período de promoção da pseudociência da eugenia e de seus usos pelo Estado brasileiro recém-saído do período escravocrata; 2) através da prática do branqueamento cultural e demográfico da sociedade praticado com ênfase por parte do Estado e defendido por alguns intelectuais e; 3) através da democracia racial, discurso oficial que busca dar conta da realidade

racial brasileira, que seria resultado de uma escravidão benigna de relações raciais harmoniosas.

As três primeiras lógicas de produção da não existência de Santos (2002) auxiliam na observação dos conteúdos acerca do continente africano dentro da disciplina geográfica, presentes na nova BNCC. Por entendermos que a monocultura do saber, do tempo linear, e a lógica da classificação social, são aspectos fundamentais para compreendermos a produção da não existência da contribuição das culturas africanas, na formação de nossa sociedade.

Quando observamos o que a BNCC chama de “objetos de conhecimento” para o 8º ano do Ensino Fundamental, podemos perceber uma referência positiva feita aos continentes escolhidos como privilegiados por uma perspectiva que aborda aspectos ambientais e sobre a diversidade cultural, partindo de uma perspectiva regionalizada. O quadro a seguir é uma reprodução do texto (MEC, 2016, p. 340), encontrado no currículo prescrito, como podemos observar na figura 1:

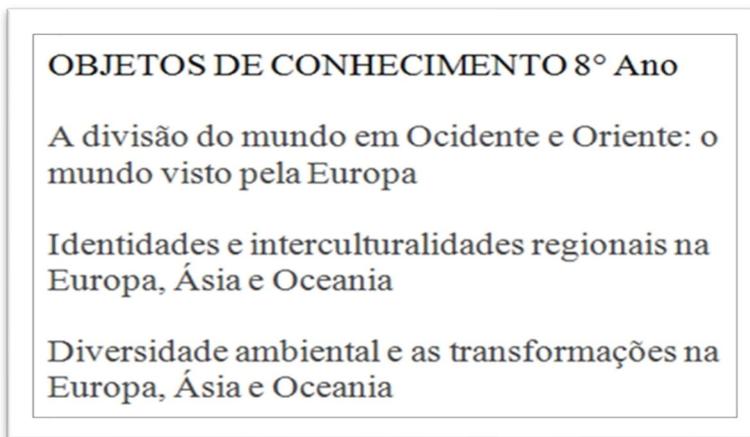


Figura 1 Objetos de Conhecimento 8º ano (MEC, 2016)

Chama bastante atenção a escolha da perspectiva eurocêntrica dentro da divisão geopolítica do “sistema mundo”. De certa forma dentro da colonialidade do poder e do saber essa atitude de ser proposta uma única perspectiva faz parte do papel do currículo colonial imposto pelo Estado, em principal no período pós-golpe onde uma onda conservadora tomou conta da finalização do texto. Nas “habilidades” esperadas que os alunos do 8º ano desenvolvam em sua formação baseada na BNCC (MEC, 2016, p. 341), vemos na figura 2 que a perspectiva positiva para os continentes escolhidos permanece:



Figura 2 Habilidades 8º ano (MEC, 2016)

Todos os aspectos observados no texto desse trecho são claramente referências que buscam estabelecer o desenvolvimento de conhecimentos sobre os continentes em distintos campos da Geografia. O currículo coloca a Geografia a serviço da reprodução de saberes relacionados apenas com um grupo de continentes, que para nós é privilegiado com esse enquadramento.

Ao definir os saberes sobre os componentes físico-naturais, aspectos morfoclimáticos, as transformações no território, em suas

fronteiras e sua regionalização, o Estado brasileiro faz uma escolha por um conteúdo positivo. Ainda o conceito de Paisagem para construir uma relação entre os diferentes modos de vida dos diferentes povos, com ênfase para a valorização de suas identidades e interculturalidades regionais.

Quando buscamos a citação a respeito de África na BNCC observamos que a ausência é a regra da temática dentro do conteúdo do currículo prescrito. Quando encontramos observamos por sua vez que diferente do que vimos anteriormente o continente africano não tem sua referência posta de forma positivada, ou seus aspectos ambientais, morfoclimáticos, identitários e culturais, valorizados nas particularidades de suas regionalizações. O que podemos observar sobre África é que ela aparece como uma referência secundária, como vemos na figura 3:

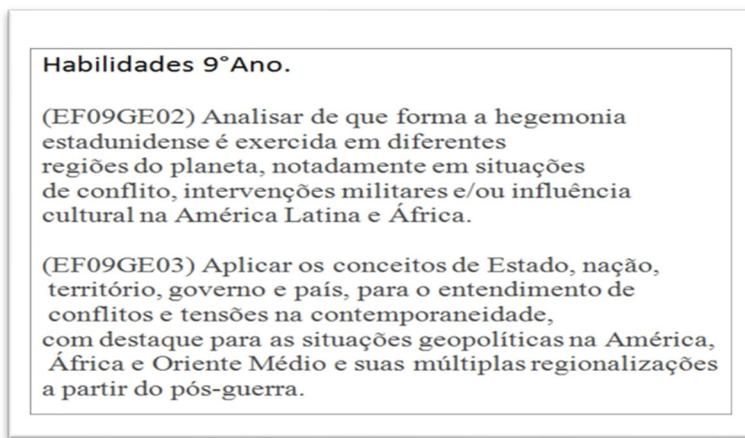


Figura 3 Habilidades 9º ano (MEC, 2016)

Entre as “habilidades” propostas pela nova BNCC para que os estudantes se desenvolvam com relação ao continente africano, temos em primeiro uma habilidade de um tema que não tem relação direta com o continente. É pretendido que se tenha a habilidade de avaliar os efeitos

da influência cultural dos EUA na resolução de conflitos através de intervenções militares tanto em África como na América Latina. Mantendo a perspectiva negativa de conflitos bélicos, o continente africano aparece novamente no texto do currículo prescrito para ser objeto de uso dos conceitos de Estado, nação, território, governo e país.

Os conflitos e tensões são aspectos relevantes a serem considerados, para pertencerem a uma base curricular nacional, apenas se tratando de continentes e regiões do mundo inferiores segundo a escala de valores culturais, epistêmicos, e desenvolvimentistas baseados no padrão europeu de sociedade e civilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na base do currículo oficial os estigmas seculares são incluídos nos currículos ocultos, consolidados pelas lógicas dos poderes hegemônicos. Dessa maneira um referencial positivo a respeito do continente originário pode ser uma arma antirracista de autorreconhecimento identitário, histórico e geográfico de toda uma sociedade como a brasileira, incluindo os não-negros. A prática de branqueamento cultural através da invisibilização da presença negra na história, cultura e território brasileiro, é reafirmada nesta que se coloca como uma “nova base curricular”.

Mas, essa proposta pode ser combatida através da prática docente crítica e consciente de sua tarefa de formar cidadãos capazes de reconhecer-se em sua realidade, e ter ferramentas conceituais para transformá-la. O combate ao racismo e a colonialidade dentro do campo educacional é crucial para a construção de uma sociedade transmoderna e intercultural crítica. Pois é na escola que o estudante é

preparado para construir a sociedade e é nela que ele deve aprender a edificar seu futuro a partir das ruínas da modernidade, que está em crise pela sua própria presunção de ser uma identidade universal.

REFERÊNCIAS

- ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, Vol. 2, no. 1, p. 52-56, jun.1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/HVRFgDFyCwZCFn5QZGkF5rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - setembro de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago.2018
- HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: *De Preto a afro-descendente*. São Carlos: Edufscar, 2003, p. 51-68.
- MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nadyala, 2008.
- OLIVA, Anderson R. Da Aethiopia à África: As ideias de África, do medievo europeu à idade moderna. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 5, nº4, Ano V. outubro, nov./dez. 2008. www.revistofenix.pro.br. Acesso em: 15 dez.2021.
- RATTS, Alecsandro J. P.; RODRIGUES, Ana P. C.; VILELA, Benjamim P.; CIRQUEIRA, Diogo M. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. In: *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral/CE, v.8/9, n. 1, p 45-59, 2207/2007. Disponível em: www.uvanet.br/rcg. Acessado em 16 nov.2021.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280, 2002.

7

INFÂNCIAS, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: NA BUSCA POR PEDAGOGIAS “OUTRAS”

Cecília de Campos Saitu¹

INTRODUÇÃO

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Loris Malaguzzi

As crianças são seres sociais, e mesmo antes de nascer já se relacionam com diversos grupos: família, religião, associação cultural, time etc. Tudo isso, e mais ainda, interfere na construção de suas subjetividades e de conhecimentos, nas percepções que elas desenvolvem sobre o mundo que as cercam. Elas não chegam ao espaço escolar, mesmo na

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares (UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, membro do GPMC (Grupo de Pesquisa em Políticas públicas, Movimentos sociais e Culturas) e do Coletivo de Professores antirracistas AGBALÁ.

creche, mesmo quando ainda bebês, nulas, “vazias”, apenas para absorver e assimilar tudo aquilo que o educador transmitir. Mesmo antes de aprender a falar ou andar ela já demonstra preferências, necessidades, diferenças, individualidades. Passaram por processos diversos de gestação e nascimento, provém de famílias diferentes, pertencentes a religiões diversas ou mesmo sem religião, com ascendências étnicas e fenótipos diferentes, com hábitos e formas também diversas de ver o mundo... Não podem ser vistas como “tabula rasa”, como páginas em branco a serem preenchidas pelos adultos com conhecimentos e com cultura pré-determinados.

Assim sendo, as crianças são também afetadas pelo preconceito, pelo racismo e pela intolerância religiosa, senão as mais afetadas. É necessário explicitar que quando nos referimos à infância, não podemos cair na armadilha de universalizar e romantizar esse conceito como se existisse uma única infância, pautada na inocência e na alegria da brincadeira. Crianças negras, indígenas, das favelas, membros de religiões de matriz africana, por exemplo, sofrem os efeitos dos processos de invisibilização, de subalternidade e da colonialidade de forma muito mais intensa e cruel. O brincar, a alegria e a cultura de pares não constituem muitas dessas infâncias. Sarmiento (2015) cita que muitas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas no Brasil têm revelado que, nos momentos em que as crianças se relacionam livremente entre elas também manifestam expressões de violência, preconceito, exclusão. Em relação à educação infantil mais especificamente, dados do Ministério da Educação (2014) colocam que pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às mesmas são

desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais. Em se tratando de educadores que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar.

Assim como o colonizador colocou o colonizado na posição de bárbaro, incivilizado, que precisava da sua cultura para se tornar alguém, o adulto coloca a criança no lugar daquele que precisa ser domesticado, civilizado, educado. O espaço escolar, nessa perspectiva, é onde se prepara as crianças para a sociedade, para o trabalho, para o futuro, ou seja, considera as infâncias como o “vir-a-ser”, portanto, as invisibiliza e coloca no lugar de não-existência. Ela precisa passar pelo processo educativo na escola para se tornar alguém. E, em se tratando de crianças pertencentes a grupos subalternizados, se tornar alguém significa apagar as marcas da sua diferença seja étnica, de gênero ou quaisquer outras em virtude de se adaptar ao padrão euroheterocispatriarcal². Desta forma, assim como as crianças ainda não são de fato alguém, as instituições educativas destinadas a elas também não são escolas, são “pré-escolas” aquelas que devem preparar para a escola..., mas no que consistiria essa preparação? Sentar-se, ficar quieto, obedecer, comer e ir ao banheiro quando o adulto determinar, fazer silêncio, para receber os conteúdos a serem ensinados, as crianças precisam ser obedientes,

² Inserimos o termo aqui para significar que além de um padrão eurocêntrico, branco, há também de uma forma muito severa a tentativa de anular as diferenças de gênero, são considerados apenas homens e mulheres ou meninos e meninas cisgêneros, desconsiderando e anulando transsexuais e outras orientações de gênero. Além disso há também toda a força do machismo que coloca as mulheres e meninas em condições inferiorizadas, entre outras tantas questões.

atenciosas e disciplinadas.... Hora do sono, do banho, almoço, tempo contado, o tempo do adulto... Este adulto também refém e prisioneiro das rotinas, dessa lógica colonial, e desse tempo fragmentado, acelerado, num viés neoliberal em que é necessário produzir mais e mais rápido.

Ao falar sobre o conceito de infâncias não podemos deixar de lado o aspecto legal e, também, os aspectos mais objetivos com relação à faixa etária. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, é considerada criança o indivíduo que possui até doze anos incompletos. Entretanto, como estamos tratando especificamente da faixa etária atendida pela Educação infantil, referimo-nos aos cinco primeiros anos de idade. Pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. A Educação Infantil será oferecida em creches (para a faixa etária de 0 a 3 anos) e pré-escolas (dos quatro aos cinco anos), apesar dessa subdivisão muitas unidades escolares abarcam os dois segmentos, ou ainda, a Educação Infantil em conjunto com o Ensino Fundamental, como é o caso de algumas escolas no próprio município do Rio de Janeiro. A concepção de criança explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) coloca-a como sujeito histórico e de direitos, ativo na construção de conhecimentos e que:

(...) nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009. p.12)

Segundo o texto das diretrizes “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009a, p.10). Destacamos aqui, dentre os princípios básicos apontados no documento os princípios éticos que são os seguintes: da valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. O parecer CNE\CEB n.20\09 coloca que

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. (BRASIL, 2009, p. 8)

Entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da educação infantil, destaca-se a garantia de experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Atingir esse objetivo se torna uma tarefa extremamente complexa, sobretudo, quando se trata de culturas originárias de grupos

sociais e étnico-raciais que foram subalternizados em processos históricos de dominação e silenciamento.

Apesar das diretrizes e documentos oficiais da Educação Infantil colocarem em seus textos a concepção de criança como sujeito ativo, participante e como foco de todo o processo, as práticas curriculares permanecem adultocêntricas, pautadas, em sua maioria, naquilo que o adulto considera importante, válido e muitas vezes, naquilo que “sempre foi”, que está dentro da sua zona de conforto. Sabemos que currículo é algo muito mais amplo e complexo do que aquilo que está escrito em documentos oficiais e ainda que haja toda uma construção em torno de um currículo oficial disposto em diretrizes e referenciais, é de fundamental importância a prática que ocorre dentro de cada sala, de cada escola e a interpretação que se faz de tudo isso por parte de educadores e da comunidade escolar como um todo. Como coloca Araújo (2017) somos os herdeiros de uma educação constituída sobre as bases de ideologias capitalistas e racistas que são repassadas, sem filtros, durante os processos de construção de conhecimentos no âmbito escolar. Desta forma estes processos e as práticas curriculares são reduzidos a uma relação hierárquica, conteudista, homogeneizante, que restringe a possibilidade de construção e reconstrução das subjetividades. É de suma importância ratificar aqui que o educador está imerso nesta lógica e padrão coloniais, e que neste trabalho a intenção não é culpar o educador, apontando suas falhas. A perspectiva desta pesquisa será de apresentar um viés propositivo, de disseminação de pedagogias e práticas outras, sem, no entanto, se eximir do reconhecimento do quanto estamos imersos na colonialidade, de suas influências e das dificuldades encontradas e relacionadas a isso. Causar desconforto, desestabilizar,

remexer, atitudes necessárias para a mudança, para um outro olhar acerca daquilo que parece tão sólido e tão constituído.

O que estamos tratando aqui é de olhar de fato a criança, não de fora ou de cima, mas junto com ela, de compreender suas necessidades, construir respostas a seus questionamentos, trazer para o contexto escolar todas essas vozes dando espaço para que todos os grupos se sintam de fato representados, possam se expressar e identificar-se nas práticas curriculares. Respeitar e reconhecer a criança como esse sujeito capaz de agir e de construir conhecimentos é urgente e fundamental.

INFÂNCIAS E COLONIALIDADE

Durante a realização de pesquisas anteriores, em anos de prática docente e em gestão escolar, e também ao longo do processo de construção da dissertação do mestrado, acerca das datas comemorativas e o currículo da Educação infantil, foi possível perceber a força e a presença da colonialidade, e como desde o início da escolarização os processos educacionais e as práticas curriculares buscam adaptar as crianças a um padrão euroheterocispatrilárquico. Elas são categorizadas por gênero, são colocadas em fila, sentadas em ordem, silenciadas. Como já foi citado anteriormente, esse processo é ainda mais intenso e cruel para as crianças negras, indígenas e pertencentes a grupos sociais subalternizados e/ou invisibilizados.

Por outro lado, durante minha trajetória em coletivos de professores, no grupo de pesquisa e nas entrevistas realizadas para a dissertação pude ter contato com profissionais que buscam romper com essa lógica, tentando fazer de suas práticas pedagógicas instrumentos de potência, antirracismo e transformação. Numa estrutura social, a escola, que

produz e reproduz racismo e colonialidade estes educadores procuram e criam brechas, ou gretas como bem coloca Walsh (2018), para desenvolver experiências que se aproximam de uma perspectiva decolonial ou que, minimamente, lutam por quebrar estigmas e paradigmas há muito enraizados. Muitas vezes este acaba por ser um processo solitário, um educador dentro de determinada escola que realiza essa movimentação e busca a mudança das suas práticas. Mas há também parcerias e redes de solidariedade e apoio entre educadores se formando.

Inúmeras vezes durante todo o processo de formação acadêmica e docente pude presenciar discussões que buscavam encontrar um culpado para os problemas educacionais. Governos se alternaram no poder e políticas foram sendo implementadas e “desimplementadas”. Pesquisas e índices são divulgados e relacionados. Muito se vê dizer sobre o que educadores e escolas deixam de fazer, onde estão seus equívocos e suas falhas. Pretendemos com esta pesquisa trazer aquilo que é realizado, divulgar e propagar experiências e estratégias que acontecem apesar de toda a estrutura colonial do sistema, mostrar que apesar de tudo isso a educação ainda pode ser lugar de vida, de potencialidade, de transformação, mas sem romantizações e sem atribuir caráter salvacionista à educação.

A partir destes incômodos e questionamentos surgem as principais questões desta pesquisa em construção: Quais as experiências na Educação infantil se aproximam de uma perspectiva decolonial? Que estratégias os educadores e escolas utilizam para realizar tais práticas pedagógicas? Quais os principais desafios e dificuldades encontrados? Temos, portanto, como objeto principal as práticas pedagógicas e curriculares de professores da Educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. É necessário colocar aqui que não pretendemos obedecer a uma

lógica ocidental, binária e ficar classificando práticas pedagógicas e propostas curriculares como boas e ruins. Também não buscamos culpabilizar docentes e escolas, apenas apontando seus defeitos e falhas. Pretendemos auxiliar na busca por uma educação decolonial, ao trazer para o debate práticas que estão indo na contramão desta lógica colonial, ou ao menos práticas que demonstram inconformidade e buscam a mudança.

Romper com a lógica colonial significa negociar e enfrentar embates, subsidiados também na legislação e nos documentos oficiais para mostrar que é preciso mudar, mas é muito mais que isso. É um processo árduo e complexo. Significa trazer para o espaço educativo as histórias, os legados e a epistemologia desses grupos subalternizados, significa mediar atividades e construir práticas curriculares nas quais as crianças sejam sujeitos ativos e nos quais possam reconhecer-se, reconhecer traços, reconhecer sua ancestralidade, ou conhecer a ancestralidade de outros povos, quebrando esse ciclo colonial de discriminação e racismo. É preciso que todos tenham os mesmos direitos e sintam-se não somente parte desse espaço que é a escola, mas mais do que isso, sintam-se donos deste espaço, que é de todos por direito.

Com o intuito de responder satisfatoriamente às questões apresentadas, recorro às ideias do grupo denominado Modernidade\Colonialidade³, pois alguns dos conceitos elaborados por esses autores auxiliam na compreensão de como algumas práticas desenvolvidas nas

³ O grupo Modernidade\colonialidade é formado em sua maioria por vários intelectuais da América Latina e possui um caráter bastante heterogêneo e transdisciplinar. Alguns dos principais teóricos deste grupo são: Enrique Dussel (filósofo argentino), Aníbal Quijano (sociólogo peruano), Catherine Walsh (linguista norte-americana radicada no Equador, entre outros. Suas reflexões acerca da modernidade postulam que ela e a colonialidade são duas faces da mesma moeda, dessa forma a colonialidade seria constitutiva da modernidade e não derivada desta. (OLIVEIRA, 2012, p.41)

escolas priorizam e ratificam uma concepção hegemônica de currículo. A padronização e valorização dos saberes de uma determinada cultura, inclusive através da permanência e comemoração de determinadas datas no âmbito escolar, pode ser explicada buscando referenciais no conceito de colonialidade, que coloca, de forma geral, como legítimos apenas os saberes europeus, subalternizando a construção e reconhecimento de processos históricos, culturais e econômicos de outros povos. O conceito de colonialidade é descrito por Maldonado-Torres (2007) como se referindo a

um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (p. 131)

Dessa forma, podemos estar alimentando e propagando a colonialidade ao escolher determinadas datas a serem trabalhadas e comemoradas no âmbito escolar, datas associadas ou pertencentes à cultura do colonizador, à cultura hegemônica, à cultura dos ditos “vencedores”. Alimentamos e propagamos colonialidade quando perpetuamos a organização curricular fragmentada, exigimos silêncio absoluto a todo tempo, “senta”, “fica quieto”, “não se mexe”, todos

iguais, com uniformes iguais, aulas e atividades sempre iguais, salas de aula abarrotadas, professor exaurido...

Deve-se reconhecer que reconfigurar um cotidiano balizado há anos em uma educação eurocêntrica não é tarefa fácil, todavia, não questionar, não ressignificar, legitima um caráter monocultural de currículo. A prática e o ambiente escolar ainda estão associados, de forma equivocada, aos argumentos e conceitos que desconsideram a nossa realidade étnico-cultural e defendem a manutenção desse espaço como local estratégico em civilizar e disciplinar os sujeitos sociais sob a égide do saber europeu, recusando reconhecer outras configurações epistemológicas. Essa premissa conceitual impede uma abordagem descolonizadora do conhecimento, dificultando, mas não impedindo, às vítimas das práticas das injustiças sociais uma reflexão crítica sobre como se fundaram as bases das marcas da nossa desigualdade econômica, símbolo do modelo histórico construído após o “descobrimento” da América no século XV e consagrado como colonialismo.

Não podemos deixar de citar que esses modelos hegemônicos têm encontrado resistência por parte dos avanços que os movimentos sociais têm proporcionado ao campo da educação. Tomamos como exemplo nessa discussão a aprovação pelo Congresso e a sanção presidencial da Lei 10.639/03 que alterou a LDBEN/96, tornando obrigatório incluir no currículo oficial das redes de ensino, públicas e privadas, o ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”. Certamente esta alteração, que como apontam pesquisas, ainda encontra-se em processo, oportunizou discutir criticamente a dimensão da nossa formação histórica, reconfigurando-a. Deu lugar também à discussão acerca da formação dos profissionais da educação, sobretudo da educação básica, permitindo entender ainda mais o questionamento proposto por Oliveira (2012), ou

seja, mais do que propor uma *descolonização epistêmica*, o que está colocado é a perspectiva de *visibilizar outras lógicas históricas e locais diferentes da lógica eurocêntrica e ir além das mudanças meramente de conteúdos que, significa, de fato, alterar os termos da conversa epistemológica* (p.80).

Decolonizar significa mais do que apenas desenvolver uma crítica a esse modelo, significa ter uma abordagem propositiva, pensar e construir uma Educação “outra” que permita a emergência de todos aqueles que são discriminados e subalternizados, que permita e mais que permitir, crie condições de reconhecimento, pertencimento e valorização para mulheres, negros, indígenas, crianças, os grupos considerados “minorias” ... Candau e Oliveira (2010, p.27) descrevem a pedagogia decolonial como:

[...], uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

É nesse sentido que ressaltamos aqui que precisamos criar na escola oportunidades reais e concretas para que isso possa acontecer. Durante pesquisa realizada durante o mestrado foi possível perceber que as iniciativas que vão de encontro a essa educação “outra” são raras e ainda muito individuais e esparsas. Educadores e escolas\creches que buscam esse trabalho ainda o fazem em sua maioria de forma muito superficial. Já é hora de ampliar esse debate e modificar essa realidade. De acordo com Araújo (2017):

A discussão sobre projetos pedagógicos decoloniais é recente na América Latina. Seus propósitos e perspectivas indagam a referida experiência histórica moderna/colonial, bem como buscam alternativas pedagógicas tanto teóricas quanto práticas para, a partir daí, descolonizar e construir novos saberes fundados nas especificidades históricas, na autonomia e necessidades de cada povo.

Apesar das diretrizes e documentos oficiais colocarem em seus textos a concepção de infância e de criança como sujeito ativo, participante e foco de todo o processo tenho presenciado que as práticas curriculares permanecem pautadas, em sua maioria, somente naquilo que o adulto considera importante, válido e muitas vezes, naquilo que “sempre foi”, que está dentro da sua zona de conforto. Para receber os conteúdos a serem ensinados, as crianças precisam ser obedientes, atenciosas e disciplinadas. Como colocado por Freire (1987), o falar sobre o conceito de educação bancária:

(...) ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. (p. 36)

Encontramos em Walsh caminhos que corroboram as intenções da pesquisa proposta.

Ponho minha energia, esforço e atenção no encarnado, situado e local, nas fendas existentes – em processo e por vir – que desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante, nas fissuras que vêm de baixo, onde se encontram, se constroem e caminham formas de estar-fazer-sentir-pensar-saber-viver muitas outras e nas próprias possibilidades de *fazer fender, fissurar*. Refiro-me tanto a estratégias, práticas e metodologias-pedagogias que se entretecem com e se constroem nas lutas de resistência, insurgência, afirmação, re-existência, re-humanização e libertação (WALSH, 2013), como às ações sociais, políticas, epistêmicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituais – todas pedagógicas – que empregamos para quebrar e fissurar, para in-surgir e construir, assim como para alargar e aprofundar as gretas. É a tudo isso que me refiro quando falo de espaço, lugar, incidência e fazer das gretas descoloniais. (WALSH, 2018)

Queremos trazer à tona a busca por essas gretas e fissuras... as aberturas encontradas na muralha colonial na tentativa de desestabilizá-la ou minimamente de buscar práticas outras, uma escola outra. Como colocam Simas e Rufino (2018) buscamos a ginga do jogo de capoeira, a rasteira bem dada que deixa o oponente no chão... Os autores aqui citados nos auxiliam na construção desse caminho, de que não basta encontrar os problemas e escrever sobre eles. É urgente a necessidade de construir redes, pontes, mas principalmente brechas. Ainda segundo Walsh (2018):

Assim, me interessa – nos interessa – não apenas o que desperta, se abre e se desdobra nas gretas, mas também – e mais criticamente – o como de seu fazer. Ou seja, como se faz – como fazemos – as ações, processos, práticas, metodológico-pedagógicas e lutas praxistas de fissurar, e como estas atividades impelem, provocam e avançam formas outras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir e viver; formas que interrompem, transgridem e fissuram a matriz de poder e seu projeto-guerra de morte. São estas

“pedagogizações” e fissuras que dão sustento e andamento às esperanças pequenas, esperanças que quando começam a falar-se, aliar-se e tecer-se entre elas, se fazem mais fortes e mais irrefreáveis em seu alentar, crescer e caminhar.

Nossa busca, portanto, é por essas práticas, por desvendar esses processos e “o como de seu fazer”, para desta forma fortalecer e unir as “pequenas esperanças”. Por auxiliar educadoras e educadores nessa construção, propositivamente, na inconformidade e na busca.

PERCURSOS E CAMINHOS

Lembramos aqui que o presente artigo é fruto de reflexões teóricas e de uma pesquisa recém-iniciada, muitos tem sido os desafios para que a pesquisa possa continuar se desenvolvendo, o principal deles sendo a pandemia de covid-19. O isolamento social e fechamento das escolas interrompeu este processo e fez com que todos tivéssemos que repensar as pesquisas. Com o intuito de atingir os objetivos propostos no presente trabalho utilizaríamos a princípio a metodologia da observação participante pela necessidade de fazer um levantamento mais acurado e sensível acerca das práticas realizadas pelos educadores. Essa ideia precisou ser adiada e ainda estamos construindo novas perspectivas.

A opção do campo por professores que atuem em turmas de Educação infantil na rede pública se fez por conta de todo o contexto descrito anteriormente acerca dos efeitos da colonialidade neste grupo e sobre a forma como a escola atua, muitas das vezes, para a permanência dela. Deu-se também pelo fato da rede pública de ensino, apesar de possuir inúmeras questões bastante complexas, como quantitativo de alunos maior, formação e problemas de estrutura, ainda possibilitar aos

educadores mais autonomia pedagógica e aparentar ter uma preocupação maior em relação aos currículos.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa inicialmente será elaborado um questionário com perguntas fechadas e abertas, a ser aplicado em grupos e coletivos de professores já organizados para trocas de experiências e sugestões de materiais sobre Educação e relações étnico-raciais, com o intuito de verificar se possuem as características necessárias à realização da pesquisa. A partir dos resultados obtidos restringiremos nosso campo a dois ou três educadores. Com este grupo buscaríamos a aproximação e inserção no seu cotidiano de sala de aula para conhecer suas práticas e experiências de forma mais aprofundada. Esta será a etapa mais complexa e que demandará maior tempo da pesquisa, e possíveis modificações em virtude da conjuntura atual. Em seguida realizaremos a sistematização dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos utilizados para balizar a tese.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues de. Saber quem se é: uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante. *Revista SURES*, Rio de Janeiro, n.9, p.71-84, 2017. Disponível em: <<https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>> Acesso: 03 dez. 2021.

BRASIL. Decreto. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº8069, de 13/07/90. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos> > Acesso em: 27 jan. 2016

- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB 022*. Brasília: MEC, 1998
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil: livro do professor*. Brasília: MEC\SECADI, UFSCar, 2014.
- CANDAU, V., OLIVEIRA, L. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010. p.15-40.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, L.; SANTOS, J.; SAITU, C. Colonização, interculturalidade e o currículo da educação infantil: refletindo as datas comemorativas. In: II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: Em Busca de Pedagogias Descolonizadoras. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 2015, p.306-319.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo. v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Currículo, conhecimento e cultura. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. 26 Reunião Anual da Anped: Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas/MG, 2003 Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>> Acesso em: 26 mar.2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores. In: CANDAU, Vera (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2016, p. 188-202.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.159-177.

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

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: < <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 17 out.2017.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementes de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: *Pedagogias Decoloniais: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*, volume II. Quito-Ecuador: Edições Abya-Yala, 2017.

8

POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: MOVIMENTOS EM FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ

Fabrcia Vellasquez Paiva¹

DA INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS ESSENCIAIS

*Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma do muro, orgulha-se de seu casulo.
Até que maduro explode em voos, rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos no orvalho de cada dia.*

Mauro Iasi²

Na proposta analítica das narrativas dos sujeitos de fala, o presente artigo se coloca no estudo do limite entre as práticas institucionais que ainda resistem, em seus modelos tradicionais de ensino, e as ações decoloniais de educação que, igualmente por resistência, se assumem no mesmo espaço institucional, apesar de. Também poderíamos iniciar a problematização, pelas palavras de Iasi, na comparação de uma história sobre o Curso, na Universidade, que ainda “orgulha-se de seu casulo” e da memória, nos Cadernos que, explodindo “em voos”, expõe aquilo que “guardava preso o que sabia”.

¹ UFRRJ. E-mail: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

² IASI, Mauro. Aos educadores populares – aula de voo. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

Trazemos, assim, o debate definido a partir de uma pesquisa maior (publicada em 2018), que dialogou com as produções e as participações dos estudantes da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando ainda alunos da referida graduação (2010-2013). Esse grupo de estudantes compunham uma turma em situação pouco institucionalizada com a Universidade, tanto pela distância de seus locais de origem e as possibilidades que a instituição poderia/deveria proporcionar para a manutenção dos licenciandos na estada junto ao Curso, quanto por ter sido, essa primeira turma, um Projeto piloto da Universidade, sem garantia de continuidade e de institucionalização regular de oferta do Curso. Ademais, como condição deste Projeto, os estudantes precisariam apresentar relação e pertencimento a um movimento social e/ou em situação de resistência: quilombos, assentamentos, acampamentos, aldeias etc.

Era importante, assim, registrar, e ainda já naquele momento, essa passagem formativa e de afeto junto a esse percurso. Os Cadernos Reflexivos, ou Cadernos de Estudo da Realidade, foram a composição individual-coletiva de escritura desse processo, tendo sido nosso objeto investigativo no decorrer dessa pesquisa – o que vimos aqui indicando como uma linguagem decolonial: aquela que se (re)organiza na academia, resgatando memória, identidade, coletividade e ancestralidade. Como registro de tudo o que os estudantes vivenciavam ao longo dos semestres letivos, o instrumento é apresentado como mais um recurso metodológico disponibilizado pela Pedagogia da Alternância³ da LEC –

³ A Pedagogia da Alternância é uma construção elaborada pela/para a educação básica do campo, em respeito aos tempos de relação com o campo, e com a produção, com que os sujeitos precisam lidar. Na educação superior, alguns cursos continuam a utilizar essa expressão, mantendo-se inclusive a nomenclatura “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, como é o caso do Curso por nós tomado como

não sendo, pois, um instrumental específico de uma disciplina em particular. Nele, inclusive, era possibilitado e fomentado qualquer tipo de construção, em diversas manifestações da linguagem, que representasse um olhar crítico e reflexivo sobre a formação: dificuldades, descobertas, conceitos, diálogos, resistências.

Neste recorte do presente artigo, assim, ainda que a ideia de memória-história não represente uma oposição imediata à de história-memória, a pretensão é a de destacar a história, via memórias, do Curso da LEC na Universidade, por vias pouco 'institucionais'. Para tanto, consideraremos como as lembranças *da* e *sobre* formação são resgatadas nos Cadernos pelos estudantes, especialmente a partir daquilo que representa a Educação do Campo para eles – considerando suas experiências anteriores e suas vivências no período da formação em licenciatura em educação do campo.

Como práxis que aponta sobre si e sobre a realidade social, mas principalmente sobre si no mundo, a memória refletida nos Cadernos tem o pressuposto pedagógico de (re)construir reflexões sobre educação e trabalho, sobre formação e cotidiano, sobre relações sociais outras. Nas reminiscências de cada linha da produção dos estudantes, não é apenas a lembrança formativa que se traz à tona: é projetada, na mesma direção, a possibilidade de se pensar em outros caminhos, futuros, para a vida em sociedade. Assim:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de

campo de análise. Apesar de, na análise dos Cadernos, diferenciarmos as produções no TE e no TC, as etapas de formação não foram por nós separadas neste modelo adotado entre os Tempos.

produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CARDART, 2012, p. 263).

Dessa forma, a memória-história a ser trabalhada compreenderá a análise dos Cadernos pelo viés memorial que resgata e que projeta com a mesma intensidade – pela resistência das narrativas a partir da autoconsciência revisitada pelas experiências contadas (ADORNO, 1995). Assim, partimos do entendimento de que a formação dos sujeitos de fala na Universidade precisa integrar a memória pregressa desses mesmos estudantes, a partir daquilo que se tem constituído do diálogo anterior com a educação básica do campo, pelas relações estabelecidas com o trabalho, com a educação e/ou com as demais relações sociais oriundas de seus territórios.

Para tanto, por ser nosso objeto material de análise os Cadernos Reflexivos, não nos limitaremos, neste espaço, a apresentar as características de cada educando, em sua possível relação com a Universidade, nem mesmo por meio dos seus escritos, tendo em vista a quantidade de estudantes que conseguiu se formar⁴. A integração da memória, portanto, buscará refletir a atualização – ou a presentificação – das lembranças formativas das passagens analisadas antes mesmo de ingressarem no espaço formal de educação superior.

⁴ Ao final da primeira turma, 51 estudantes são apresentados no relatório final do Curso, nas regionais de seus territórios de origem, a saber: Regional Metropolitana: Campo Alegre-Nova Iguaçu; Terra Prometida-Caxias; Marapicu-Nova Iguaçu; São Bernardino-Nova Iguaçu; Cachoeira Grande-Magé; Quilombo das Guerreiras-Rio De Janeiro; Japeri; Sindicato dos Trabalhadores Rurais-Caxias. Regional Médio Paraíba; Regional Norte: Assentamento Cantagalo-Rio Das Ostras; Assentamento Celso Daniel-Macaé; Assentamento Zumbi dos Palmares-Campos dos Goytacazes; Assentamento 13 de Maio-Espírito Santo; Assentamento Cambucaes-Silva Jardim. Regional Sul Fluminense: Quilombo Santa Rita do Bracuí-Angra dos Reis; Aldeia Sapukay-Angra dos Reis; Praia do Sono-Paraty. Regional São Paulo.

Com intuito, assim, de evidenciar o(s) Memória(is) e as identidades, pelas narrações em escrituras da LEC, os Cadernos analisados ao longo dos próximos diálogos serão apresentados em suas principais características. Procuramos continuar com a identificação entre a produção realizada no Tempo Comunidade e no Tempo Escola, em destaque, embora, em nossa análise, essa diferenciação não tenha um significado de separação, mas, sim, de fidelidade e de compreensão de como, nesses registros, as interferências dos pares em diálogo podem ter influenciado para mais ou para menos a seleção daquilo que fora revelado nas narrativas.

Partimos, assim, da concepção de que pela centralidade dos/nos sujeitos, se faz também necessária a consideração do que vimos aqui reproduzindo como a Pedagogia da Alternância, dividida em Tempo Escola e em Tempo Comunidade. Atribuída pelas escolas do ciclo básico da Educação do Campo, a proposta pedagógica em alternância atribui importância aos ciclos de formação, em respeito às realidades do estudante, em geral trabalhador dessas escolas ou que lida com a colheita, mas, também, em relação ao tempo de aprendizagem com que suas vivências se colocam para a instituição escolar. Nas palavras de Arroyo (2012, p. 734), “dar centralidade aos tempos de formação humana carrega uma opção de pôr uma concepção de educação como humanização e pela retomada da educação, da formação humana, como direito”.

Dessa forma, dos Cadernos entregues às Coordenações⁵, geral e pedagógica, tivemos o contato com sessenta e seis (66) referentes às etapas

⁵ Apesar de ser uma prática programática a entrega dos Cadernos, ao final de cada etapa, o percurso de “controle” não poderia ser uma ação sistemática junto aos estudantes. A própria dinâmica de vida e de ida e vinda para a Universidade e para os territórios de origem, ademais, pode não ter contribuído para que a garantia de devolução dos escritos acontecesse, especialmente porque os Cadernos acompanhavam os estudantes em suas viagens formativas – para o TC, para o estágio, para os projetos, etc – o que, talvez, justifique a quantidade superior ser justamente a referente aos Cadernos das etapas

mais básicas (de 1 a 4) do Tempo Comunidade; e cento e dois (102) do Tempo Escola. Todos foram analisados, e selecionamos vinte e sete (27) do TC e vinte e nove (29) do TE para serem utilizados como pontos de apoio à socialização das escrituras. Os critérios considerados tomam, como principais elementos, aqueles que demonstram uma forma típica de escritura, em continuidade possível às suas vivências, e apesar de serem inscritos em um processo institucional de formação.

Mesmo em quantidade superior dos Cadernos das etapas do TE em relação as do TC, procuramos manter uma relação equilibrada entre as produções de ambos os tempos da alternância, de modo a não evidenciar uma em detrimento a outra. A seleção, por fim, buscou considerar os Cadernos que, à semelhança de outros, tenham conseguido expressar a mesma mensagem, a partir de outras manifestações inclusive⁶. Não houve, pois, neste sentido, nenhuma desconsideração de algum Caderno que não tenha sido representado – em proximidade de escrita e de representação – por outro.

Os Cadernos Reflexivos, esses mesmos que vimos assim denominando por uma organização de nomenclatura e de apropriação pelos estudantes, também receberam, na escritura com que os próprios licenciandos os apresentavam – em geral nas capas ou nas primeiras

do TE. Queremos, ademais, contribuir com duas reflexões sobre este aspecto: o primeiro vai na direção da dificuldade e/ou da insegurança quanto ao que se vai expor em escrita ou o que se quer revelar – sendo, pois, a entrega um desafio a essa possível realidade; o segundo, e ainda em diálogo com o primeiro, pode se apresentar como uma subversão à data fixada da entrega, como tentativa de resistir a uma exposição que não se quer. Apesar dessas intervenções, vemos que a participação nos Cadernos, em geral muito preenchidos, não foi alterada ou forjada pelos estudantes.

⁶Queremos aqui evidenciar que não partimos de uma seleção com correção vocabular e/ou ortográfica. Pelo contrário: outras manifestações de linguagem, as quais nos referimos, ilustram exatamente a possibilidade de que as análises procuraram trazer o diferencial, na perspectiva decolonial, não apenas no gênero narrativo dos Cadernos, em uma formação de nível superior, mas, sobretudo, na utilização de outras expressões, tais como imagem em colagem, desenho, poesia, música, charge, enfim, pistas linguísticas, textuais, de composição de outra possibilidade de letramento acadêmico.

páginas, junto aos seus nomes⁷ – outras formas nominais: “Diários de bordo”, “Diários reflexivos”, “Memórias”, “Agenda”⁸. De todos os títulos recebidos, no entanto, um deles se destaca: “Vivências”. Em mais de um conjunto de escritos, o termo “Caderno” cedia lugar à ideia de que ali seriam apresentadas as experiências, vivenciadas, de sujeitos que, mesmo na Universidade, continuavam a narrar suas próprias histórias – e a trazê-las de outros espaços/seus territórios, não apenas em continuidade, mas *para* o novo lócus formativo – assim como o sujeito que se permite estender por cada folha por ele inscrita em sua narrativa.

Utilizando cadernos escolares pequenos, cada licenciando-autor teve, em geral, um caderno para cada tempo na alternância, em cada etapa. Apresentados a partir desse formato, a grande maioria dos textos autorais sobre a formação dos licenciandos, por eles mesmos, tinham a mesma configuração espacial (Fig. 1); outros, no entanto, nem sempre eram adotados a partir do formato⁹ de um caderno propriamente dito (Fig. 2 e 3) – com brochuras, folhas presas e ordenadas; mas, apesar

⁷ Por não serem os estudantes nosso referencial de análise, mas sim suas produções, e também para não os expormos desnecessariamente, não utilizaremos seus nomes “reais” na pesquisa. A referência de produções oriundas de sujeitos diferentes, dessa forma, será realizada por meio de iniciais alfabéticas tanto para os licenciandos produtores dos Cadernos quanto para os docentes que, porventura, tenham sido citados ao longo das narrativas. Os discursos das produções, no entanto, terão seus trechos fielmente reproduzidos, com suas marcas textuais típicas.

⁸ Muitos Cadernos apresentam o formato de “agenda” – não apenas pelo aspecto físico do suporte de registro, sendo, pois, uma agenda realmente – mas pela sistematização entre datas e atividades a cada etapa do TC e do TE. Importante sinalizar que, em nossa análise, isso não diminuiu o efeito narrativo dos escritos. Pelo contrário: ao adotarmos também um desses Cadernos para a socialização do que fora produzido, a intenção é a de demonstrar como, metodologicamente, a proposta dessas escrituras *também* gerou o efeito de pesquisa e de reflexão *inclusive* pela sistematização das práticas.

⁹ Na maioria dos casos em que os escritos dos licenciandos foram registrados em folhas avulsas ou fora de um modelo tradicional de caderno, algumas explicações eram inscritas na própria elaboração textual por eles: ora justificadas como demora de ingresso/de participação no Curso; ora como atraso no ato de pegar o caderno com a coordenação do Curso; ora, por fim, como um possível esquecimento, ou dificuldade de tempo, naquela etapa, de retomada do memorial para a entrega a tempo.

disso, seu conjunto de mensagens era igualmente – ou até mais – significativas quanto ao memorial de percurso na LEC:



Fig. 1: Aspecto geral dos Cadernos

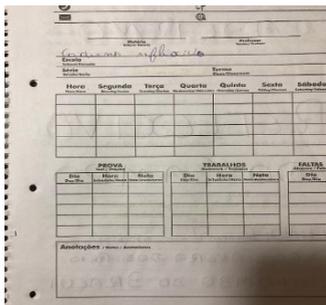


Fig. 2: Outro formato dos Cadernos

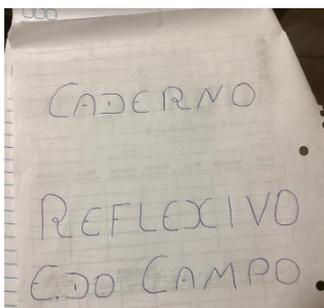


Fig. 3: Outro formato dos Cadernos

Outras importantes características encontradas de maneira geral nos Cadernos dizem respeito à apresentação estética com que foram compostos. Mesmo em sendo suportes pequenos, geralmente utilizados por crianças, os cadernos – muitos deles doados e/ou adquiridos pela coordenação e pelos estudantes através de diferentes formas de ajuda – logo ganhavam identidade própria de cada licenciando, e até da turma, a começar pelas capas – da mesma consciência estética de que falamos pela autoprodução de suas próprias vivências –, sendo a reexistência que pode levar à resistência. Enfeitados ou encapados de um jeito particular, os Cadernos se destacavam como uma necessidade de marcação

de um princípio estético *também* do campo, por meio de estampas, de mensagens ou de imagens significativas em relação aos territórios de origem dos estudantes. Assim:

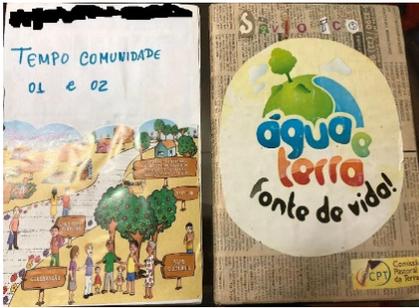


Fig. 4: Capas com elementos-memória dos territórios



Fig. 5: Capa com rótulo geracional de território

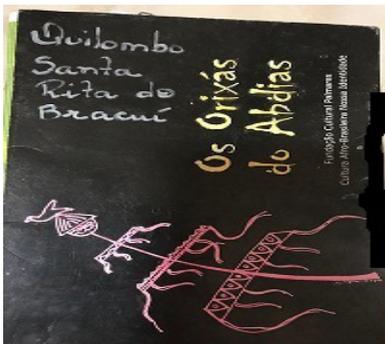


Fig. 6: Capa com memória da ancestralidade de território



Fig. 7: Capa com símbolos de um território

Utilizando-se de várias manifestações da linguagem – diferentes e complementares – os licenciandos puderam (se) expor, evidenciando suas formas próprias de ver o mundo e de analisar aquela realidade tão nova na qual se encontravam. Internamente, nas páginas que aos poucos eram preenchidas, a composição também se tecia de maneira especial, e não apenas com relatos sequenciais das ações a cada tempo ou a cada etapa. Dessa forma, ao se permitirem a elaboração de uma

forma simbolicamente única, conseguiam, com isso, não fugir de seus territórios. Por meio dessa localização de seus espaços em outros (novos) espaços, eles se encontravam e reorganizavam seus coletivos em si mesmos, como podemos perceber nas imagens-texto a seguir:

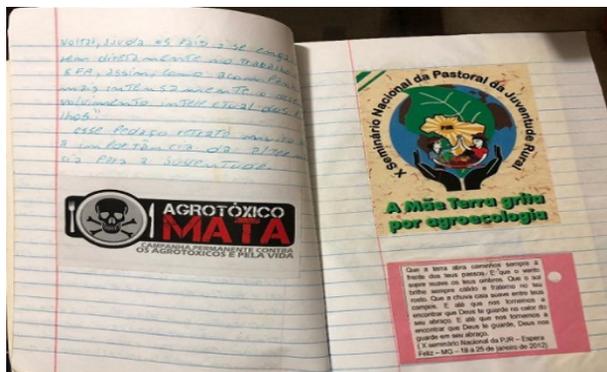


Fig. 8: Imagem interna e particular do Caderno

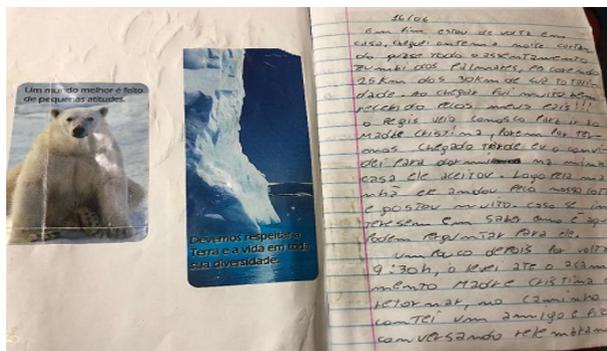


Fig. 9: Imagem interna do Caderno com diferentes textos

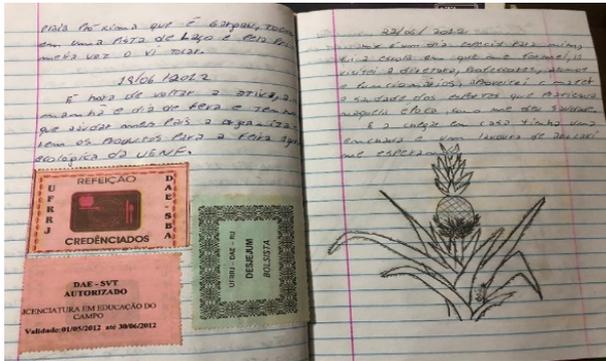


Fig. 10: Integração entre texto escrito, imagético, e colagem

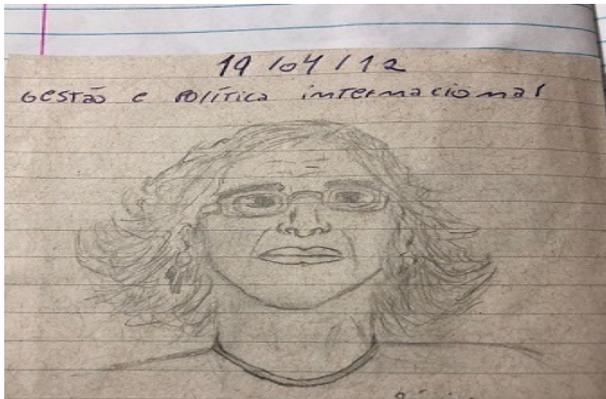


Fig. 11: Texto imagético caricato

Os exemplos acima trazem para nós muitos significados: desde os adesivos ou os recortes de jornais e de revistas sobre agrotóxicos, agroecologia e preservação do meio ambiente, até os desenhos autorais das representações importantes para os estudantes. Destaca-se, além disso, na Fig. 10, o tíquete de ingresso/de autorização para o refeitório, o Restaurante Universitário (RU) da Universidade. Esse acesso ao RU é uma marca importante para os licenciandos da LEC, tendo em vista que, mesmo sendo previsto como um direito aos estudantes, é cobrado um valor simbólico de aquisição dos tíquetes para cada aluno. Na LEC, no entanto, seus estudantes conseguiam acesso especial pela verba de

contrapartida¹⁰ entre a Universidade e o convênio Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) nesta primeira turma.

Ainda sobre a estrutura dos Cadernos pelas colagens – compreendida por nós como um grande mosaico de cor, de afeto, de registro e de (in)formação – a poesia escrita e desenhada, intertextual ou autoral, também ganha destaque nessa heterogeneidade textual. Com isso, viabiliza o acesso à reflexão de si e do coletivo, tanto pela mensagem de João Cabral no poema “Tecendo a manhã”, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, quanto pela voz de um dos estudantes ao relatar o processo de adoecimento de “boa parte da turma” ao final de uma das etapas, por conta do excesso de atividades. Assim:

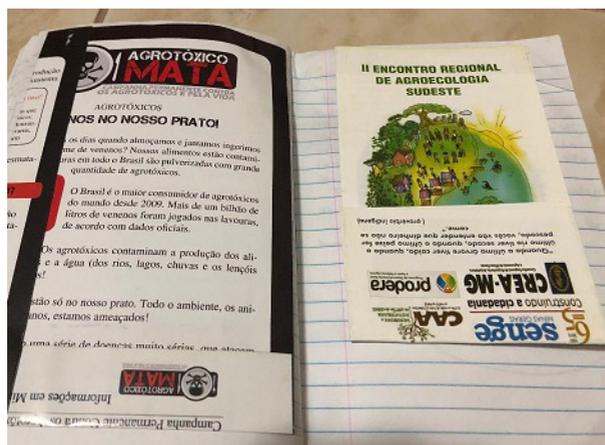


Fig. 12: Composição de textos em colagem-memória

¹⁰ Uma das rubricas destinadas ao convênio tinha como objetivo justamente a liberação do acesso e do tíquete de consumo das refeições aos estudantes, administrada pela coordenação do Curso – daí a impressão nominal e especial do Curso nos tíquetes especialmente destinados à LEC/Pronera.

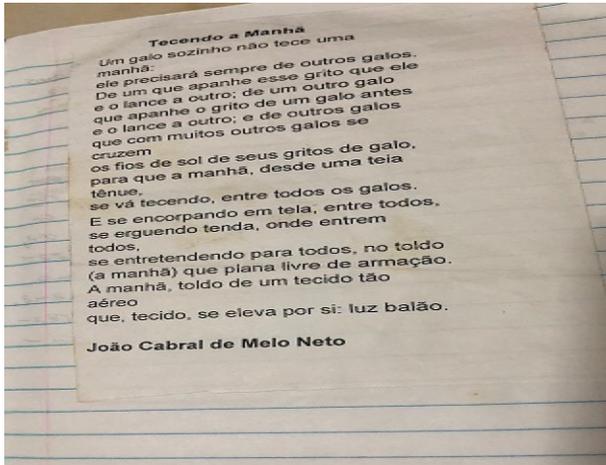


Fig. 13: Texto dialógico com poesia

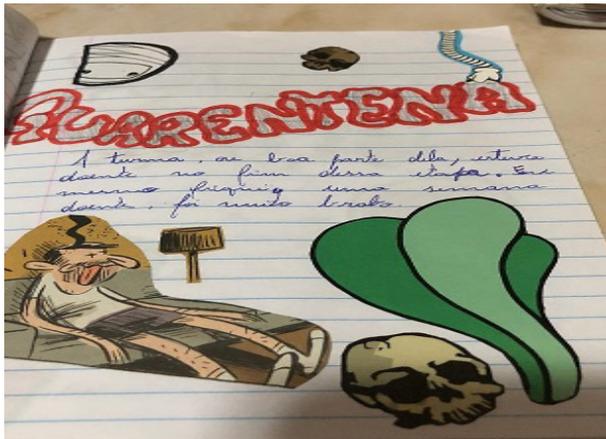


Fig. 14: Integração entre textos autorais e críticos

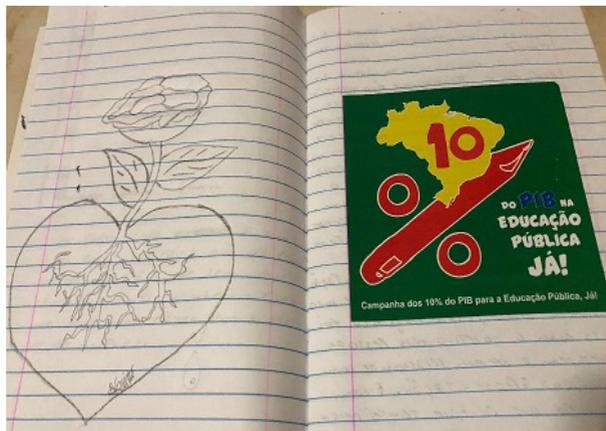


Fig. 15: Texto múltiplo e crítico de si e do coletivo

Percebemos que muitas colagens, ademais, têm, nos Cadernos, a função de lembrete-memória sobre eventos e sobre participações importantes dos estudantes nos referidos seminários, congressos, simpósios. Tal como a colagem dos tíquetes, esses textos de panfletos e folderes se materializam como uma ocupação necessária nesses espaços, que precisa ser lembrada quanto à sua data de realização e, depois, documentada como uma marca de conquista de presença confirmada em sua edição.

Outro destaque também merece nosso novo olhar: o fato de, em muitos Cadernos, alguns trechos sofrerem realces de canetas marca-texto e/ou de recursos manuais, como traçados circulares ou sublinhados – o que nos leva à compreensão de uma estratégia especial de, na narrativa, evidenciar ainda mais aquilo que se quer expor¹¹ – dentre os quais uma aula com um representante guarani (Fig. 16); a participação

¹¹ Apontamos essa como uma característica especial em um texto narrativo-argumentativo, por entendê-lo, por ele mesmo, como um gênero que já seleciona o que se vai expor. O destaque, sobre essa seleção, portanto, é por nós compreendido como um macrodestaque, ou, ainda, como metadestaque – evidenciando um aspecto que não só é *importante* colocar, mas *necessário* apresentar.

do movimento estudantil junto ao posicionamento de Greve (Fig. 17); a felicidade na aquisição de duas obras, ou “livros grossos”, os primeiros assim adquiridos, visando inclusive à monografia (Fig. 18); e, por fim, a reflexão necessária e exposta claramente sobre a condução ideológica do Curso, quando da pergunta duplamente em destaque: “De que educação do campo estamos falando?” (Fig. 19). Os trechos originais são assim apresentados:

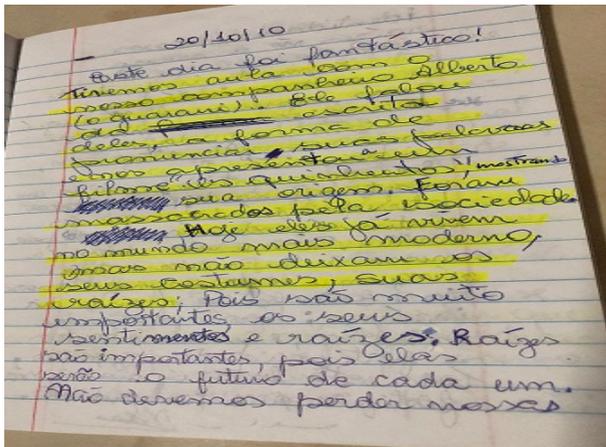


Fig. 16: Destaque com marca-texto

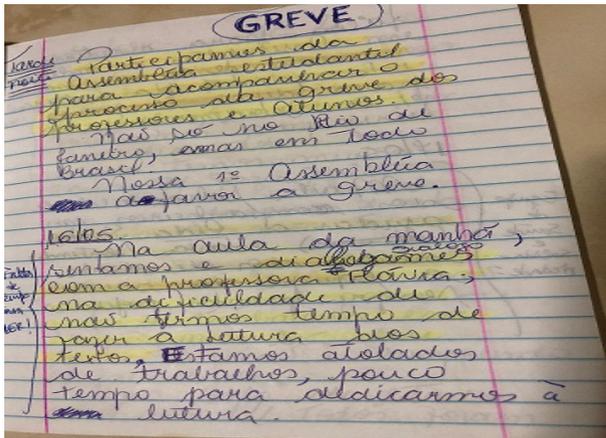


Fig. 17: Destaque com marca-texto/palavra maiúscula

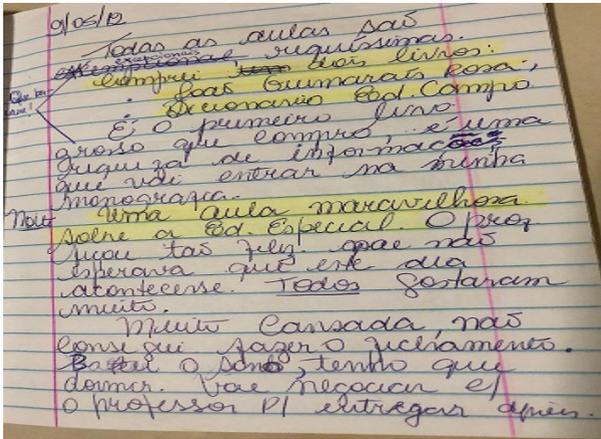


Fig. 18: Destaque com marca-texto/palavra sublinhada

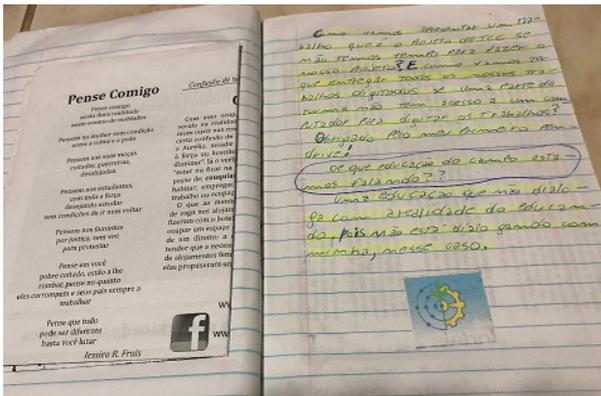


Fig. 19: Destaque com marca-texto/recurso circular

Em diálogo conceitual sobre identidade e memória, dialogamos com Hall (2003), inicialmente, para problematizar como esse movimento de escrita inscrita nos Cadernos pode ser compreendido como uma diáspora que extrapola a chegada e o retorno dos estudantes em constante transição pelos tempos escola e comunidade da alternância. Esse resgate dos territórios, via heterogeneidade nos escritos, se apresenta como uma composição diaspórica formativa, que confronta os

entrelugares por onde circulam os sujeitos da LEC durante o mesmo semestre letivo. Mais do que identidade, é justamente pela identificação dos sujeitos (HALL, 2000), ao se apropriarem de um coletivo que inclusive está/permaneceu nos assentamentos, que outra proposta de memória se compõe.

No aspecto da memória, já em discussão, queremos considerar a problematização de Nora (1993) quanto à crítica aos lugares fixos da memória, como se fosse possível sua eternização. Os Cadernos, em uma análise inicial de seus aspectos estéticos-textuais, nos demonstram justamente o contrário, em concordância com o autor: quando evidenciamos os sujeitos de fala, em sua vivacidade de relação inclusive com o suporte de memória, o aspecto memorial se torna suscetível a lacunas, sendo não-linear ou não-sequencial, porque se materializa pelo o que se quer recordar.

Ademais, os grupos-memória apresentados nos Cadernos – em geral trazidos junto à capa ou na contracapa pelo nome dos assentamentos – representam essa relação indissociável entre identidade-memória-identificação dos sujeitos. Isso, segundo Halbwachs (2013), só se faz possível justamente pela aproximação entre o conjunto “eu-nós-eu” em cada depoimento, compondo sobre si e sobre o outro, sempre a partir de um movimento de reminiscência coletiva.

Tomando, assim, os sujeitos licenciandos, vemos que seus vestígios de memória (POLLAK, 1992) – em folderes, em rótulos, em tíquetes – revelam vidas reais, parte de uma história social em que os estudantes passam a ser, pelos Cadernos, guardiães de um memorial (*idem*) que se estabelece *também* por seus escritos, mas não só. Ainda que sejam instrumentos institucionais, as composições se permitem como memórias negociadas nas instâncias do Curso, a começar pela relação com a

coordenação que, com frequência, lia e fornecia, por escrito nas próprias páginas, um retorno pedagógico sobre as narrativas, como se pode verificar nas figuras 17 e 18, por exemplo.

Todas essas marcas próprias nas produções acadêmicas, as quais também chamamos de composições heterogêneas das escrituras¹², ou *autobiografias acadêmicas*, se constituem pelo atravessamento substancial da memória na linguagem, subvertendo a concepção tradicional do texto escrito. Suas marcas escritas, em tempo, não são perdidas: elas ganham novos elementos que se estabelecem por meio do entrelaçamento entre oralidade e escrita fundamentada por dois motivos – a proximidade do narrador à sua própria narrativa e a naturalidade com que memória e linguagem dialogam para garantirem coexistência. A resistência dos povos tradicionais, na Universidade, assume, no preâmbulo entre memória e linguagem, pois, sua forma atualizada e acadêmica de luta.

Por essa mesma proposta organizadora de uma narrativa que faça sentido¹³, Le Goff (2013) nos orienta, neste ponto da análise, por meio de três importantes categorias, no olhar lançado novamente sobre os Cadernos. Além da relação entre tempo e narrativa, com influências significativas sobre o movimento da narratividade na produção dos licenciandos, a contribuição de Le Goff, na pesquisa, recai sobre a aproximação entre linguagem e memória com que estrutura seu pensamento a partir desses eixos categóricos.

¹² Estamos também considerando, na heterogeneidade, as conversas, em tom de retorno, dos docentes incluindo a coordenação, sobre as narrativas dos Cadernos. Muitas vezes, portanto, que compunham o relato formativo-acadêmico.

¹³ Em nossa discussão, Le Goff (2013) também observa como os documentos – e, dentre eles, os cadernos – podem ser compreendidos como aspectos da memória, como suportes reais de algo a ser preservado.

Trata-se do *comportamento narrativo da memória, d'ós sistemas auto-organizadores da vida humana, e d'a linguagem como armazenamento das informações de memória*. Pelos Cadernos, queremos compreender como o atravessamento – por uma linha de condução que perpassa igualmente as três propostas – pode ser (re)situada pela inteireza com que essas composições heterogêneas foram projetadas pelos sujeitos.

No *comportamento narrativo da memória* pela ‘inteireza dos sujeitos’¹⁴, queremos destacar dois trechos representativos dessa categoria. No primeiro vemos a recuperação de um possível efeito social via memória em um modo discursivo particular. Os versos, em intertextualidade, chamam atenção para essa capacidade narrativa de dizer sobre algo/algúem que falhou, mas sem que se perdesse a condução da continuidade da vivência e da narrativa. E, no segundo, a intercomunicação ou a metalinguagem sobre um diário reflexivo que reflete sobre ele mesmo demonstra a insegurança e a incerteza na escrita, apesar de ser um memorial. Assim:

Quando as águas de março não conseguiram fechar o verão, mas mantiveram suas promessas de vida (Aluna M, Caderno TC).

Bom, hoje recebi meu diário de bordo. Confesso que estou um pouco apreensiva, não sei o que escrever. Ontem, dia 20 de setembro de 2010, iniciou-se a 1ª turma do Curso de licenciatura em Educação do Campo, formada por militantes de vários movimentos sociais: quilombolas, indígenas, assentados da FETAG e do MST, do qual eu milito. Estou muito feliz: há uma

¹⁴ Na recuperação das categorias de Le Goff (2013), mas reconceituadas a partir de nossa proposta que considera uma inteireza de narratividade pela escrita e pela análise dos Cadernos, usaremos, como recurso gráfico de destaque, as proposições do autor ainda em itálico e a nossa proposta de renomeação entre aspas simples. Uma forma simbólica de demarcar os espaços de autoria do autor da cunhada pela pesquisa.

diversidade cultural imensa e a troca de experiência é rica (Aluna E, Caderno TE).

Em sequência, os sistemas *auto-organizadores da vida humana* ‘pelos sujeitos de inteireza’ são por nós compreendidos, via Cadernos, como o modo com que os estudantes puderam discursivamente se (auto) e (re) organizarem, especialmente quando depois de alguma experiência significativa junto ao Curso. Nos dois trechos a seguir, de Tempos de formação distintos, a diferença também reside na composição textual: entre subjetividade e objetividade, os licenciandos demonstram que muitas podem ser as formas de apresentação reflexiva dessa organização da própria existência para a resistência do/no novo espaço que é a Universidade. Assim:

A luta pela terra
O poder que oprime
E persegue
Assim é a vida do
Homem que não aceita
O domínio
(Aluna S, Caderno TE).

Coisas que deixei de cumprir na etapa do TE4:

- Participar mais a fundo do movimento estudantil, pois faço parte do DCE. [...]
- Me organizar para fazer a organicidade da turma funcionar [...]. (Aluno S, Caderno TC).

Pelas tipologias próprias desse instrumento de registro da memória-história do Curso, chegamos à terceira categoria: *a linguagem como*

armazenamento das informações de memória ‘na inteireza de seus sujeitos’. A mesma linguagem, para além da língua, que simboliza, e que expõe ao máximo seus sujeitos, também o faz em busca de um coletivo, da tentativa de preservação de um conhecimento, de uma memória social. Em todos os trechos, podemos analisar como as construções dos Cadernos, mais do que exposição, admitem seus estudantes como seres que continuam a questionar e a verificar até que ponto tudo o que passam – e da forma com que têm vivido – é de fato significativo para si e para os seus. Seguem, pois, os trechos de exemplo:

[...] vejo que estamos reproduzindo a mesma educação tradicional e não uma educação popular em que os espaços são construídos participativamente no coletivo (Aluno J, Caderno TE).

Tenho aprendido muito neste curso, espero um dia poder compartilhar com a minha comunidade o que tenho vivido e aprendido na UFRRJ. Esse processo de formação está me levando a refletir por vários assuntos e aspectos que envolve o meu assentamento (Aluna A, Caderno TC).



(Fig. 20: Aluno D, Caderno TE).

A presença de árvores em desenhos, em colagens e em outras referências textuais, como no próprio discurso escrito, é um símbolo que, mesmo na Universidade, tem um simbolismo de vida e de território de pertencimento a esses sujeitos. A identidade e a identificação deles,

nesse sentido, também têm se feito possível por essa marca referencial de continuidade de um ciclo que se renova.

Na dimensão final deste artigo, propomos a reflexão de como a Educação do Campo pode ser conceitualmente utilizada como ponto para outras formações, assim como a necessária revisão constante de si mesma – a partir de cada experiência formativa de seus licenciandos, por eles mesmos, em totalidade. Afinal, os escritos se apresentam como um importante registro dessas vivências dialógicas com a Universidade, em que, no caso da LEC/UFRRJ, se fez possível conhecer um pouco dos estudantes – naquilo que quiseram expor – em sua perspectiva de sujeitos inteiros, com memórias que perpassam a trajetória acadêmica, mas se constituem antes dela, e cuja história se permite materializar pela institucionalidade relativa com que se apropriam das narrativas em seus Cadernos Reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS AINDA NÃO FINALIZADOS...

“Voa[ram] alto”, pela ousadia de tomada da sua própria forma de narrar, tal como nos lembra Iasi ainda na epígrafe com que abrimos este artigo. E, “no orvalho de cada dia”, inscrito a cada página, o “suor dos séculos” não apenas se faz reconhecer, mas testemunhar a memória-história desses grupos sociais em suas relações com seu novo espaço. Cadernos-memória pela Inteira de nova história formativa.

Temos, sim, a dimensão da experiência formativa como um movimento – e não como parte de um momento – que perpassa a compreensão humana, porque resgata, a todo o tempo, a trajetória de vida de todos os sujeitos, antes, durante e até depois do Curso, entendendo que todas as etapas são parte do mesmo fio da história. Mais do

que isso: representam a integralidade dos indivíduos no exercício de refletir sobre a própria vida, em constante processo de formação.

Os Cadernos, por fim, não se constituem como únicos instrumentos possíveis de elaboração de reflexão narrativa, tampouco de composição memorial. Mas, ao mesmo tempo, têm a potencialidade de se apresentarem como ferramentas de afetação coletiva e institucional quanto à desconstrução de modelos cristalizados pelo tempo ou por uma ordem de formação; afinal, como já destacava Schopenhauer (2005), em meados do século XIX, em sua obra “A arte de escrever”, o efeito do que se pretende, com os escritos, provém do próprio assunto. Logo, as produções dos estudantes podem viabilizar, enfim, a projeção de suas trajetórias e que eles mesmos, como sujeitos em formação, tomem (cons)ciência de suas histórias.

O poema de Iasi, “Aos educadores populares – Aula de voo”, que nos acompanhou ao longo desse artigo, não foi aleatoriamente escolhido. Do saber que se tem contato à possibilidade de sua reconstrução, fizemos, a todo tempo, diálogo com o percurso de nossa materialidade na pesquisa. Por ser constante, a aula de voo precisa ser garantida a todos os educadores populares, em sua identificação de permissão de (se)dizer para refletir. Guardamos, pois, nosso bilhete nesta viagem, mas a ação de voar, sempre libertária, não se limita a essa única experiência. Os Cadernos nos mostraram – e com seus sujeitos aprendemos – que nenhum escrito pode se constituir casulo. As asas, em qualquer movimento ou deslocamento, sempre nos serão mais úteis nessa ruptura necessária, de um tempo atrás, de um momento outro. Por uma linguagem, enfim, que se permita a meta da forma e, metamorfoseando-se, (re)exista nas brechas – tal como nos Cadernos, que se imponha

como podendo ‘se dizer’, também em uma formação acadêmica. Linguagem decolonial.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel. Tempos humanos de formação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 733-740.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2013.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org.: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

9

PESQUISA PÓS-ABISSAL E PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: UMA EXPERIÊNCIA PANDÊMICA E SEUS LIMITES

*Marcia Lisbôa Costa de Oliveira*¹

INTRODUÇÃO

Deixei já há um tempo a esperança grande, a ESPERANÇA com maiúsculas. [...] Minha aposta hoje em dia está em e por esperanças pequenas, ou seja, em por esses modos-muito-outros de pensar, saber, estar, ser, sentir, fazer e viver que são possíveis e, ademais, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o fissurar.

(WALSH, 2019, p.105)

Neste trabalho, pretendo pensar uma experiência de ensino em nível de mestrado, articulando a pesquisa pós-abissal à colocação em prática de pedagogias decoloniais na formação de professores de línguas e literaturas. O objetivo do trabalho é refletir sobre (im)possibilidades de descolonização da instituição universitária, a partir da experiência enfocada, situando as reflexões no contexto da universidade pública em que atuo².

Acredito utopicamente que outra universidade - pós-abissal e pluriversa - é possível e pode configurar um importante espaço para trocas de saberes, em frequências horizontais. Assim, este trabalho manifesta

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo.

² As discussões apresentadas nesse capítulo estão relacionadas ao projeto de pesquisa "Para um giro de(s)colonial na formação de professores de línguas e literaturas: teoria, crítica e experiência", financiado pelo Programa PROCIÊNCIA (DEPEXQ/UERJ) no triênio 2020 - 2022.

a pequena esperança de produzir gretas na universidade colonial, permitindo o aflorar de formas solidárias e equitativas, tornando-se pluriversidade. Nessa universidade que ainda não existe, múltiplas formas de conhecer-agir-sentir movimentarão uma potente transição epistêmica na formação de docentes para atuação em diferentes espaços/contextos e com diferentes grupos sociais, na escola e fora dela.

A utopia freireana, que me inspira neste texto, faz-se no trabalho, na luta, na busca do que ainda-não-é, pois “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.” (2014, pp. 77-78)

Porém, tal qual Catherine Walsh expressa no trecho em epígrafe, custa-me crer em uma transformação social e institucional em letras maiúsculas. As pequenas esperanças que Walsh menciona no fragmento em epígrafe estão, para ela, nos nas fissuras que as experiências decoloniais podem criar no sistema capitalista-colonialista-heteropatriarcal moderno. Ela usa metaforicamente o verbo *agrietar* – que significa criar gretas, produzir rachaduras, para falar do movimento decolonial, compreendendo que as gretas são espaços onde germinam pequenas esperanças.

Penso que essa metáfora é importante como estratégia, pois monocultura do conhecimento (SANTOS, 2019) é maciça e massiva. Então, ao me dispor a fazer movimentos decoloniais na universidade, e, mais especificamente, na pós-graduação, acredito produzir pequenas rachaduras, abrir espaços pouco a pouco, formando redes de gretas que anunciem outra universidade possível.

Sei que existem projetos exitosos de universidades que ultrapassam os modelos modernos e se fazem em uma perspectiva intercultural,

mas, nesse trabalho, tomo como pressuposto a constatação de que a universidade moderna é estruturalmente atravessada por três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 219). Isso porque, mesmo em universidades periféricas, a monocultura do conhecimento, centrada nas epistemologias do norte, tende a ser reiterada e a se refletir em diferentes dimensões da vida acadêmica.

O racismo epistêmico institucionalizado, associado às matrizes coloniais e (hetero)patriarcais, contribui para a marginalização de grupos sociais não-hegemônicos e reforça a injustiça cognitiva (SANTOS, 2019), com forte impacto sobre os modos de ser, saber e sentir das pessoas que circulam nesse espaço.

Nesse sentido, sinto que é urgente a transição paradigmática em direção às epistemologias do sul na formação de docentes de Línguas e Literaturas – campo em que atuo – e que os modos de fazer que caracterizam as pedagogias decoloniais e as metodologias de pesquisa pós-abissais podem trazer contribuições para essa necessária transformação, inclusive na pós-graduação.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, desenvolvo uma breve reflexão sobre os modelos idealista e funcionalista de universidade moderna, em tensão com a ideia de justiça cognitiva. Discuto os processos de hierarquização e de exclusão de corpos e de saberes que se produzem pelo *norteamento* universitário, os quais se aprofundam na contemporaneidade, com a emergência dos projetos neoliberais. Na segunda parte, tomando como referência a proposta de universidade pós-abissal desenvolvida Boaventura de Sousa Santos, penso (im)possibilidades de descolonização da instituição universitária, refletindo sobre as concepções de pesquisa pós-abissal, pedagogias decoloniais e pluriversidade.

A partir de tais considerações, apresento, na terceira parte do texto, um relato reflexivo, em perspectiva autoetnográfica, sobre a experiência desenvolvida em uma disciplina eletiva do curso de mestrado acadêmico em que atuo, ocorrida durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID -19.

Nas considerações finais, pondero sobre as reflexões coletivas produzidas ao longo do curso e sobre minhas aprendizagens nesse processo.

UNIVERSIDADE MODERNA E HIERARQUIZAÇÃO DE SABERES

Boaventura de Sousa Santos, refletindo sobre questões geradas pelas epistemologias do Sul, destaca diferentes estratos de problemas. O primeiro estrato liga-se às questões teóricas e metodológicas, enquanto o segundo relaciona-se às reconstruções teóricas e conceituais necessárias para a implantação das epistemologias. O terceiro estrato diz respeito às pedagogias pós-abissais. Nesse estrato, ele situa no campo das ações transformadoras progressistas o problema da descolonização da universidade e indaga: *Como refundar a universidade com base no primado da justiça cognitiva?* (SANTOS, 2019, p. 37).

A justiça cognitiva, que, consoante o autor, é imprescindível para que se realize a justiça social, está, para ele, associada às ecologias de saberes, que buscam relações equitativas e solidárias entre diferentes conhecimentos. Nesse sentido, considerando-se a hegemonia do pensamento europeu na universidade moderna, e o consequente silenciamento de formas outras de compreender o mundo, sua descolonização é um dos desafios a serem enfrentados num movimento de transição epistêmica em direção ao Sul.

Nos cursos de Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, observo que, em alguns casos, ainda prevalece o monopólio do conhecimento. Currículos eurocentrados, metodologias pautadas pela concepção de ensino como transmissão-recepção de conhecimentos e processos de avaliação somatória são alguns traços da monocultura do conhecimento que os pervade.

Dessa forma, além de não corresponderem às experiências sociais e aos conhecimentos dos licenciandos, cursos com esse perfil estão muito distantes da realidade das salas de aulas de escolas públicas brasileiras. Assim, tendem a privilegiar línguas hegemônicas e literaturas, contribuindo para a consolidação da linha abissal do conhecimento, na medida em que produzem a hierarquização de culturas e saberes não-metropolitanos, mas também a exclusão dos corpos que os portam. A concepção que atravessa tais cursos converge com a seguinte análise de Ramón Grosfogel:

“ [o]monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.”
(2016, p. 25)

Essa análise está relacionada à história da universidade moderna e aos projetos concorrentes que surgiram, no século XIX, na Alemanha e na França.

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, cuja síntese histórica tomo como referência nas considerações a seguir, aponta a existência de diferentes modelos de universidade na modernidade. O modelo alemão de universidade moderna, de caráter idealista, foi criado em Berlin, na

primeira década do século XIX, com base em propostas de Humboldt. Contextualizado no momento da emergência da ciência moderna e da revolução industrial, o modelo alemão de universidade autônoma defende uma educação de caráter geral e centra-se na formação intelectual e moral, entendendo a verdade como objetivo da pesquisa científica, que é seu elemento estruturante (PEREIRA, 2009).

O modelo francês, de caráter funcionalista, assume uma perspectiva bastante diferentes, pois atribui autonomia relativa à universidade e a compreende como “instituição instrumental de formação profissional e de formação política” (PEREIRA, 2009, p. 32). Em ambos os modelos, o conhecimento assume caráter universal, embora suas finalidades sejam diferentes

Para a pesquisadora citada, a transposição dos modelos europeus para universidades de países ‘em desenvolvimento’ foi marcada pela ênfase na ciência, associada ao desenvolvimento econômico, isso produziu o abandono da ideia de formação da consciência moral, deixando-se de lado o aspecto formativo, que era caro ao projeto de Humboldt.

Embora essa análise tenha sido feita há mais de uma década, em minha experiência empírica constato que sua validade ainda persiste, especialmente no que tange à referência ao impacto das concepções neoliberais na educação superior no Brasil. A esse respeito, Elisabete Pereira afirma que:

A situação atual da vinculação do saber com a sociedade instaura uma nova relação - a do saber-provedor com o usuário-consumidor. É um saber produto, uma mercadoria, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação.

Além desse tratamento do conhecimento como produto, as perspectivas neoliberais reduziram o investimento na pesquisa, fator que criou *universidades de ensino*, no dizer de Pereira (2009), ou seja, instituições nas quais a transmissão e a repetição de conhecimentos predominam sobre sua construção.

Diante desse histórico, compreendo que, se a a descolonização da universidade é um desafio cujo enfrentamento está ligado à luta pela justiça cognitiva e ao alcance da justiça social, é difícil pensar em uma transformação radical em suas estruturas. Por outro lado, é possível e desejável nelas produzir fissuras, alimentando pequenas esperanças.

Na próxima seção, operando o entrelaçamento da pesquisa pós-abissal às pedagogias decoloniais, problematizo formas de desmontar a a monumentalidade do saber científico e, por extensão, universitário (SANTOS, 2019), cujas dimensões e cuja estrutura maciça poderiam nos levar à desesperança e à sensação de impossibilidade de transformação.

Retomando a metáfora proposta por Catherine Walsh, tento projetar na próxima seção pequenas esperanças que se podem se fazer nas fissuras produzidas em salas de aula, junto com os estudantes-pesquisadores.

PESQUISA PÓS-ABISSAL, PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E PLURIVERSIDADE

Neste texto, busquei assumir uma posição não-extrativista, baseada na cooperação entre sujeitos e na proposição de interações dialógicas e horizontais, para a produção artesanal de conhecimentos (Santos, 2019).

A pesquisa não-extrativista recusa o binarismo sujeito-objeto, bem como o a posição do pesquisador como organizador, coletor e intérprete

dos dados. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2019), a pesquisa realizada no paradigma pós-abissal e pós-extrativista vê sujeitos onde outras abordagens encontram seus objetos, por isso, horizontaliza a produção de conhecimentos na interação entre sujeitos sóciohistóricos (2019).

A pesquisa abissal e extrativista se prende às epistemologias do norte. Trata-se de um modo de produção de conhecimento que se faz em um movimento centrífugo, que se distancia do contexto, dos sujeitos, do mundo. Nela sobressai o método como elemento ordenador, marcado pela racionalidade ocidental eurocêntrica. O mundo é tratado como objeto e a relação binária pesquisador/pesquisado cria relações assimétricas entre os saberes válidos, portados pelo primeiro, e aqueles tratados como objetos. A ciência norteada baseia-se conhecimentos considerados completos e exaustivamente válidos e, colocando-se como único saber legítimo *sobre* o mundo, produz epistemicídios.

Como explicita Boaventura de Sousa Santos, as epistemologias do sul resistem a esse movimento e, em lugar de conhecimentos tidos como universais, propõem a pluriversalidade. O sociólogo português afirma que:

As epistemologias do Sul pretendem mostrar que aquilo que são os critérios dominantes do conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecerem como válidos outros tipos de conhecimentos para além daqueles produzidos pela ciência moderna, deram origem a um epistemicídio massivo, ou seja, à destruição de uma imensa variedade de saberes que prevalecem sobretudo do outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociabilidades coloniais. Tal destruição desarmou essas sociedades, tornando-as incapazes de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos, e, assim, incapazes de considerar o mundo como suscetível de ser mudado

por via de seu próprio poder e no sentido de prosseguir os seus próprios objetivos. (SANTOS, 2019, p. 27)

O extrativismo que marca a ciência moderna em sua busca de saber sobre o mundo, por ela objetificado, corresponde ao extrativismo econômico que caracterizou o colonialismo histórico e persiste nos modos como a natureza é tratada nas sociedades contemporâneas, em que “recursos naturais” de países situados ao Sul são explorados pelo norte global.]

Nesse sentido, para pensar a pesquisa pós-extrativista, é fundamental o movimento centrípeto, atraído pelo mundo, busca saber com os sujeitos e no contexto. O conhecimento, nessa perspectiva, é concebido como construção social. Pensa-se o mundo percebido como projeto coletivo, para cuja transformação colaboram diferentes subjetividades, pelo diálogo horizontal entre saberes que se sabem incompletos e cujos critérios de validação precisam ser coconstruídos (SANTOS, 2019).

Uma questão importante levantada por Santos é “como criar metodologias consonantes com as epistemologias do Sul, ou seja, metodologias não-extrativistas” (2019, p. 36). Na próxima seção apresentarei reflexões sobre a experiência que focalizo nesse texto, durante a qual a questão posta por Santos foi axial para mim.

UMA EXPERIÊNCIA PANDÊMICA E SEUS LIMITES

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1986, p.14)

Escolhi escrever este relato em primeira pessoa e optei por uma perspectiva autoetnográfica, pois compreendo que essa abordagem pode favorecer a criação de fissuras na ciência moderna.

Fernando Pardo aponta os riscos em que incorre o pesquisador que faz da autoetnografia seu procedimento metodológico, em artigo no qual sintetiza aspectos metodológicos de sua tese de doutoramento (2019), afirmando que:

“[...] a pesquisa autoetnográfica possui um caráter de maior exposição do pesquisador (DOLORIERT; SAMBROOK, 2009), uma vez que há a impossibilidade de seu anonimato, ela desnuda os medos, inseguranças, incertezas e deflagra mais diretamente a relação, nem sempre harmoniosa, em que o pesquisador também se torna o pesquisado, podendo revelar até mesmo experiências traumáticas e de foro íntimo.” (PARDO, 2019, p. 26)

Consciente dos riscos envolvidos na adoção da perspectiva autoetnográfica, buscando *conhecer-com* os estudantes, *conhecendo-me* nesse movimento, deparei-me com limites, que tematizarei nesse relato.

Em vez de analisar produções do grupo, delas extraindo conhecimentos, tentarei apresentar as aprendizagens que experienciei, tanto durante a disciplina ministrada, quanto na elaboração desse relato reflexivo. Recorrendo mais uma vez a Boaventura de Sousa Santos, compreendo que a experiência me permitiu novos conhecimentos e novos desconhecimentos, acreditando que “se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento. (SOUZA SANTOS, 1988, p. 71).

Início o relato analítico da experiência pela breve descrição do contexto em que ela se desenrolou.

Localizada no município de São Gonçalo, na região do leste metropolitano do Estado do Rio de Janeiro, a Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) abriga sete cursos de graduação, cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* e sete programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de oferecer à comunidade muitos cursos de extensão e diversos eventos relacionados às áreas de pesquisa e/ou ensino de seus professores. Desta forma, circulam pelo campus São Gonçalo, em média, 1500 pessoas diariamente, dentre estudantes, professores, servidores técnico-administrativos e visitantes, em três turnos de funcionamento.

A adoção do ensino remoto, impelida pelas restrições sanitárias no contexto da pandemia, trouxe à tona as dificuldades de acesso de estudantes às ferramentas digitais. Embora a universidade tenha realizado ações de inclusão digital, como distribuição de tablets, de chips com pacotes de dados, e auxílios emergenciais³, houve expressivo aumento da evasão estudantil, não só pela necessidade de buscarem trabalho, mas também pelas exclusões digitais relacionadas ao acesso à tecnologia, aos diferentes tipos de uso da tecnologia e ao grau de competência específica que eles demandam (VAN DICK, 1999)

O campus São Gonçalo da UERJ pode ser considerado um espaço acadêmico periférico, a partir da consideração de quatro traços caracterizadores: características socioculturais do município⁴; vizinhança com uma comunidade conflagrada, o Morro do Feijão, faz com que a violência urbana atravesse episodicamente o cotidiano do campus;

³ Programas de Assistência Estudantil: <http://www.pr4.uerj.br/>

⁴ Segundo o Mapa de pobreza e desigualdade - municípios brasileiros (IBGE), a incidência de pobreza no município é de 39,86%, sendo o rendimento nominal mensal per capita de 34,5% da população de São Gonçalo restrito a até 1/2 salário-mínimo. O campus São Gonçalo recebe também estudantes de municípios próximos, com características socioculturais semelhantes.

distância geográfica da FFP em relação ao Campus central da UERJ; desvalorização acadêmica dos cursos de licenciaturas.

Com relação ao último traço caracterizador destacado, sinalizo que no seio da instituição universitária configuram-se jogos de poder que influenciam decisões em relação à formação docente e marginalizam os cursos de licenciaturas, conforme assinalam Gatti e Barreto:

Reafirma-se o que já está colocado em vários estudos sobre as licenciaturas: que elas ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 155)

Assim, caracterizo a FFP também como um espaço periférico por sua dedicação às licenciaturas.

A experiência que enfoco nesse relato ocorreu no primeiro semestre de 2020, em modalidade remota, durante o curso “Linguagens, Ecologia de Saberes e Pedagogias Críticas”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN), e envolveu um grupo de quinze mestrando/as em Letras.

A proposta da disciplina, inicialmente planejada para oferta presencial, foi revista em função da adaptação à modalidade remota. Nessa reconfiguração, precise repensar todo o planejamento, organizado antes da pandemia, então me deparei com algumas questões/preocupações:

- Uma disciplina teórica ministrada de pós-graduação stricto sensu poderia fazer algum sentido no contexto de uma pandemia que atingia severamente o Brasil naquele momento?
- Tendo em vista as desigualdades de acesso à internet e disponibilidade de aparelhos, um curso remoto participativo e democrático seria viável?
- Como criar coerência entre as teorias e as práticas no desenvolvimento do curso em modalidade remota?

O planejamento inicial é um momento solitário do trabalho docente. Dadas as exigências institucionais na pós-graduação, é preciso intitular o curso, criar uma ementa e construir um cronograma detalhado das aulas, incluindo as leituras previstas a cada encontro e as formas de avaliação.

O tema do curso necessariamente prende-se ao projeto de pesquisa do/da docente, portanto, parte de seus próprios alinhamentos teóricos e de suas perspectivas sobre o campo de estudos focado. No conjunto de definições que precedem o planejamento de uma disciplina oferecida em nível de pós-graduação, as referências bibliográficas configuram um traço de seu centramento na figura do professor.

Seguindo o protocolo, intitulei o curso - Linguagens, Ecologias de Saberes e Pedagogias Críticas - e defini sua ementa: “Sulear versus Nor-tear. Pensamento abissal e invisibilização de saberes. Perspectivas pós-abissais, ecologias de saberes e Epistemologias do Sul. Giro decolonial. Racismo/sexismo epistêmico. Heranças freireanas. pedagogias críticas decolonial, antirracista e feminista no ensino de línguas.”

O planejamento prévio da disciplina, centrado em minhas concepções, intenções e referências, configura a primeira (im)possibilidade de transformação epistêmica que encontrei na experiência. Entendo, retrospectivamente, que o planejamento prévio criou, desde a proposição,

uma tensão entre as temáticas abordadas, o propósito do curso e a organização da pós-graduação. Isso porque a necessidade de projetar o curso sem sequer conhecer os estudantes, suas experiências, seus desejos e sentimentos contradiz a proposta de desenvolvimento de uma experiência de ensino pautada por pedagogias decoloniais. Como procurarei demonstrar a seguir, isso criou, de fato, tensão no curso.

Devido à emergência da pandemia de COVID 19 e a suspensão das aulas presenciais, foi necessário replanejar o curso. No processo de adaptação temática do programa à modalidade de ensino remoto, pensando na questão do sentido do curso em meio à pandemia, decidi iniciar o curso pela leitura do livro “A cruel pedagogia do vírus”, de Boaventura de Sousa Santos (2020). A ideia era provocar a reflexão sobre as lições do vírus apontadas pelo sociólogo português e suas relações com as experiências dos mestrandos.

Na tabela 1, sintetizo as temáticas previstas e os autores/autoras presentes nas referências do programa da disciplina enviado em dezembro de 2019 para divulgação e depois de revisto para o modo remoto, com a inclusão do tema “Pandemia ao Sul”:

Tabela 1 – Temáticas e referências do programa presencial e do programa para ensino remoto

| Temáticas apontadas no programa para ensino presencial | Temáticas apontadas no programa reformulado para ensino remoto |
|---|---|
| Pensamento abissal e invisibilização de saberes Perspectivas pós-abissais e ecologias de saberes O Giro decolonial Racismo/sexismo epistêmico Heranças freireanas Pedagogias críticas decoloniais no ensino de línguas Pedagogias críticas antirracistas no ensino de línguas Pedagogias críticas antissexistas no ensino de línguas | Pandemia ao Sul Pensamento abissal e invisibilização de saberes Perspectivas pós-abissais e ecologias de saberes O Giro decolonial Pedagogias críticas - Heranças freireanas e perspectivas decoloniais Pedagogias críticas decoloniais no ensino de línguas Pedagogias críticas antirracistas no ensino de línguas Pedagogias críticas antissexistas no ensino de línguas |

| Autores/autoras citadas no programa para ensino presencial | Autores/autoras citadas no programa reformulado para ensino remoto |
|--|--|
| bell hooks Boaventura de Sousa Santos Catherine Walsh Chimamanda Ngozi Adichie Cristhian James Díaz M Djamila Ribeiro Danilo Romeu Streck Irene Martínez Martín Irène Pereira João Colares da Mota Neto Laurence Le Cock Luciana Ballestrin Luiz Paulo Moita Lopes Márcio Dolne Campos Margareth Rago Paulo Freire Ramon Grosfoguel Roberto Zariquiey Biondi Santiago Castro-Gómez Telmo Adams Virginia Zavala | Ailton Krenak Angela Davis bell hooks Boaventura de Sousa Santos Catherine Walsh Chimamanda Ngozi Adichie Cristhian James Díaz M Djamila Ribeiro Danilo Romeu Streck Irene Martínez Martín João Colares da Mota Neto Luciana Ballestrin Luiz Paulo Moita Lopes Márcio Dolne Campos Margareth Rago Paulo Freire Ramon Grosfoguel Roberto Zariquiey Biondi Santiago Castro-Gómez Silvio Almeida Telmo Adams Virginia Zavala |

Fonte: elaboração da autora.

Observando as duas colunas da tabela acima, percebo que quase nada foi aprimorado em termos de temática, mas ao listar os autores referenciados, chamou-me à atenção o fato de que Ailton Krenak, Silvio Abreu e Angela Davis só foram incorporados às referências da segunda versão do programa através de *lives*, inseridas como complementação de carga horária. Essa percepção tardia denota o quanto um programa de ensino denota de poder e como, sem me dar conta, excluí três referências tão importantes.

Por outro lado, na reelaboração, retirei o livro de dois autores franceses sobre pedagogias críticas⁵ – dessa vez porque a visão que apresentam sobre pedagogias decoloniais passou a me incomodar na

⁵ DE COCK, L.; PEREIRA, Irène. Les pédagogies critiques. Marseille: Éditions Agone, 2019.

releitura. Reconheço que esse foi mais um movimento de poder de minha parte.

Revedo a versão inicial do programa para a escrita desse artigo, percebi também o desequilíbrio entre a ênfase nas perspectivas de Boaventura de Sousa Santos, autor cujas ideias me são muito caras e as concepções de outros autores citados na bibliografia. O movimento de reflexão desencadeado pela escrita desse relato, portanto, permitiu-me perceber que, embora eu tenha tentado ser pluriversa, na prática privilegiei uns e silencieei outros.

Na adaptação à modalidade remota de ensino, foi necessário também definir ferramentas digitais para uso no curso, já que o formato acordado no colegiado previa atividades síncronas e assíncronas, sendo a carga horária das aulas síncronas e o número de encontros previstos reduzidos. Essa decisão tornou também necessária a formulação de propostas de atividades que os mestrandos deveriam realizar fora do horário das aulas. Basicamente, escolhi quatro tipos de ferramentas digitais, segundo as necessidades que identifiquei: aulas síncronas, repositório; comunicação e registro coletivo.

A instituição ofereceu para as aulas síncronas, naquele momento, apenas a *Conferência Web*, vinculada à Rede nacional de Pesquisas, por isso considerei melhor usar somente essa plataforma pública.

Como a Pós-Graduação *Stricto Sensu* não dispunha de espaço no ambiente virtual de aprendizagem institucional, assim, como suporte para o curso, construí um site na plataforma privada gratuita *Wix*, com o título do curso.⁶ O site foi pensado para ser usado como repositório de

⁶ Linguagens, ecologia de saberes e pedagogias críticas. Disponível em: <https://lisboamarca.wixsite.com/ecologiadesaberes>

textos e outros materiais de referência e não apresenta grande complexidade, há apenas uma página inicial, com a ementa e o programa do curso, e três páginas com conteúdo digital referente aos eixos do curso: pensamento abissal, ecologias de saberes e pedagogias críticas.

Criei também um grupo no aplicativo *Whatsapp* para interações com a turma a respeito de questões ligadas ao curso e selecionei a ferramenta colaborativa digital *jamboard*⁷, que permite a criação coletiva, para registro multimodal das percepções do grupo em algumas das aulas do curso.

Ao longo do semestre, as minhas escolhas prévias foram questionadas, transformadas ou ressignificadas pelo grupo, algumas vezes após intensos debates.

No que concerne às ferramentas digitais, tudo mudou ao longo do curso. Logo nas primeiras aulas, a dificuldade de acesso à RNP foi questionada e, após discutirmos os riscos implicados no uso de plataformas privadas que armazenam dados sobre os usuários, findamos por admitir que seria melhor assumirmos esse risco do que continuar excluindo alguns dos alunos por dificuldades de acesso.

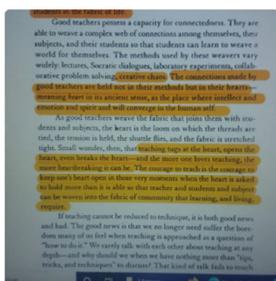
O site também foi ressignificado. Em sua elaboração, ainda no período de férias, procurei selecionar imagens que remetesse às metáforas empregadas por Boaventura de Sousa Santos e por Catherine Walsh nos textos mencionados no programa. O sentido dessas imagens atraiu bastante os mestrandos e fui surpreendida pelo relevo que a leitura das imagens, propulsionada pelos mestrandos, acabou tomando nas aulas. Nos encontros, as relações semânticas que eu havia estabelecido ao organizar o site foram expandidas e para além do que eu poderia

⁷ https://edu.google.com/intl/ALL_br/products/jamboard/

imaginar, seu *design* se tornou importante material reflexivo sobre conceitos como linha abissal, fissura, sociologia das emergências e outros.

A ferramenta *jamboard*, cujo uso seria pontual no curso, foi apropriada por mestrandos, que a exploraram estética e politicamente os recursos disponíveis e passaram a usá-la de forma autônoma em quase todas as aulas, criando materiais riquíssimos. Por decisão coletiva, algumas dessas produções foram disponibilizadas no site. Da mesma forma, o whatsapp, que seria uma ferramenta de comunicação, foi *subvertido* e usado para dar continuidade às discussões, compartilhamento de materiais e referência e, sobretudo, como espaço de trocas afetivas. Na imagem abaixo, reproduzo postagens de uma mestranda, que me ce-deu o material como exemplo para a apresentação do trabalho no evento e permitiu sua inserção nesse artigo:

Figura 1 – Postagens no grupo de Whatsapp da turma



Pessoal estou lendo Palmer e olha o que eu achei.... ele diz que a coragem de ensinar é manter o coração aberto para que o ato de ensinar quebre nossos corações... acho que as discussões que tivemos durante nosso curso quebrou nossos corações e agora temos que juntar os cacos.... achei muito filosofico!

Thais



Quando eu falei que queria ter incomodado mais na minha fala final do curso.... estava pensando nisso!

20:42

Fonte: Postagens de Thais Pereira da Silva no grupo da turma 2020 da disciplina Discurso e Ação Social – PPLIN/ FFP-UERJ. Reprodução autorizada pela autora.

Com relação às interações nos encontros, que eram uma de minhas principais preocupações, combinamos que faríamos discussões sobre os

textos e os temas, buscando nos aproximarmos do formato de roda de conversas, para des-hierarquizar a aula. Apesar de todos os problemas de acesso – que não foram poucos -avalio que foram momentos de muitas trocas. Algumas aulas duraram três horas – embora o combinado fosse duas horas, no máximo - ou mais, especialmente quando o assunto mobilizava os afetos do grupo.

As primeiras aulas, nas quais discutimos o e-book “ A cruel Pedagogia do Vírus” (SANTOS, 2020) deram o tom do curso. Em muitos momentos nos emocionamos e choramos juntos falando das perdas, das dificuldades, dos medos, da indignação e dos sofrimentos diante do genocídio que ocorria no Brasil naquele momento, em que a pandemia, auxiliada pelo governo negacionista e perverso, asfixiava o povo brasileiro, ao mesmo tempo em que a crise econômica descontrolada o empurrava para a miséria e a fome. Uma parte significativa da turma se via representada nas reflexões apresentadas no livro e a leitura - que poderia ter sido acadêmica – tornou-se catártica para nós.

A partir do terceiro encontro, combinamos que a cada semana um conjunto de estudantes ficaria responsável pela mediação da discussão do texto escolhido para leitura – a ressignificação das *jamboards*, antes comentada aconteceu justamente nesse processo.

Foi nesse momento também, quando combinávamos a distribuição dos textos, que aconteceu o ponto alto do curso para mim, pois fui questionada em relação às pedagogias críticas elencadas e interpelada: por que nunca podemos falar da pedagogia queer?

Esse questionamento, que foi bem intenso, fez todo o sentido para o grupo e, sobretudo, para mim.

Paramos tudo para falar sobre isso e outro tema omitido por mim também acabou sendo incluído– Pedagogias anticapacitistas.

Eu, como mulher branca, cisgênero, heterossexual, de classe média, cristã, apesar de me alinhar às teorias decoloniais e discutir opressões, reconheci que omiti esse tema, assim como o anticapacitismo, por desconhecimento. Sem essa interpelação, teria perdido uma importante oportunidade de autoconhecimento, de conscientização sobre os meus limites. Teria perdido também uma oportunidade de *aprender com*.

Reconfiguramos o calendário juntos e os mestrandos que fizeram o questionamento se encarregaram de preparar uma apresentação sobre o tema. Esse encontro foi, em minha experiência docente de quase quarenta anos, o momento mais importante de minha carreira.

Nesse aspecto, embora os seminários sejam comuns na universidade, considero que produzimos uma rachadura metodológica, pois as conversas que fluíram nas aulas – misturando teorias e conceitos às vivências e aos desejos pessoais não se encaixam nesse formato e nem fizeram parte da avaliação do curso.

Não encontramos referências sobre pedagogias críticas anticapacitista e constatamos, talvez apressadamente, que o termo não é empregado no Brasil – sendo hegemônico o uso de “educação inclusiva” – mesmo assim, não levantamos bibliografia específica, apenas problematizamos a questão.

A reconfiguração da bibliografia do curso, com a inclusão das teorias e pedagogias *queer*, foi a mais relevante.

No quadro abaixo, coloco em paralelo as bibliografias anteriores e os acréscimos feitos pelos mestrandos.

Tabela 2 – Temáticas e referências do programa presencial, do programa para ensino remoto e acréscimos dos mestrandos.

| Autores/autoras citadas no programa para ensino presencial | Autores/autoras citadas no programa reformulado para ensino remoto | Autores/autoras incluídos pelos mestrandos |
|--|--|--|
| bell hooks Boaventura de Sousa Santos Catherine Walsh Chimamanda Ngozi Adichie Cristhian James Díaz M Djamila Ribeiro Danilo Romeu Streck Irene Martínez Martín Irène Pereira João Colares da Mota Neto Laurence Le Cock Luciana Ballestrin Luiz Paulo Moita Lopes Márcio Dolne Campos Margareth Rago Paulo Freire Ramon Grosfoguel Roberto Zariquiey Biondi Santiago Castro-Gómez Telmo Adams Virginia Zavala | Ailton Krenak Angela Davis bell hooks Boaventura de Sousa Santos Catherine Walsh Chimamanda Ngozi Adichie Cristhian James Díaz M Djamila Ribeiro Danilo Romeu Streck Irene Martínez Martín João Colares da Mota Neto Luciana Ballestrin Luiz Paulo Moita Lopes Márcio Dolne Campos Margareth Rago Paulo Freire Ramon Grosfoguel Roberto Zariquiey Biondi Santiago Castro-Gómez Silvio Almeida Telmo Adams Virginia Zavala | Allan Dayvidson de Azevedo Menezes Audre Lorde Deborah Britzman Gracia Trujillo Guacira Lopes Louro Jeffrey Weeks Joan Scott Judith Butler Maria Rita de Assis CÉSAR, Michel FOUCAULT Nilson Fernandes Dinis, Richard Miskolci Richard Parker |

Fonte: elaboração da autora

Na sequência do curso, após leituras sobre colonialidade, decolonialidade, epistemologias do sul e pensamento pós-abissal, o programa previa a elaboração de *jamboards* coletivas sobre pensamento abissal e alternativas pós-abissais em instituições educativas formais – escola e universidade – com foco na tensão entre epistemologias do norte e epistemologias do sul. A tabela a seguir, construída a partir das leituras realizadas e das vivências do grupo nos ambientes universitário e

escola, foi compartilhada em nuvem, através do recurso ao *Google Docs*, sendo utilizada para os registros dos grupos que alimentaram a discussão em duas aulas do curso – pois a única aula prevista não foi suficiente.

Tabela 3 – Pensamento abissal e alternativas pós-abissais em instituições educativas formais

| Dimensões | Marcas do pensamento abissal | Alternativas pós-abissais |
|---|------------------------------|---------------------------|
| Estrutura e organização institucional | | |
| Corpo docente | | |
| Formas de acesso e políticas de permanência | | |
| Currículos e bibliografia | | |
| Metodologias e formas de avaliação | | |

Fonte: Tabela coconstruída pela turma 2020 da disciplina Discurso e Ação Social – PPLIN/FFP – UERJ

Após as rodas de conversas mediadas pelos dois grupos, cada estudante escreveu um pequeno ensaio, sistematizando suas reflexões acerca dos debates realizados. Os ensaios, incluindo os apontamentos da professora-pesquisadora, foram compartilhados e discutidos com o grupo.

Nessa experiência, pude mapear percepções dos / das estudantes acerca de profundas marcas do pensamento abissal que identificam na estrutura universitária e, mais especificamente, no curso de Letras, em diferentes dimensões.

No que tange à estrutura institucional, ficou evidente para o grupo que tanto a escola quanto a universidade reforçam estruturas opressivas na forma de acesso estudantil, na constituição do corpo docente, nos horários de oferta dos cursos, que tendem a ser diurnos e/ou integrais, impedindo a frequência por estudantes trabalhadores.

Isso se reflete nas instalações físicas, como, por exemplo, nos sanitários femininos e masculinos, excluindo pessoas que não se

identificam com essa cisão binária; na falta de acessibilidade para pessoas como deficiências; ausência de intérpretes de LIBRAS, de ascensores e de políticas específicas para estudantes com diversas necessidades educativas especiais; ausência de creche e de espaço adequado para mães e pais estudantes.

Quanto aos currículos, ressaltou nas análises a tendência ao centramentos na norma linguística hegemônica, embora haja uma visão *variacionista*, esta fica restrita à análise linguística. As bibliografias ainda são majoritariamente norteadas, com privilégio a clássicos literários e a autores canônicos (brancos, masculinos, de classe média, alinhados a correntes de origem europeia ou norte-americana). Foram destacadas exceções bem significativas, mas persistem, no entanto, o silenciamento de formas literárias orais, a marginalização de gêneros digitais emergentes e o apagamento de culturas tradicionais/populares. Notou-se também a ênfase no racionalismo.

Em relação às metodologias, constatou-se a predominância de aulas expositivas e o uso de material didático não-atualizado. Um aspecto que foi muito destacado pelo grupo foram as muitas leituras sobrepostas em pouco tempo, em muitos casos com acesso apenas a fragmentos de capítulos ou partes de livros. O grupo ressaltou o pouco uso de recursos audiovisuais e/ou digitais, apesar de estarmos vivendo o mundo pós-imprensa.

Os comentários sobre a avaliação identificaram a predominância de trabalhos escritos e provas, além de seminários temáticos – em perspectiva somatória – bem como a ausência de diálogo sobre critérios de avaliação.

Na discussão sobre diferentes formas de opressão que atravessam a convivência no campus, emergiram relatos de situações em que se

podem identificar racismo, sexismo, capacitismo, Lgbtphobia, discriminação cultural, etária, de classe e religiosa.

Chamou-me à atenção a descrença do grupo em relação à mudança nesse cenário, intensificada pelo relato de cenas de opressão vivenciadas no contexto universitário. Os participantes apresentaram propostas objetivas para os problemas ligados a aspectos institucionais e de instalações, porém indicaram apenas muito vagamente possibilidades de transformação curricular e metodológica.

Diferentes fatores podem ter concorrido para o embotamento da “imaginação epistemológica” (SANTOS, 2019) que percebi. O próprio fato de a experiência ter ocorrido no contexto de uma disciplina oferecida em programa acadêmico de mestrado, espaço pouco propício ao exercício de afetos e da criação, pode ter contribuído para essa limitação. Pensamos, ainda, que talvez o peso da realidade brasileira no contexto da pandemia de Covid-19 tenha funcionado como um bloqueio à projeção de alternativas pós-abissais para a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as constrações que observei durante a experiência, elenco a seguir os limites impostos por quatro ordens de fatores: institucionais, operacionais, sociais e subjetivos.

Os fatores institucionais - ementa e programa previamente organizados, centrados na docente e avaliação escrita obrigatória - com afirmei anteriormente, criaram uma contradição entre a forma e o conteúdo da disciplina. Além disso, planejando sozinha omiti discussões e silencieei perspectivas, o que que foi questionado pelos mestrandos, que

trabalharam coletivamente para suprir meu conhecimento superficial das teorias e pedagogias *queer*.

A dificuldades operacionais foram significativas – dificuldades de acesso à internet, falta de espaço físico adequado à participação nas aulas, celular como único aparelho eletrônico disponível e até mesmo os limites da interação síncrona por videoconferência.

Os sofrimentos pessoais, ligados ao contexto social causaram o maior impacto no curso e o transformaram em uma densa reflexão sobre tensões decorrentes da crise econômica acentuada pela pandemia, sofrimentos de ordem afetiva/psíquica, adoecimento pessoal, de familiares e pessoas queridas e inúmeras perdas. Discutindo as teorias, voltamos frequentemente a esses temas, que precisavam ser elaborados por todos nós.

Com relação à experiência de ensino, penso que a reorganização coletiva do cronograma, a revisão e ampliação da bibliografia, com a inclusão das pedagogias Queer / LGBTQ+ na ementa, assim como a mudança da plataforma de videoconferência, a apropriação do design do site como material para a reflexão conceitual e a ressignificação das ferramentas *Jamboard* e *Whatsapp* demonstram que ao longo do curso as constrições institucionais acima apontadas foram subvertidas.

Pessoalmente, o curso me permitiu o reconhecimento de privilégios e a reflexão em torno de meus limites pessoais e profissionais. Permitiu-me, ainda compreender que a democracia é dissonante, que diálogo implica conflito, mas conflito nem sempre é embate.

Os sentimentos vivenciados nessa experiência estimularam a inquietude diante de meu lugar na universidade, o desejo de intensificação de ações concretas e me impeliram a encontrar formas

de resistência ao produtivismo dentro da universidade. Assim como me estimularam a continuar refletindo sobre *não-aindas* pluriversos.

Dentro de todos os limites que relatei, considero que a experiência incluiu uma modesta transformação pedagógica em direção a “metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões de conceitos e práticas impostas e herdadas.” (WALSH, 2017, p. 64.)⁸.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; Barreto, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 10 jun.2015.

GROSGOUEL, R. Les implications des altérités épistémiques dans la redefinition du capitalisme global. *Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale. Multitudes*. 26 (3), 51-74., 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-51.htm#> Acesso em: 05 set.2019.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 ago.2019.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 18(2), 15-40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104> Acesso em: 10 out.2021.

⁸No original: Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*. Campinas 14 (1), 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/cLn5QWDTfXR5K95mkfn3JN/?lang=pt> Acesso em: 20 nov.2021.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2(2) 1988 Pp. 46-71. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040> Acesso em: 20 mar.2015.

_____. *Construindo as Epistemologias do Sul*: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Org. e apresentação: Maria Paula Meneses, João Arriscado Nunes et al., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id_libro=1492 Acesso em: jun.2019.

_____. *O fim do império cognitivo*. A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. *A cruel pedagogia do vírus*. E-book. Coimbra: Almedina, 2020.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. *Entre-Linhas*: Educação, Fenomenologia e Insurgência Popular. Série Entre-Linhas Vol. 6, S. Ribeiro Mota y L. Costa Santos (Coords.). Salvador, Brasil: EDUFBA, 2019.

AUTORES/AS

Carolina Angélica Ferreira Netto - Doutoranda em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC -UFRRJ; Mestra em Relações Étnico raciais (CEFET/RJ); Pedagoga (UNISUAM), Professora – SME/Duque de Caxias. Artivista e Educadora Antirracista. Integra o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC), o Coletivo Madalena Anastácia, o Grupo Cor do Brasil, o Coletivo Siyanda de Cinema Negro, e o Coletivo Ekó de Educadorxs Negrxs e Indígenas de Duque de Caxias. <http://lattes.cnpq.br/7345755177589658> E-mail: cnetto29@gmail.com

Cecília de Campos Saitu - Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas populares (UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Professora da rede municipal do Rio de Janeiro, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC) e do Coletivo de Professores antirracistas AGBALÁ. E-mail: ceciliasaitu@yahoo.com.br

Diomario da Silva Junior - Professor da rede municipal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). E-mail: doma.kli@hotmail.com

Elbert Agostinho - Doutorando do PPCTE (Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação) do CEFET-RJ, Mestre em Relações Etnicorraciais (PPRER-CEFET/RJ), Especialista em Educação e Relações Raciais (PENESB –UFF). Professor de História e pesquisador de Identidade Negra e Representação nas Histórias em Quadrinhos. Fundador do Observatório Carioca de Histórias em Quadrinhos. E-mail: agostinhoelbert@yahoo.com.br

Fabrcia Vellasquez Paiva - Professora da UFRRJ. E-mail: fabriciavellasquez@yahoo.com.br

Janssen Felipe da Silva - Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professor Associado III do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e de Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Ex-coordenador do Instituto de Estudos de América Latina – IAL/UFPE. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; b) Laboratório de Estudos Antropológicos (vice-líder); c) Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente GPEINFO; d) Formação de Professor e Profissionalização Docente do CE-UFPE. Coordena o Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Editor Chefe da Revista Interterritórios. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com

Leila da Silva Xavier - Professora, cineasta e doutoranda em Educação pela UFRRJ. Estagiária do Laboratório de Cinema Brasileiro na Sorbonne Université, França. E-mail: leilaxavi@gmail.com

Luiz Fernandes de Oliveira - Militante do Instituto Búzios e Ogã do Ilê Axé Iyá Nassô Oká - Ilê Oxum. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). Professor da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e Doutor em Educação pela PUC-Rio. E-mail: axeluz@gmail.com

Luiz Rafael Gomes - Professor de geografia. Membro da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade (GEPECD). Mestrando no PPGeo/UFRRJ. E-mail: lrafaelgomes@hotmail.com

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira – Professora da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). E-mail: lisboamarcia@hotmail.com

Marcus Vinícius Castro Faria - Professor da rede particular da cidade do Rio de Janeiro. E-mail: marcusvgeo@hotmail.com

Michele Delbon Silva - Graduada em Propaganda e Marketing pela Universidade Paulista - UNIP, graduada em Letras pela UniSEB Interativo e mestre em Imagem e Som pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8016259400285266> E-mail: micheledelbon@gmail.com

Michele Guerreiro Ferreira - Doutora em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB; Integrante do Centro de Estudos Avançados da UFPE – Coordenadoria da América Latina (CEA-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. Integra a Equipe Editorial da Revista Interitórios. E-mail: mguerreirof@hotmail.com

Ricardo Cesar Rocha da Costa - Professor de sociologia do IFRJ – *Campus* Arraial do Cabo e da Pós-Graduação em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras do IFRJ – *Campus* São Gonçalo. Especialista em História da África e do Negro no Brasil (UCAM), mestre em Ciência Política (UFF) e doutor em Serviço Social (UERJ). Membro da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Culturas e Decolonialidade (GEPECD). E-mail: ricardo.costa@ifrj.edu.br

Vinicius de Luna Chagas Costa - Professor do CAP-UERJ e das redes municipais de Mesquita e Nova Iguaçu/RJ. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC). E-mail: viniciusgeografo@gmail.com



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org