



DECOLONIALIDADE E OUTRAS EDUCAÇÕES: EM BUSCA DE UM MOVIMENTO SANKOFA

Claudia Miranda

Luciano da Silva Pereira

Mille Caroline Fernandes Rodrigues

(Orgs.)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Decolonialidade e outras educações [livro eletrônico] : em busca de um movimento Sankofa / organização Claudia Miranda, Luciano da Silva Pereira, Mille Caroline Fernandes Rodrigues. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Ed. dos Autores, 2022. PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-56604-8

1. Decolonialidade 2. Educação 3. Empoderamento
4. Favelas - Aspectos sociais 5. Mulheres na educação 6. Mulheres negras 7. Relações étnico-raciais I. Miranda, Claudia. II. Pereira, Luciano da Silva. III. Rodrigues, Mille Caroline Fernandes.

22-135691

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Decolonialidade : Educação intercultural :
Educação 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Grupo de Estudos e Pesquisas
Formação de Professores/as,
Currículo(s) e Pedagogias
Decoloniais.



- 4 Prefácio**
Mônica Pinto da Rosa (EICOS/UFRJ)
- 9 Apresentação**
Claudia Miranda (UNIRIO/CLACSO), Luciano da Silva Pereira (UFMT) e Mille Caroline Fernandes Rodrigues (UNEB)
- 16 Crítica decolonial com Oyèronké Oyěwùní**
Claudia Miranda (UNIRIO/CLACSO)
- 34 A produção feminina e insurgente: em busca de outras epistemologias nas IES**
Larissa Melo Mendes (UNIRIO)
- 52 Movimentos comunitários, estratégias socio-ocupacionais e saberes afroperiféricos na contemporaneidade.**
Carlos Augusto Baptista/Augusto Bapt (PUC-Rio)
- 62 “Vou tirar meu cavalinho da chuva”: processos de (des) (re) construções de identidades brancas**
Fabrizzia Christiane dos Santos (UFMT/PPGE)
- 80 O Ensino de História e o carregamento colonial: por uma outra independência**
Pedro Vítor Coutinho dos Santos (UNIRIO)
- 100 Favela da rocinha nos estudos culturais: sobre festas e bailes na definição de lazer no Rio de Janeiro**
Fabiola Nascimento Camilo (UNIRIO)
- 114 Aulas-encontro: (re)conexões com Aqualtune e as alunas-sujeitas**
Natália Romão e Rosalia de Moraes Romão da Silva (UNIRIO)
- 132 Memória de um tempo onde lutar por direito é um defeito que mata**
Fernando Guimarães Pimentel (UNIRIO)



Prefácio

Monica Pinto da Rosa - EICOS/UFRJ

O trabalho de educadoras/es populares ancora nossas andarilhagens realizadas coletivamente. Inspiradas/os em “idéias para adiar o fim do mundo”, juntamente com Ailton Krenak, o presente livro visa oferecer subsídios teóricos-metodológicos para impulsionar outras práxis educativas. Temas relacionados com as demandas sociais mais graves, ganham centralidade, em nossa práxis socioeducacional. Como educadoras/es populares, intelectuais orgânicas, envolvidas com a formação docente, com a valorização da escola e, ainda, com as disputas curriculares, estamos implicadas/os nas consequências das crises profundas em curso, em todo o globo. A crise sanitária global derrubou estruturas sólidas e pode-se mencionar dados que revelam a fragilidade na qual estamos implicados. Consideramos, sobretudo, as famílias empobrecidas que se localizam no Terceiro Mundo. Podemos ver lacunas profundas e o drama das populações mais empobrecidas é motivo de

alerta. Prejuízos tais como o desmonte de postos de trabalhos, são impactantes em suas vidas. São também vítimas da insegurança alimentar.

As nossas formas de re-existir têm sido renovadas, frente aos processos de manutenção de um *ethos* colonial, capaz de reinventar as violências - física e simbólica. Os abusos do poder político, as violações de direitos básicos, as engrenagens, onde se retomam práticas de genocídio - que afetam sobremaneira, as populações racializadas -, nos mobilizaram para atravessar oceanos turbulentos, no Brasil e na América Latina. No colo de pensadoras/es orgânicas/os, oriundas/os das classes trabalhadoras, está a tarefa de des/aprender sobre a alienação profunda. As indagações que nos desafiam têm a ver com um quadro situacional devastador. Nas nossas interlocuções, com movimentos sociais de diferentes vertentes, aprendemos que a escuta sensível é o caminho a ser perseguido.

Movimentos insurgentes são promotores de outras concepções de itinerários contra hegemônicos. Em diálogo com Achille Mbembe, aprende-se sobre o que desafia as conquistas por direitos sociais. Ao mesmo tempo, é urgente denunciar as formas de invisibilização dos grupos transformados em “coisas”. Mbembe (2016, p.146) apresenta a noção de necropolítica na interpretação da eliminação do outro. E isso foi para “explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”. Acompanhamos seu argumento visando compreender o desenho interpretativo possível da realidade. Com Santiago Arboleda Quiñonez (2016, p. 250) entendemos que é urgente: “a experimentación y exploración de maneras de abrir y transformar las democracias, revaluando sus injusticias, teniendo como opción indispensable la construcción y consolidación de ciudadanías transmodernas “desracializadas”, afianzadas en sus etnicidades”. Em outros termos, é importante desenvolvermos estudos que comportem as referências latinoamericanas para revermos as narrativas que foram construídas sobre o que o povo Cuna denomina Abya yala e não, América Latina.

É certo que viradas conceituais exigem amplas referências sobre as invenções coloniais legitimada como “únicas”. A produção de conhecimentos e saberes na contramão é realizada por setores colocados à margem das suas respectivas sociedades. Quando tomamos consciência dessas formas de eliminação temos condições de imprimir novos conceitos e adotar itinerários investigativos contra hegemônicos.

Caminhamos interconectados com o pensamento filosófico produzido em nossa região e nessa configuração, reposicionamos nossas investigações como parte da crítica decolonial. Nesse exercício de situarmos as pesquisas produzidas, como parte desse escopo revolucionário, seguimos os argumentos de Aníbal Quijano (2005, p. 118) sobre o lugar da “raça” como uma categoria mental da modernidade. Nesse desenho explicativo, “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Assim, novas identidades históricas foram produzidas obedecendo a uma hierarquização colonial.

Na revisão das narrativas históricas sobre a Diáspora Africana e sobre a luta dos povos originários, alguns vetores, relacionados com a performance política e intelectual obtida nas bases da sociedade, nas vivências comunitárias, passam a ganhar novo *status*. Tomamos como um ponto de referência o reconhecimento de trabalhos que despontam entrecruzando as exigências apontadas pelos estratos mais prejudicados. Consequentemente, outras educações devem ocupar os espaços formativos.

O título do livro que apresentamos indica as urgências para a Educação formal, que ainda está orientada a pensar sob os ditames das bases que a constituiu. O envolvimento com as comunidades de base, com as famílias das periferias do Estado do Rio de Janeiro, a partir de projetos de acolhimento e de formação política, nos coloca diante de um estado de coisas específicas de territórios ainda vítimas da invisibilização. Nossas preocupações são, portanto, fruto das aprendizagens coletivas com os/as estudantes, suas famílias, com os grupos com os quais temos trabalhado nas redes de ensino.

Notadamente, a base para iniciarmos a proposta de interlocução que embasa o livro “Decolonialidade e outras educações: em busca de

um movimento sankofa” é a sensibilização de atores sociais responsáveis por rupturas inadiáveis. O acúmulo das trocas vivenciadas com coletivos oriundos de movimentos culturais, estudantes e interlocutoras/es, presentes nas travessias docentes, indicam como é estratégico, para a recuperação de um espectro revolucionário, a educação política, nos termos apresentados por Miranda e Septien (2021, p.7): “Podemos afirmar que o inconsciente coletivo, segue afetado justamente pela ruptura em caminho, que se apresenta, desconectando vínculos antigos, relacionados a colonialidade do poder e, mais especificamente, do trabalho”.

Sob tais orientações reinventamos nossas agendas de (des) aprendizagens e de (re) aprendizagens e localizamos as tramas que podemos tecer com o auxílio de memórias contra hegemônicas, em busca de um movimento sankofa. Em outros termos, é parte de nossa re-existência olhar o já alcançado em termos de *ethos* revolucionário e tentar reconexões com nossas cosmopercepções. A tarefa coletiva é antes de tudo, aprender sobre outras itinerâncias negadas pelas orientações pautada no Norte. Os trabalhos que temos reunido e valorizado, é sobre circuitos soterrados, caminhos desautorizados tendo em vista as engrenagens coloniais que sufocam as populações racializadas. Por reconhecermos essas lacunas, nos empenhamos para publicizar estudos e pesquisas desconsideradas. Nossa dica é para que aproveitem para produzir novas perguntas de pesquisa na interação com @s autor@s da presente coletânea.

Referências Bibliográficas

MBEMBE, Achille, *Necropoder*. São Paulo: N2, 2018.

MIRANDA, Claudia; SEPTIEN, Rosa Campoalegre; MIRANDA, Cl. Educación política con Beneditas, Marielles y Mirtes frente a la pandemia racializada. *Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*. v. 6 n. 10 (2022).

OYĖWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial En la Frontera, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Novos Rumos*. Ano 17. n. 37. p.4-28. 2002.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. 2016.

WALSH, Catherine; SALAZAR, Juan García. *Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana*. Cuadernos de Literatura Vol. XIX n.038 • julio-diciembre 2015.



Apresentação

Claudia Miranda - UNIRIO; CLACSO

Luciano da Silva Pereira - UFMT

Mille Caroline Rodrigues Fernandes - UNEB

O final da segunda década, do século XXI, está marcada por perspectivas antidemocráticas, inspiradas em modelos já denunciados pelos movimentos sociais. Essa atmosfera sugere a completa desumanização dos segmentos racializados e se ancora na bestialização dos mais vulneráveis. Por outra parte, os levantes realizados a contrapelo e, sem garantias, dão respostas com as grandes mobilizações. No Terceiro Mundo, os processos comunitários, valorizados por observadores/as como Lélia González (Brasil), Vandana Shiva (Índia), Nelson Mandela (África do Sul), Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Orlando Fals Borda (Colômbia), Paulo Freire (Brasil), Sueli Carneiro (Brasil), Aníbal Quijano (Peru), são, também, os mesmos que nos influenciam

a rever o escopo político-epistemológico, legitimado socialmente. Concordamos com Rita Laura Segato quando situa a análise desenvolvida por Quijano, sobre a “colonialidade do poder” destacando a capilaridade da sua proposição.

A partir de seu projeto interpretativo, as Ciências Sociais estão desafiadas a se recolocarem, frente aos seus dilemas e também, frente as questões epistemológicas. Nessa outra conformação, exige-se dinâmicas emancipatórias agregadoras e práxis anticoloniais, como alternativas. A proposição de Quijano figura como uma inspiração para se construir linguagens críticas e para alimentar metas políticas que, por sua vez, orientam várias fontes de luta. Estamos diante de uma mudança de paradigma que sugere performances sociais anti-imperialistas. Buscar estratégias para alcançar re-inscrições políticas e de reação, parece cada vez mais inevitável.

Por tudo isso, a abordagem, que nos orienta, tem a ver com perspectivas insurgentes e, com o ideário anticolonial, do qual Silvia Rivera Cusicanqui (Bolívia) é signatária. A socióloga e historiadora de ascendência Aymara, considera que a “Sociologia da imagem” se tornou uma espécie de efeito estufa para a experimentação pedagógica que a levou a experiências formativas no Taller de História Oral Andina (THOA), mas privilegiando uma gama de preocupações consideradas marginais. A nosso ver, essas são pistas de como processar outras itinerâncias fluidas e significativas, nos nossos territórios. Podemos interpretar a decolonialidade como uma recomposição latino-americana, um exercício que depende da compreensão dos percursos de lutas coletivas, sobretudo, de segmentos historicamente desautorizados e consequentemente, invisibilizados. Como campo político e de disputa de sentidos, visa romper com os cânones que interrompem a existência dos povos originários e das populações negras, na Diáspora Africana.

Sendo assim, a perspectiva decolonial exige percursos coletivos para novas aprendizagens, localizadas no âmbito das dinâmicas dos movimentos sociais e persegue fissuras que promovam rupturas. Como um exemplo, estão as trajetórias de lideranças negras, no Brasil. Estes percursos revelam um conjunto de dispositivos acionados na luta pela

vida. A valorização da história oral e, consequentemente, os saberes ancestrais africanos - como uma forma de proteção dos lugares de memória – garantiram a manutenção do *modus vivendi* de sociedades migrantes, obrigadas a se deslocarem.

As “Xangozeiras”, no Recife (Nordeste), promoveram intervenções de resistência cultural e religiosa, que se desdobraram em pontes, religando o continente africano e sua diáspora. Mãe Badia (1915-1991), que nasceu Maria de Lourdes da Silva, era neta de africanos. Ialorixá, foi uma das principais figuras do “Xangô de Recife” com alta performance, nas manifestações como, por exemplo, o Carnaval. Entre os Estados da Bahia (Nordeste) e do Rio de Janeiro (Sudeste), Mãe Beata de Iemanjá (1931-2017) foi reconhecida pela sua influência, social e política, dando ênfase à herança africana refletida em sua formação e performance como Ialorixá. Seu livro “Caroço de Dendê - a sabedoria dos terreiros: como Ialorixás e Babalorixás passam conhecimentos aos seus filhos” (1997), é parte do locus de aprendizagem a ser defendido como “conhecimento válido” e, portanto, ganha o status de “referência epistemológica”. Nessa contra narrativa, é urgente uma virada descolonizadora para um país da Diáspora Africana, com um número sem igual de negras/os (pretas/os e pardas/os), fora do continente.

Na explicação de Quijano (2002, p.4), “colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. No argumento do autor, tais noções foram originadas há 500 anos, junto com “América”, “Europa” e o “capitalismo”.

Sob essa percepção, o desafio inclui assumirmos outras chaves interpretativas para uma vida cotidiana que se dê à contrapelo já que, nossa pertença afrodescendente está sob interjeição contínua. Com esse aporte, podemos vislumbrar algumas possibilidades de deslocamento existencial e discursivo. Nossa tarefa compreende a adoção de abordagens anticoloniais e reações inevitáveis para recompormos parâmetros filosóficos e educacionais. E, sob tais perspectivas, podemos elaborar algumas perguntas:

1). O que seria assumirmos descaminhos de intervenções e práticas anticoloniais, tendo como horizonte, as lutas dos movimentos sociais e as agendas antirracistas?

2). Como a Diáspora Africana e os povos originários (sobretudo na A. Latina), são exemplos e desenvolvem tecnologias de resistência?

No exercício de fortalecimento de pesquisas colaborativas e realizadas na contramão do *status quo*, o livro aqui apresentado visa apoiar outros itinerários investigativos e, assim, quer ampliar os espaços de interpretação das demandas que se impõem em um mundo em crise profunda, marcado pela negação e pelo extremismo.

O artigo “Crítica decolonial com Oyèronké Oyěwùmí” apresenta nuances das contribuições da pensadora nigeriana para o debate sobre as releituras de narrativas hegemônicas sobre as experiências sociais dos estratos dominados pela colonização dos países do Norte. Nele, Claudia Miranda aproxima Oyèronké Oyěwùmí, María Lugones e Aníbal Quijano identificando achados de um trabalho indispensável para novas orientações na produção do conhecimento. Em sua reflexão, é uma exigência considerar o desenho interpretativo realizado no contrafluxo, tendo em vista que a pegada analítica que adorna a obra de Oyěwùmí, está baseada na vida das pessoas de sua cultura (loruba).

Na pesquisa de Larissa Mendes Melo a autora analisa aspectos das tensões existentes nos debates engendrados no campo das relações de gênero. Observa como a colonização ainda é uma inspiração e chega a estruturar um tipo de “cultura patriarcal” na pesquisa acadêmica. Observa alguns obstáculos que marcam o momento histórico desafiador, pelas inúmeras formas de subalternização e eliminação das mulheres. Seu artigo tem como mote a valorização de narrativas contra hegemônicas que produzem, seguindo uma agenda de ruptura e comprometida com a busca de interfaces outras.

O artigo de Carlos Augusto Baptista (Augusto Bapt) é um desdobramento da pesquisa participante realizada em contato com comunidades (rurais e urbanas) do Sudeste do Brasil, com recorte étnico-racial. O trabalho resulta do intercâmbio estabelecido com o Projeto de Extensão “Pontão de Jongo” da Universidade Federal Fluminense-UFF, com as atividades socioeducativas da Banda Caixa Preta, em escolas da rede pública (CIEPs), em Centros Municipais de Assistência Social Integrada (CEMASI) e, ainda, reflete sobre luta social e organização comunitária. Ressalta a relevância da rede de saberes locais e as ressignificações feitas pelos sujeitos comunitários.

O trabalho de Fabrizzia Christiane dos Santos tem como objetivo, refletir sobre os sentidos de “ser branco”, no contexto escolar e, da branquitude como estratégia de manutenção e reprodução de lugares de privilégios e hierarquias raciais. Problematisa a branquitude que busca nomear o outro e se desresponsabiliza pela reprodução das desigualdades étnico-raciais. Considera traços das contribuições de jovens e profissionais brancas participantes da pesquisa de campo, realizada durante o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT, numa escola pública do município de Várzea Grande, estado do Mato Grosso. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa a partir do método estudo de caso, tendo como instrumento de pesquisa o levantamento bibliográfico e a observação participante. Os resultados destacam que pensar as identidades brancas ainda é algo incipiente e que há necessidade de ampliação do termo, estudos e desenvolvimento do mesmo, no espaço escolar.

No trabalho de Pedro Vitor Coutinho o pano de fundo é saber qual o papel da História dentro do processo colonial que se mantém presente nas estruturas sociais. O autor explora a ideia de camponagem realizada pelas/os professoras/es com quem conversou durante a investigação. Defende a perspectiva da reinterpretação da história e, em sua forma de cruzar os universos, dos quais faz parte, convida os orixás, o povo da mata, o povo de rua, a linha das almas e, toda e qualquer entidade que resiste e segue resistindo ao processo de dominação do norte global.

A convocatória é para a construção de um país diferente daquele fundado em 1822, por um príncipe português.

A reflexão de Fabiola Nascimento Camilo é sobre o que se movimenta nas zonas colocadas à margem, chamando a atenção para a práxis sociocultural em uma favela carioca. É situado como um gancho para se compreender os Estudos Culturais, a partir das práticas de lazer, das/os moradoras/es da Rocinha (Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro). Com esses dispositivos de re-existência, busca compreender como são engendradas as relações sociais, no exercício dessa dinâmica comunitária.

Em “Aulas-encontro: (re)conexões com Aqualtune e as alunas-sujeitas”, Natália de Moraes Romão da Silva e Rosalia de Moraes Romão da Silva, problematizam as ressonâncias do conhecimento de trajetórias ancestrais na construção das identidades negras femininas, no espaço escolar noturno de Campo Grande (Rio de Janeiro). Apontam aspectos sobre as agruras e descobertas de estudantes negras nos círculos educacionais e analisam como as interações ampliam a percepção do movimento antirracista, na Educação.

Em “Memória de um tempo em que lutar por seu direito é um defeito que mata”: memória, história e historiografia em tempos conservadores, Fernando Guimarães Pimentel apresenta aspectos das memórias, das histórias e da historiografia que se produz nas universidades, sobretudo nos programas de pós-graduação, em contextos de exclusão política e de negação das desigualdades sociais, raciais e de gênero. O autor quer saber em que medida, a produção historiográfica é impactada pelo contexto e é capaz de impactar (ou não), a memória e a história que a sociedade brasileira produz e reproduz. Quer saber em que medida, a luta dos movimentos sociais contribui para a revisão da história e da historiografia brasileira nesses contextos.

A partir da conversa e, das provocações possíveis, com as leituras sugeridas, o que se pretende é retomar o percurso já iniciado por outras/os pensadoras/es, também desautorizadas/os. Nessa dinâmica, visa-se promover novas interconexões políticas e filosóficas, que possam auxiliar a emergência de outras aprendizagens. Quando consideramos a Educação no plural, reconhecemos o soterramento de saberes e conhecimentos

produzidos nas chamadas periferias, nos submundos, nos territórios de gente racializada. Localizar as outras educações, implica deslocamentos, *um movimento sankofa*, a partir de memórias contra hegemônicas.

Referências Bibliográficas

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Novos Rumos*. Ano 17. n. 37. p.4-28. 2002.



Crítica decolonial com Oyèronké Oyěwùmí

Claudia Miranda – UNIRIO; CLACSO

Nas redes de pesquisa que vimos atuando, foi possível analisar o quadro teórico definido como crítica decolonial latino-americana. Alcançamos entender as principais proposições com a leitura (e releitura) de autoras/es seminais, deste enfoque, explicitamente, contra hegemônico. No centro desse exercício, situamos o autor peruano Aníbal Quijano (1928-2018), que elaborou um mapa analítico revigorante para compreendermos as formas de dominação, ainda vigentes. Em seus trabalhos, admite a forte presença do martinicano, Frantz Omar Fanon (1925-1961), identificado como o papa, dos estudos pós-coloniais. O pensamento do psiquiatra que influenciou gerações de intelectuais, no mundo todo, catapultou as agendas de grupos organizados

e, interferiu, fortemente, na elaboração de teses, sobre como é possível resistir aos processos de subalternização, ainda vigentes.

As relações entre África e sua Diáspora, são cada vez mais defendidas, na pesquisa social e, educacional. Ao sermos provocadas/os a olhar o já conquistado e elaborado, nas dinâmicas sociais periféricas, entendemos com mais densidade, os modos de reinvenção das lutas sociais. Frente ao problema do extremismo, do negacionismo, das ondas de violência explícita, que afetam, sobremaneira, os estratos racializados (afrodescendentes e povos originários), nosso compromisso passa a ser ocupar novas arenas de disputa, com o objetivo de apoiar práticas de insurgência e de fortalecimento identitário. Importa indagar sobre como a universidade brasileira pode interromper práticas segregacionistas, em franca ebulição, no Brasil? De que maneira enfrentamos as violências produzidas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), e como preparamos as novas gerações para aguentar a demanda específica assumida pelos movimentos sociais?

Com essas perguntas, retomamos questões orientadoras que foram indicadas por pensadoras/es que se deslocaram em busca de fissuras e brechas oxigenantes, como fez, a nigeriana Oyèronké Oyěwùmí. Nesse artigo, apresentamos traços das contribuições da autora para o debate sobre as narrativas hegemônicas que inventaram relatos e teorias acerca das experiências sociais, dos estratos dominados pela colonização, dos países do Norte. Visa-se aproximar Oyèronké Oyěwùmí, María Lugones e Aníbal Quijano identificando achados de um trabalho indispensável para a crítica decolonial, na atualidade. Passa a ser uma exigência considerar o desenho interpretativo elaborado no contrafluxo, tendo em vista que a pegada analítica que adorna a obra de Oyěwùmí, está baseada na vida das pessoas de sua cultura (lorubá).

Ao discutir sobre Igualitarianismo ginecrático e não-engenerizado Maria Lugones (2008) assume a importância do esforço analítico que caracteriza a obra de referência de uma investigadora africana, que atua em universidades de prestígio, nos Estados Unidos da América. Situar essa presença, em um ambiente nada acolhedor, para pessoas africanas e, afrodescendentes, é também, parte da tarefa dos grupos que

investigam as formas de atuar “dentro e contra”, como definiu Quijano. Sabemos que a crítica decolonial favoreceu deslocamentos políticos e epistemológicos, não apenas no território definido como América Latina. A partir do pensamento consolidado na América Latina, vimos crescer o arco de conceitos e matrizes, para a proposição de outros mosaicos interpretativos, sobre os efeitos da aventura colonial europeia, mas também sobre re-existência.

O território historicamente conhecido como “Europa”, foi produzido a partir de genocídios consecutivos. Ganhou com a violação de corpos de populações eliminadas por armas de fogo e, conseqüentemente, países como Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Bélgica e Alemanha, passaram a imprimir um desenho hierárquico em todo o globo. O mundo conhecido por nós, é resultado de séculos de massacres e atos covardes sucessivos. A escravização nos países africanos, asiáticos, caribenhos e, no território definido, estrategicamente, como “América Latina”, mudou todas as estruturas dos sistemas sociais que conhecemos.

A luta pelas riquezas existentes em territórios devastados, se deu com base na disputa de territórios que pudessem alimentar a vida nesses países. Foram muitas as conseqüências e, uma das mais graves é a ideia de que algumas sociedades valem mais que outras. O conhecimento, as manifestações culturais e até mesmo as produções têm valores diferentes respeitando hierarquias. Chegamos ao século XXI e ainda lutamos para retomar essas representações e mudar a elaboração de conceitos e teorias subalternizantes. Muitas estudiosas/os passaram suas vidas reelaborando essas propostas que negam os territórios desautorizados pela colonização.

Maria Lugones (1944-2020) foi uma estudiosa argentina, que cruzou fronteiras formando gerações distintas, de pessoas interessadas em ampliar o escopo das teorias críticas e, deu uma contribuição incontestável para o reposicionamento de estudos e pesquisas no campo dos feminismos. Sob influência de Frantz Omar Fanon, Aníbal Quijano (2028-2018) se converteu em um pensador fundamental para a luta por justiça social e tomada de consciência das formas sutis de eliminação do outro colonial. Seus esforços para denunciar a violência epistêmica e os

discursos inventados, para justificar teses criminosas, foram retomados e revistos por especialistas de todos os cantos do mundo.

O campo das Ciências Sociais sofreu abalos positivos com suas formas de interpretar a vida vivida a contrapelo e, as práxis insurgentes. Essas pessoas são referências indispensáveis para compreendermos as alternativas que permitiram práticas de denúncia e de negação das violências epistemológicas. Foi possível saber por que não avançamos na interpretação dos problemas do tempo presente, sem, primeiro, entender o que foi a principal invenção do processo colonial europeu.

No encontro com a pesquisadora nigeriana Oyèronké Oyěwùmí, no ano de 2016, na Universidade de Brasília (UnB), iniciamos uma mudança de percurso na forma de compreender os lugares estratégicos para a crítica decolonial. O “Seminário Internacional Decolonialidade e Perspectiva Negra” foi a oportunidade de ter aproximação com uma pensadora indispensável para nossas investigações. A conferência “Desaprendendo as lições da colonialidade: escavando saberes subjugados e epistemologias marginalizadas” indicou o potencial da sua pesquisa mais aclamada, que inclui uma crítica aos discursos ocidentais de gênero.

Após essa cena, assumimos um percurso na contramão visando encontrar portais onde possamos incrementar deslocamentos políticos e epistemológicos, na interseção África-Diáspora africana. A releitura a ser feita inclui a proposição de caminhos mais al Sul com Quijano, Lugones e Oyěwùmí, para reconexões urgentes que influenciem teses mais significativas para nossa experiência social.

Centro e periferia na crítica decolonial

O olhar “periférico” e que reflete a “vantagem analítica”, mencionada por Paulo Freire, é um dos pontos que mobiliza nossa apreensão sobre a crítica decolonial de Oyěwùmí. Ao assumirmos que existe uma geopolítica, onde a periferia abarca os estratos oriundos das regiões dominadas pelo Norte global, a produção realizada, em trânsito, e que

se dá na jornada das pessoas que migram, assume uma posição decisiva. Nos termos de Lugones (2008, p.86), Oyěwùmí,

[...] nos ha enseñado que el sistema opresivo de género que fue impuesto en la sociedad Yoruba llegó a transformar mucho más que la organización de la reproducción. Su argumento nos muestra que el alcance del sistema de género impuesto a través del colonialismo abarca la subordinación de las hembras en todos los aspectos de la vida. Esto nos lleva a ver el análisis del alcance del género en el capitalismo global eurocentrado.

Lugones (2008, pp. 6-7) trabalhou com uma abordagem onde raça, classe, gênero e sexualidade foram chaves para se analisar as assimetrias que separam homens e mulheres. Nessa esteira, problematizou as formas de violências que afetam as mulheres. Na ancoragem que assume com Oyèronké Oyěwùmí, vai mais além produzindo outros atalhos para pensarmos a colonialidade do poder. Sua tradução, onde junta colonialidade e gênero, ampliou as pegadas de Quijano:

Anibal Quijano percebe a intersecção de raça e gênero em termos estruturais amplos. Para entender essa intersecção através de seu olhar, precisamos compreender a análise que ele faz do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global. Tanto “raça”¹⁰ como gênero ganham significados a partir desse padrão. Quijano entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos (LUGONES, 2008, p.78).

No quadro formulado por Quijano, segundo Lugones, alguns aspectos centrais ficaram de fora, tendo em vista a interdependência existente entre capitalismo e relações de gênero. Não obstante, é estratégico recuperar os achados do autor, para melhor compreendermos como

foi decisivo o que apresenta sobre os discursos que inventam América Latina e Europa simultaneamente:

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial (QUIJANO, 2005, p.120).

Na elaboração acima, explicita os arranjos e engrenagens para a assimetria de poder funcionar deixando fixados aqueles grupos definidos como interiores, nos discursos ocidentais sobre sociedades “não europeias”.

Com uma lupa favorecida pela ambiência na qual desenvolve sua interpretação, sobre as violências de gênero, Lugones (2008, p.7) amplia essa interpretação com uma crítica às limitações da explicação do autor:

Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmistificamos as pressuposições de tal quadro analítico.

Esses aspectos, sobre as engrenagens coloniais, bem como a centralidade do “discurso de raça”, são indicativos das tramas e modos de dominação e, nossas tarefas de pesquisa inclui uma análise extensa.

Por tudo isso, a crítica decolonial de Oyěwùmí, é inconfundível quando a investigadora revela multidimensões das violências epistemológicas presentes nos discursos ocidentais, sobre a sua cultura (Iorubá). Em “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” indica a problemática dos discursos científicos que realizaram apagamentos e alteração de registros, ocultando dados históricos interferindo gravemente na pertença de jovens africanas/os. Oyěwùmí localiza as formas de controle engendradas pelo ocidente para a manutenção da subalternidade nos territórios invadidos na colonização europeia:

A ênfase das Nações Unidas nas mulheres representa uma confluência com os interesses das feministas e os governos ocidentais. As preocupações feministas pelo controle da reprodução coincidiam com os interesses dos governos ocidentais e das Nações Unidas sobre o controle do crescimento da população no Terceiro Mundo (OYEWÙMÍ, 2017, p.287).

Oyěwùmí apresenta inúmeras preocupações que se destacam, quando situamos os parâmetros da crítica colonial latino-americana. Em outro lugar argumentamos que:

Estar mais ao Sul e menos ao Norte pode significar, na experiência de brasileiros/as e investigadores/as, uma mudança de locus, implicando a conformação de um outro ethos. Ainda que tais representações persistam, podemos superá-las com o fomento ao intercâmbio centrado nas pesquisas realizadas nas universidades da AL. (MIRANDA, 2017, p.229).

A pesquisa social, em todo o mundo, depende de uma análise das narrativas legitimadas como sendo as únicas possíveis. Quais mudanças foram provocadas com a chegada de outros corpos, nos espaços das

instituições de pesquisa? O que pode uma pessoa que vive em sociedades sacrificadas pela aventura colonial europeia? Oyěwùmí explica que, o objetivo de sua pesquisa,

[...] foi ir além dos parâmetros predefinidos para que se possa fazer perguntas de primeira ordem sobre a sociedade iorubá. A tarefa não foi simples porque tive que elucidar por que, em primeiro lugar, as categorias de gênero são investigadas na Iorubalândia e por que as anafêneas iorubás foram consideradas subordinadas e vitimizadas antes mesmo de a pesquisa ser realizada em sua sociedade (OYEWÙMÍ, 2021, p. 260).

Pode-se afirmar que se trata de uma investigadora a frente do seu tempo, tendo em vista que sua pegada teórica é realizada a partir de multilinguagens difíceis de serem aproximadas. A partir de leituras sobre suas investigações, pode-se considerar que a interseção África-Diáspora faz parte da agenda afro futurista.

Em termos geopolíticos, o Brasil faz parte do território considerado o mais importante da Diáspora Africana, em números de populações sequestradas e escravizadas. A nosso ver, a experiência afrodescendente deve ser lida como icônica, por inaugurar um formato transatlântico. Ao mesmo tempo, a história cultural africana e, da demografia da escravidão, se interconectam revelando lados diversos com expressões também diversas.

Oyěwùmí (2021, p.26) organiza sua crítica de ruptura e indica fissuras dos discursos ocidentais:

Nos últimos tempos, graças, em parte, à pesquisa feminista, o corpo está começando a receber a atenção que merece como local e como material para a explicação da história e do pensamento europeus³⁰. A contribuição característica do discurso feminista para nossa compreensão das sociedades ocidentais é que ele explicita a natureza generificada (e, portanto, corporificada) e androcêntrica de todas as instituições e discursos ocidentais. As lentes feministas desnudam o homem de ideias

para todos verem. Mesmo os discursos como os da ciência, considerados objetivos, foram mostrados como masculinamente tendenciosos.

Notadamente, trabalha apontando as bases das limitações da tradução elaborada para soterrar culturas inteiras. No texto “Visualizando o corpo: Teorias ocidentais e sujeitos africanos”, um dos pontos da sua elaboração indica: “A senioridade como fundamento da relação social iorubá é relacional e dinâmica; e, ao contrário do gênero, não é focada no corpo” (p.36). Através da lupa que adotou, encontra as limitações das expressões tais como “visão de mundo”. Considera que se trata de um dos problemas mais graves dessa interpretação colonial, já que a lógica visual é reducionista.

Para entendermos os achados da pesquisa de Oyěwùmí, pode-se atentar para as diferentes observações realizadas, em cada capítulo de seu trabalho. Em “(re)constituindo a cosmologia e as instituições socio-culturais oyó-iorubás”, explica como os países europeus, envolvidos na invasão que vitimou sociedades inteiras na África, produziram teses que sustentassem as violações de direitos e negação das culturas africanas. Em nossa análise, seu trabalho é desenhado a partir de uma perspectiva contra hegemônica, admite que essa tarefa não tem sido fácil mas o foco, é entender a utilização da categoria de gênero, na investigação sobre o território onde se localizam a cultura Iorubá.

Um corpo africano e “feminino”, atravessa diferentes campus universitários, no chamado primeiro mundo. A professora Oyèronké Oyěwùmí é reconhecida mundialmente por sua performatividade e, também, por tudo que o deslocamento realizado, promove. Nasceu em um país (Nigéria) que possui cerca de 190 milhões de habitantes. São mais de 500 línguas vivas que o processo colonial transformou em “dialetos”. Nesse ir e vir, entre mundos distintos, a sua cartografia tem favorecido outras compreensões sobre a crítica decolonial, justamente pela pluridiversidade africana, que a autora comporta.

A nosso ver, o afro futurismo é, também, uma chave analítica na Diáspora Africana e esse lugar interpretativo é privilegiado. O movimento

de pesquisa realizado pode apresentar novas pistas sobre a tessitura que alcança. A autora nasceu na Nigéria, em 1957 e fez parte de uma cultura universitária com explícitas influências dos colonizadores ingleses. É possível imaginar os conflitos diários, de jovens universitárias/os nascidas/os em um ambiente em disputa, um território naturalmente rico e próprio da cultura Iorubá.

Ao migrar para estudar, escolhe uma instituição de prestígio na Nigéria e, posteriormente, a Universidade da Califórnia (Berkeley). O reconhecimento de sua pesquisa *The invention of women. Making na african sense of western gender discourses* ocorreu no ano de 1998 e, a obra foi premiada no Distinguished Book Award. Esse reconhecimento alavancou as leituras das suas outras produções e seu trabalho é interpretado como uma análise decolonial produzida na Diáspora Iorubá. Essa foi uma oportunidade de reconhecer o lugar que ocupa a produção de Oyěwùmí. São vistas movimentações e deslocamentos descolonizadores. Isso porque a autora indica alternativas para mapeamentos fecundos sobre estética, linguística multilinguagens importantes na revisão das narrativas inventadas como únicas, sobre o chamado “resto do mundo”.

O exemplo do trabalho de Oyěwùmí abarca a constituição da cosmologia e das instituições Iorubás, o que reflete o seu esforço para destacar as violações inventadas para afetar a cosmo percepção de jovens africanas/os. Sobre o princípio básico da organização social Iorubá alerta:

A família Iorubá tradicional pode ser descrita como uma família não-generificada. É não-generificada porque papéis de parentesco e categorias não são diferenciados por gênero. Então, significativamente, os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero. Porque o princípio organizador fundamental no seio da família é antiguidade baseada na idade relativa, e não de gênero, as categorias de parentesco codificam antiguidade, e não gênero. Antiguidade é a classificação das pessoas com base em suas idades cronológicas. Daí as palavras *egbon*, referente ao irmão mais velho, e *aburo* para o irmão mais novo de quem fala, independentemente do

gênero. O princípio da antiguidade é dinâmico e fluido; ao contrário do gênero, não é rígido ou estático (OYĚWÙMÍ, p. 6).

A pertença da autora imprime outro resultado para a pesquisa. Carecemos de reinterpretações das violações realizadas e que impactaram negativamente o imaginário popular. Ao assumirmos as tarefas exigidas pela crítica decolonial, é estratégico compreender os atravessamentos mais graves gerados pela dominação dos países colonizadores. Oyěwùmí faz uma crítica centrada nas percepções construídas por pesquisadoras/es nigerianas/os (e de outros lugares do mundo), sobre as teorias sociais, sobre os estudos africanos e ainda sobre as influências da interpretação do ocidente, em uma cultura que não tem o “gênero” como um princípio organizativo.

Em seu artigo *Conceptualizando el género: los fundamentos eurocêntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana* (Oyěwùmí, 2010, p.28), trata alguns aspectos dos conceitos feministas para observar as limitações impostas a epistemologia africana:

Apesar do fato, de o feminismo ter se tornado global, é a família nuclear ocidental quem proporciona a base para a maior parte da teoria feminista. Assim, os três conceitos centrais que são pilares do feminismo, a mulher, o gênero e a irmandade, são somente compreensíveis com cuidadosa atenção a família nuclear, de onde surgiram [...] A estrutura da família concebida como a unidade conjugal no centro, nos leva a compreensão do gênero como uma categoria natural e inevitável, porque dentro desta família não existem categorias transversais. Na estrutura baseada no gênero, biparental, com chefe masculino, o homem figura como o provedor da família e a mulher se associa com a estrutura e a criança.

Ao conhecermos suas diferentes análises, passamos a entender a gravidade da questão levantada e que afeta não apenas a Diáspora Iorubá, mas interfere a produção de conhecimento e gera transtornos para as concepções sobre as culturas mais afetadas com a colonialidade

do poder. O pressuposto que explora indica como pessoas foram transformadas em “mulheres” e em seguida inferiorizadas por discursos de dominação. Mara Viveros-Vigoya (2018, p. 203) interpreta a obra com algumas observações reveladoras:

La tesis central del trabajo de Oyèrónké' Oyèwùmí, publicado originalmente en 1997, consiste, en primer lugar, en negar que el género funcione como un principio básico de organización en todas las sociedades, y, en segundo lugar, en mostrar la inconveniencia de los postulados teóricos del feminismo euroamericano para dar cuenta de la cultura oyó-yorubá y, más ampliamente, de las culturas africanas.

A compreensão de Viveros-Vigoya nos leva a entender que, no quadro teórico de Oyèwùmí estão revelados traços que expressam a gravidade do problema a ser enfrentado, na pesquisa social. Enquanto, nas sociedades europeias, o corpo físico está sempre ligado ao corpo social, no pensamento Iorubá esta biologização da diferença não existe.

Entender a organização familiar, na tradição Iorubá é, entender um tipo diferente de família que pode ser descrita como “uma família sem gênero”:

Não tem gênero porque os papéis de parentesco e as categorias não são diferenciadas por gênero. É significativo, então, que os centros de poder dentro da família estão diferenciados e não tem especificidade de gênero. Devido Cláudia Miranda s 25 s ao fato de que o princípio organizador na família é a antiguidade com base na idade relativa, e não o gênero, as categorias de parentesco codificam a idade e não o gênero. A antiguidade é a classificação social das pessoas com base nas suas idades cronológicas. Daí que as palavras “egbon” se refere ao irmão mais velho e “aburo” ao irmão mais novo, independentemente do gênero. O princípio da idade é dinâmico e fluido; a diferença de gênero não é rígida e nem estática. (OYÈWÙMÍ, 2010, p.31).

O mote para o desenvolvimento da investigação de referência, da autora, foi a invenção de um discurso sobre gênero em uma sociedade onde não existia essa denominação e tampouco as hierarquias de gênero, nas famílias Iorubá. No mesmo ritmo, as análises minuciosas entregam outros achados que ampliam a crítica decolonial, nos termos inaugurado por Aníbal Quijano. Daí a defesa que fazemos de rever a presença da Oyěwùmí, na crítica decolonial produzida em um deslocamento epistemológico já iniciado por Frantz Omar Fanon.

Foi Lorand J. Matory (1998, p.263) quem sinalizou para a importante questão que nos afeta diretamente como estrato em re-existência: “Desde a virada do século, um movimento que pode ser chamado de “a Renascença Yorubá” tem atingido Brasil, Cuba, Porto Rico, Venezuela, Trinidad, Estados Unidos e vários outros países”. Indicou também que as áreas da Filosofia, História e nas Ciências Sociais, exploraram exaustivamente esse traço do deslocamento africano.

À guisa de conclusão

Em linhas gerais, concordamos que de alguma forma, a pesquisa de Oyěwùmí pretendeu realizar mais questionamentos que responder perguntas e, assim, aprendemos com a autora que muitos dos problemas empíricos só poderão ser resolvidos em pesquisas ainda em processo de elaboração. Sua intenção foi apresentar achados outros que pudessem indicar as fragilidades de um tipo de deformação estratégica, um crime epistemológico cometido pelos países do Norte.

As formulações realizadas nos levam a rever os intentos de colocar o Brasil na Diáspora Afro-latina. As questões levantadas, impulsionam novos debates e estudos sobre as sociedades africanas mas, também, sobre a afrodescendência. Efetivamente, a repercussão de “A invenção das mulheres” nos estudos de gênero e, a crítica de Oyèrónké Oyèwùmí, aos discursos ocidentais, impactaram nossa percepção sobre a crítica decolonial, no Brasil. Quando examina a sociedade Òyó-Yorùbá em

seus próprios termos, tem a plena consciência de que a observação, da referida sociedade (através das lentes de gênero do Ocidente), provoca uma percepção distorcida.

O campo de estudos de gênero na América Latina é heterogêneo e em diálogo com os avanços, nas Ciências Sociais, com as linguagens artísticas, as dinâmicas comunitárias, sugerem outras educações (des-aprendizagens e reaprendizagens sobre nós mesmas/os). É urgente fazermos novas perguntas e novas investigações sobre percursos invisibilizados para interromper representações desumanizadoras de sociedades clandestinizadas e grupos soterrados, por séculos. Vimos sugerindo a promoção de escavações epistemológicas, e investigações expedicionárias realizadas em redes colaborativas. Acreditamos em outros percursos para se promover lugares de memórias coletivas e plurais.

Um movimento sankofa, realizado, sob orientação dos argumentos de Oyèrónké Oyèwùmí, sugere recomposições estéticas, linguísticas, antropológicas, sociológicas, históricas, políticas, pedagógicas, rítmicas, imagéticas, e portanto, culturais. Uma crítica decolonial, na interconexão África- Diáspora Africana, se impõe sobretudo quando reconhecemos os perigos eminentes para grupos populacionais que foram dominados a partir da aventura colonial realizada pelos países do Norte, tais como Bélgica, Inglaterra, Portugal, Espanha, França e Holanda.

Referências Bibliográficas

CUSICANQUI, Silvia Rivera. El ojo intruso como Pedagogía. s/d. Disponível em: <https://docplayer.es/56816027-El-ojo-intruso-como-pedagogia.html>

----- . Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. Disponível em: tintalimon.com.ar/descargar.php?libro=978-987-3687-10-5

----- . Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. Disponível em: <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

FANON, Frantz Omar. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf

MATORY, J. Lorand. Yorubá: as rotas e as raízes da nação transatlântica, 1830-1950*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 263-292, out. 1998.

MIRANDA, Claudia. O Debate pós-colonial na América Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 213-232 (out/2017 – jan/2018) disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29850>

----- . Pesquisadoras negras na docência do ensino superior: uma análise a partir da perspectiva (auto)biográfica. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista -Bahia -Brasil, v. 14, n. 29, p.393-

414, jul./set. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4374>

MÃE BEATA DE YEMONJÁ. Carço de Dendê - a sabedoria dos terreiros: como lalorixás e Babalorixás passam conhecimentos aos seus filhos (1997) Rio de Janeiro: Pallas Editora, 1997.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *La invención de las mujeres: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá: Editorial En la Frontera, 2017.

_____. Conceptualizando el género: los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Africaneando. Revista de actualidad y experiencias* Núm. 04, 4º trimestre 2010. www.africaneando.org.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. *Conceptualizing Gender*:

_____. *What Gender is Motherhood?: Changing Yorùbá Ideals of Power, Procreation, and Identity in the Age of Modernity*. Nova Iorque: Palgrave, 2016.

_____. *Gender Epistemologies in Africa: Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions and Identities* (editora). Nova Iorque: Palgrave, 2011.

_____. *African Gender Studies: A Reader* (editora). Nova Iorque: Palgrave, 2005.

_____. African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood (editora). Trenton (Nova Jersey): Africa World Press, 2003.

_____. The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

MIRANDA, Claudia, Posfácio In OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

_____. O debate pós-colonial na América-latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 213-232 (out/2017 – jan/2018)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Revista Novos Rumos. Ano 17 n. 37, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

SEGATO, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.

VIVEROS-VIGOYA, Mara. La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá: en la frontera. Revista LiminaR. Estudios sociales e humanísticos. Vol XVI, n. 1 enero-junio, 2018. pp. 203-206.



A produção feminina e insurgente: em busca de outras epistemologias nas IES

Larissa Melo Mendes¹ - UNIRIO

Em “Cartas para o bem viver” (XUCURU-KARIRI & COSTA, 2020), a autora e o autor, nos convidam a resistir, lado a lado, com lideranças e pensadoras/es comprometidas/os com mudanças profundas, para o Brasil. Uma das autoras é Sônia Guajajara, uma mulher indígena do povo Guajajara (Maranhão/Amazônia) reconhecida pela sua presença política no âmbito nacional e internacional. Como liderança

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em educação da UNIRIO.

indígena, participa como Coordenadora Executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e é integrante do Conselho da Iniciativa Inter-religiosa pelas Florestas Tropicais do Brasil (PNUMA). Com 156.966 votos, se tornou a primeira indígena a ser eleita deputada federal pelo estado de São Paulo, no ano de 2022. Sua trajetória serve como uma referência para entendermos as tarefas que batem à porta e que, exigem deslocamentos estratégicos.

Antes de adotarmos uma perspectiva contra hegemônica de pesquisa, a reflexão aqui apresentada inclui a compreensão dos caminhos que podemos percorrer visando afirmar a presença das mulheres, na produção do conhecimento no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). Com a pesquisa que vimos realizando, aprendemos a considerar, como grave, a condição feminina. Maria José Ferreira Lopes (2012, p.507) empreendeu uma investigação sobre fontes antigas da misoginia e conclui:

O Cristianismo dos finais do Império Romano do Ocidente tornou-se o ponto de convergência de tradições que partilham o pensamento misógino, potenciando -se mutuamente graças ao peso da herança clássica na experiência dos apologetas e Doutores da Igreja, quase todos retores de formação.

Complementa que “A palavra escrita e a sua exegese foram marcantes na continuidade de ideias e fórmulas negativas sobre a mulher, a que a herança cultural deu maior fundamento” (LOPES, 2012, p.508).

Misoginia, portanto, é uma plataforma da engrenagem patriarcal e capitalista. O campo dos estudos dos feminismos é uma reação ao reconhecimento do tamanho do problema que mulheres enfrentam por séculos. A retomada de direitos é tarefa coletiva, na atualidade e, no caso das pessoas que sofrem com os processos de subalternização, cabe assumir uma alternativa de participação política efetiva, nos espaços onde atuamos. Encontros e desencontros são elementos de nossa agenda por direitos sociais. Com esses parâmetros, a pesquisa acadêmica deve enfrentar os temas que atravessam a experiência dos grupos, hoje em luta por maior reconhecimento de sua pertença.

Como mulher, latina, filha da classe trabalhadora e mãe, não abandono as experiências e reforço a ideia de uma pesquisa engajada com consciência da importância das nossas insurgências em chave decolonial. Em termos mais amplos, nossas gambiarras epistemológicas partem do esforço contínuo de estar e atropelar obstáculos da ordem capitalista e patriarcal. Nossa tarefa é, portanto, promover novos desenhos propositivos onde estejamos como protagonistas e produtoras de conhecimento em ambientes encharcados de hostilidade.

As universidades de prestígio estão em disputa e, a cada ano, mais pessoas oriundas das classes populares tomam o território em busca de experiências como protagonistas de mudanças efetivas. Nesse itinerário, jovens mulheres se movimentam e indicam as urgências do tempo presente. A pesquisa em andamento é parte dessa dinâmica de insurgência e visa fortalecer a desobediência epistemológica. Em chave decolonial, visa-se romper com padrões reforçados pelo *status quo* e gerar incômodos com corpos desautorizados, com mulheres que historicamente não ocupam esses lugares na produção de conhecimento dito “científico”.

Diversidade temática no campo político dos feminismos

O temário dos feminismos é caracterizado pela reivindicação da diversidade de eixos a serem problematizados. Foi com Maria Lugones (2008, p.75) que conseguimos entender como a América Latina é território chave para o campo político e suas diversas orientações.

Investigo la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color:3 mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis

críticos del feminismo hegemónico precisamente por el ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/genero.

A primeira compreensão, a partir do trabalho de Lugones, é que não somos iguais e não sofremos as mesmas violências. Em linhas gerais, importa localizarmos esses percursos da práxis e da teorização já em curso e que situa a problemática da diversidade.

Rita Laura Segato (2012, p. 110) apresentou um quadro interpretativo preocupante e que serviu de alerta para a elaboração de nossas questões de estudo:

[...] o Estado entrega aqui com uma mão aquilo que já retirou com a outra: cria uma lei que defende as mulheres da violência à qual estão expostas porque esse mesmo Estado já destruiu as instituições e o tecido comunitário que as protegia. O advento moderno tenta desenvolver e introduzir seu próprio antídoto para o veneno que inocula. O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista, conjuntamente com o racismo que submete os homens não brancos ao estresse e à emasculação. Voltarei a estes temas pormenorizadamente na próxima secção.

A partir dos aspectos acima em destaque, a pergunta de fundo, para caminharmos lado a lado, com as comunidades, das quais fazemos parte, é sobre como reaprender sobre as formas de organização nas bases. Pode-se compreender que esse passo a passo demanda desaprender conceitos arraigados como os únicos possíveis. As alternativas de politização devem ser pensadas nessa dinâmica, explicitamente, contra hegemônica.

Assim, importa assumir o compromisso de realizar “escavações epistemológicas” no sentido dado por Miranda (2019, p.28) e impulsionar estudos que reconheçam as contribuições da produção de mulheres. Para a autora: “La teorización y promoción de nuevas investigaciones forman parte de la tarea descolonizadora que es, sin duda, comunitaria e inevitable”.

Dados do Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e Caribe (CEPAL, 2018) foram divulgados. Neles, aparecem resultados das principais questões que afetam as mulheres da região. Nos dados sobre o Brasil, está em relevo a Lei n.14188 (julho de 2021) e, no seu preâmbulo está contido que a lei,

Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher.

A lei visa engrossar uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres e cria o tipo penal de violência psicológica. O Art. 147-B sinaliza:

Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação.

O campo político e de luta pela recuperação de direitos das mulheres, indica uma dinâmica organizacional densa e que revela o quanto as organizações feministas têm avançado e imprimido um *modus operandi* que não pode ser invisibilizado. São opressões que se sobrepõem e que sufocam estratos em situação de grande vulnerabilidade. Senso assim, as mulheres racializadas estão em maior risco, já que a proteção de suas vidas não é garantida. Indagamos os diferentes campos de estudo que são, a nosso ver, campos de luta. Sendo assim optamos por um caminho por dentro do campo educacional para melhor compreender as nossas saídas.

Sabemos que são fissuras e brechas que encontramos para respirar. Convocamos a “comunidade estabelecida” a pensar lado a lado, com a “comunidade insurgente”. A presença feminina, no campo da teorização dos problemas educacionais chama a nossa atenção na pesquisa que vimos desenvolvendo no âmbito do Mestrado em Educação.

Por tudo isso, entendemos que a área de pesquisa tem uma dívida histórica com o tema das relações de gênero e, no Brasil podemos observar, analisando os dados já existentes, como o presente momento histórico ainda se confronta com engrenagens de um mecanismo de dominação. Ao levantarmos dados da Rede de Observatórios² nota-se, pelo levantamento feito em cinco estados (Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo), no boletim “Elas Vivem” os problemas existentes da violência, já que indicou 1.975 registros no ano de 2021, sendo que 409 são casos de feminicídios.

Nos estados pesquisados, a cada dia uma mulher morre por ser mulher, e esses resultados indicam que estamos encarando uma cultura misógina que vê os corpos femininos como objetos, como propriedade e sujeito às perversões da masculinidade. Na compreensão das especialistas no tema das violências interseccionais, que afetam as mulheres, o capitalismo tira vantagens, há séculos desse estado de coisas. Sendo assim, as demandas do capitalismo acentuam, cada vez mais, as desigualdades de

2 Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/elasvivem-um-caso-de-violencia-contra-a-mulher-e-registrado-a-cada-cinco-horas/>

gênero que funcionam como engrenagens fundamentais na manutenção das assimetrias de poder. Ataques são direcionados aos corpos femininos por um imaginário coletivo afetado pelo patriarcado e machismo. Como consequência, se enfrenta uma lógica hierárquica de poder. São múltiplas as formas de violência e, para Rita Laura Segato (2012, p.108) o feminicídio é a barbárie do gênero moderno. A autora afirma que “a humanidade testemunha hoje um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção”.

Este artigo tem como mote levantar aspectos acerca dos significados da presença feminina na pesquisa acadêmica. Com ênfase na valorização de narrativas outras, seguimos uma agenda contra hegemônica e insurgente. Pretende debater abordagens e práxis apoiadas na escuta sensível na interconexão com as mulheres em condição de maior vulnerabilidade.

Em meio à crise de violência em curso, a educação é um *locus* possível de politização sendo ainda um recurso para encorajar a resistência, conhecer os mecanismos de dominação e assim, esse campo também político, muda de status por ser essencial para ampliar nossas performatividades como sujeitas das transformações sociais.

No que tange aos aspectos metodológicos foi priorizada a abordagem qualitativa fundamentada por uma pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar tensões do recorte de gênero e com esses desafios, refletimos sobre as formas de dominação e ainda sobre as alternativas de protagonismo feminino nos espaços de produção de conhecimento - sendo essa mudança, parte de uma práxis descolonizadora, uma práxis pedagógica libertadora e engajada, que situa a educação como *locus* de emancipação social.

Debates insurgentes

Romper com a lógica eurocêntrica é um exercício diário importante e precisa ser explorado, tendo em vista que, nos coloca mais próximos

do pensamento latino-americano. O sociólogo Aníbal Quijano, conforme Segato (2021, p. 57), critica a colonização dos territórios que foram interceptados pelo padrão colonial e propõe rupturas com o que foi extraviado. Ao nos alinharmos com essa crítica, aprendemos que estamos inseridas/os em um modelo de sociedade colonial onde a geopolítica do conhecimento e do poder validam o conhecimento e, determinam o que é válido. Ditam regras, ratificam estigmas. Importa observar as chamadas para a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2021, p. 3). Nesse caminho, isso pode significar o abandono do pensamento da epistemologia neutra. Para Mignolo estamos vivendo um despertar epistêmico dos países do terceiro mundo e experimentando pensamentos plurais. E incorporar a pluralidade, significa acolher todas as formas de produção de conhecimento, é valorizar a diversidade e resgatar o que foi perdido. Analisar criticamente a academia e, também, saber quais sujeitas/os estão produzindo conhecimento, é uma emergência para o nosso tempo. Com estas análises poderemos achar pistas sobre fenômenos contemporâneos, rompendo com as cegueiras e amarras da colonização.

O debate de gênero chega como dispositivo de proteção das mulheres que historicamente vêm sofrendo com o patriarcado e as diversas formas de dominação. Desta forma, compreendo que as rítmicas dos corpos femininos invadem nossa interpretação dos espaços de elaboração de conhecimento. Incentivar a produção acadêmica das mulheres e inserir suas narrativas, interfere no desenho final. Ao assumirmos as relações de gênero, incrementamos o debate sobre os lugares de poder. Esse exercício faz parte de uma agenda que deseja a emancipação social e o empoderamento feminino através da presença na educação.

Paulo Freire (2004), assumiu as afetações alcançadas no percurso e com suas percepções da realidade, aponta algumas pistas para caminhos outros que nos levem a transformação social, que gerem outros desenhos interpretativos. É nesse bailar que vislumbramos formas de insurgir para reexistir com o objetivo de esperar. Conhecer os mecanismos de dominação e, estar nesse lugar de ameaça, é uma espécie de convocatória. A posição que assumimos, de produtoras de conhecimento é a chave para a decolonialidade no cotidiano. Seguir uma perspectiva

decolonial, nesse processo, implica em promoção de embates com as masculinidades tóxicas.

Ancorada nas falas da educadora e ativista Célia Xakriabá (2021), pensamos na urgência de estruturar uma educação que seja também ambiental. A ativista indígena defende que não há processo de luta que não traga conhecimento e aponta a força das mulheres matriarcas. Para Célia Xakriabá não é possível construir uma epistemologia de cura sem levar em consideração os corpos das mulheres da diversidade. Ela entende que essa demarcação é uma exigência e assim, precisamos reconhecer a potencialidade dos saberes insurgentes. Xakriabá nos convida a aspirar uma ciência coletiva e ancestral, que respeite e mantenha a transmissão de aprendizados onde epistemologias do afeto sigam esse processo. Concordando com a ativista, afirma-se que as mulheres são a cura do século XXI, que somos nós as que refletem sobre o reencantamento pela vida e o ressentimentar. São sentimentos necessários para tecer outras formas de viver.

Nesses trajetos, encontramos um desenho onde os saberes circulares fazem sentido, conforme a indicação de Antônio Bispo (Nêgo Bispo). O autor sugere a subversão epistemológica é para isso é necessário escolher o caminho da transfluência. Transfluir é o movimento pelo cosmo, se relacionar de forma circular é aceitar o múltiplo e construir a partir dele.

É possível criar formulações interseccionais de conhecimento proveniente da experiência vivida como Suzuki (2022) fez em sua tese de doutorado, a autora destaca também a importância das pesquisas de história oral baseadas na alteridade, afetividade e na escuta sensível e nos convida a valorizar as experiências cotidianas e vivências ancestrais de corpos subalternizados, fundamento do pensar na experiência.

Ao acompanharmos os achados de Silvia Federici (2017) passamos a rever a participação feminina, no ordenamento social imposto pelo capitalismo. O corpo feminino está subalternizado faz muito tempo. A antropóloga Rita Laura Segato (2012, p. 116) afirma que já existiam nas sociedades indígenas e afro-americanas, estruturas patriarcais que são consideradas pela autora como um patriarcado de baixa intensidade pois reconhecem estruturas de gênero mas de uma forma mais fluida, mais igualitária. O colonizador quando chega nesses espaços traz uma

concepção de patriarcado que é extremamente perversa e engessada. O patriarcado de alta intensidade defende a concepção de gênero colonial que tira o poder político das mulheres, as retira da esfera pública e delimita seu espaço ao privado, à família e a casa. Segato (2012) afirma que no período pré-intrusão³, na esfera pública, existiam espaços femininos de acolhimento e cumplicidade que a colonização tornou privados, um ideal que coloca a segurança dos corpos femininos em risco. Trazemos como exemplo os dados da desigualdade de gênero (CEPAL, 2018, p.12):

Homens e mulheres não são grupos homogêneos e, para melhor entender suas dinâmicas, a interação com outras dimensões, grupos e categorias é de suma importância. Idade, escolaridade, raça/etnia, religião, deficiência, orientação sexual, migração e status de cidadania, assim como viver em áreas urbanas e rurais, são interseções que influenciam a análise de gênero e devem ser consideradas sempre que os dados e as informações disponíveis permitirem tais desagregações.

É na esfera do casamento, do privado, que as mulheres correm mais riscos. O patriarcado nos coloca como propriedade, somos tratadas como restos e não merecemos atenção.

Como resultado do capitalismo sobre a vida das mulheres, Federici discursa sobre a “feminização da pobreza” (p.34):

No cerne do capitalismo, encontramos não apenas uma relação simbiótica entre o trabalho assalariado contratual e a escravidão, mas também, e junto com ela, a dialética que existe entre acumulação e destruição da força de trabalho, tensão pelas quais as mulheres pagaram o preço mais alto, com seus corpos, seu trabalho e suas vidas. (FEDERICI, 2017 , p.34).

O modelo capitalista mata as mulheres, mantém as estruturas patriarcais para seu benefício e não atende as necessidades das populações,

3 A autora determina como o período antes da colonização.

a filósofa afirma que essa lógica permanece em expansão devido a configuração das desigualdades que foram estruturadas nas classes trabalhadoras e, também, por conta da sua serventia na globalização da exploração.

Em “A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica” Pierre Bourdieu (2005) analisa, com alguns exemplos de culturas diversas, como a dominação se articula, nos fazendo acreditar que o ponto de medida sempre foi o masculino. Entendemos que, assim como em diversas outras áreas, o campo da pesquisa não é pensado para o corpo feminino. Importa considerar o que Silva e Ribeiro (2014) concluem:

Desconstruir a lógica binária dos gêneros implica problematizar a oposição hierárquica existente entre eles, na qual o masculino é tomado como referência, como, também, compreender o caráter construído, fragmentado, contingente e plural das identidades, afinal, não existe a mulher como categoria universal e fixa, mas várias e diferentes mulheres, que aprendem a ser, pensar, agir e se reconhecer de determinado jeito de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridas (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 16).

Somos diversas, somos plurais e nossos corpos precisam ocupar os espaços de produção de conhecimento também, espaço que nos foi negado, historicamente. Consumir a pesquisa feita por mulheres e usar os corpos da diversidade como escopo teórico da sua pesquisa, também faz parte de uma agenda de lutas.

Bourdieu nos mostra o caminho para um “trabalho histórico de des-historicização” (2005, p. 137) para romper com a lógica patriarcal de dominação masculina, o autor defende que devemos aprofundar os estudos sobre os agentes e instituições que mantém essas estruturas, mas não dando enfoque a exclusão das mulheres, de certos tipos de profissões, mas, sim, em como essas hierarquias se mantém, até hoje, e como as próprias mulheres contribuem com essa exclusão.

As instituições educativas mesmo quando não seguem um modelo de educação tradicional favorecem e reproduzem práticas patriarcais, esses espaços servem na manutenção da dominação masculina. Apesar da estabilidade do modelo patriarcal muitas mudanças têm sido orquestradas pelos movimentos feministas, Bourdieu (2005) afirma que entre as conquistas mais significativas para a transformação da condição feminina está o aumento do acesso e permanência das jovens no ensino secundário e superior.

Essas alterações são fundamentais e podemos notar uma mudança com relação a divisão do trabalho, mais mulheres ocupam cargos acadêmicos e também administrativos mas, conforme o sociólogo afirma, os corpos femininos continuam sendo excluídos dos cargos de chefia. Mesmo diante de deslocamentos significativos, os homens continuam se destacando em cargos de poder e, principalmente, políticos. Hoje, lidamos com um projeto neoliberal que visa tirar direitos trabalhistas e Bourdieu afirma que, serão as mulheres as maiores vítimas dessa política de precarização “que visa reduzir a dimensão social do Estado e favorecer a “desregulamentação” do mercado de trabalho.” (BOURDIEU, 2005, p. 152)

Compreender como funcionam os mecanismos de dominação, os papéis impostos pela socialização e questionar sobre eles é um movimento de tomada de consciência, extremamente, importante para as mulheres que estão no centro deste ataque, é doloroso, mas se faz necessário para assumir uma agenda de luta pela ruptura dos padrões hegemônicos.

Santiago Arboleda Quiñonez (2018) defende a necessidade de privilegiar as diferenças, outros projetos de mundo, busca pensar em outra globalização, a globalização das diferenças. Assumindo a pluralidade, devemos rever o que é tido como universal, buscar histórias outras/verdades outras e abrir espaço aos lugares de memória, abrir brechas para outros lugares de produção e reprodução da vida. Temos que acessar pelas brechas e fortalecer novas narrativas em disputa pelo direito de existir.

Mignolo (2021) aponta para uma falta de produção do conhecimento para o bem-estar, em vez de para controlar e gerenciar populações

por interesse, esse conhecimento deve vir de experiências e necessidades locais, pensando a vida humana em primeiro lugar. Entender os nossos anseios e produzir conhecimento a partir deles, faz parte de uma prática intercultural que vem sendo construída pelas mulheres.

Intencionar por novas epistemes faz parte da minha agenda acadêmica, portanto direciono o meu olhar para os corpos femininos que para Fanon são as principais agentes da corpo-política do conhecimento. (FANON *apud* MIGNOLO, 2021, p. 22)

Compreendo a urgência de ocupar os espaços de reforma social assim como os de produção de conhecimento e fomentar o apoio entre as mulheres, vejamos o exemplo da educadora bell hooks que utilizava o espaço acadêmico para se posicionar, pensava também em formas de incluir e extinguir hierarquias. Mesmo seguindo um modelo de academia pensado, majoritariamente, por homens, nós podemos agir na contramão e criar formas de ação contra hegemônica.

As lideranças femininas são verdadeiros exemplos nos movimentos sociais, na academia também, ocupamos o nosso espaço como pesquisadoras, mas, ainda temos desafios, Silva e Ribeiro afirmam que:

É preciso problematizar o pressuposto de que a ciência é neutra com relação às questões de gênero, revelando que os valores e as características socialmente atribuídos às mulheres são desvalorizados na produção do conhecimento, e que desigualdades de gênero perpassam o campo científico, por exemplo, no que se refere: à sub-representação feminina em determinadas áreas da ciência, a ocupação de cargos de direção e o recebimento de bolsas PQ do CNPq, entre outros aspectos (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 16).

Podemos afirmar que, a inserção na pesquisa em educação pode mudar as representações que construímos sobre as performatividade femininas. A ascensão das populações marginalizadas depende de uma ruptura com o instituído. A presença de mulheres na pesquisa e na práxis educativa exigem novos compassos. O campo está sustentado por

intelectuais da escola e, nesse contexto reconhecemos as assimetrias de poder confundindo as relações interpessoais.

Para que esses corpos colocados à margem sejam reconhecidos, é necessário assumirmos o que Miranda (*et al*, 2022) definem como outras educações. Em outros termos, é estratégico incorporarmos a diversidade como uma chave. Com nossas utopias, só conseguiremos construir uma sociedade mais justa com o auxílio dos profissionais da educação, com rupturas estratégicas em movimento *sankofa*, feito coletivamente, repensar os currículos submetidos às mulheres.

Assumimos a pesquisa engajada defendida por bell hooks⁴ (2013) e entendemos o papel fundamental da educação como ferramenta para a emancipação social. Assim, seguimos apoiadas nas concepções de uma educação libertadora de Paulo Freire e lutamos por práticas contra hegemônicas que inclua os excluídos e direcione as pessoas marginalizadas para o centro.

É uma exigência reconhecer a pluralidade dos corpos femininos, valorizar a pesquisa acadêmica produzida por elas e, também, compreender os espaços de aprendizagens diversas que promovem com suas presenças. Esse movimento faz parte de um compromisso com a decolonialidade mas sobretudo com a crítica radical das feministas. Defende-se, assim, outra postura frente ao que demandam as mulheres no campo da produção intelectual.

Considerações finais

Os temas que atravessam as relações de gênero, nos levam a novos compromissos, onde o trabalho acadêmico ganha centralidade. Compreender a rítmica da luta realizada por sujeitas colocadas à margem, no campo da pesquisa, passa a ser tarefa coletiva implicando rupturas, também epistemológicas. Pensar as múltiplas violências nas relações de gênero, encontrar aportes teóricos decoloniais e construir vias de ação

⁴ O nome da autora aparece em letras minúsculas seguindo o seu posicionamento político e como crítica a academia.

pedagógica, é tarefa coletiva. Desaprender para reaprender com o Sul global têm sido parte do compromisso teórico. Esse compromisso com a pesquisa engajada sugere desobediência. Compreendemos a importância de valorizar os saberes que estão sendo produzidos a contrapelo. Mulheres em busca de maior autonomia influenciam outras sujeitas.

Conhecer as formas de dominação e inverter a lógica patriarcal, alterando a nossa posição de passividade para a posição de produção de conhecimento, se faz necessário. Para seguir com uma agenda decolonial, liberamos nosso referencial teórico, ampliamos as fontes de pesquisa. Assim como Célia Xakriabá, acreditamos não ser possível construir epistemologias de cura, sem valorizar os corpos das mulheres da diversidade e, nessa pegada, defendemos que precisamos dar valor às potências de conhecimento que são geradas por esses outros corpos. Para que as populações que estão à margem sejam reconhecidas, é necessário alinhamentos com propostas, de outras educações.

Seguiremos um caminho da transfluência objetivando outras traduções para nós mesmas, vislumbramos um ambiente formativo baseado em relações estabelecidas de forma circular, reconhecendo a diversidade. Concordamos que a educação é um campo para promovermos a emancipação social e também o fortalecimento das pessoas. Precisamos, ainda, criticar os ideais capitalistas e pensar em uma formação humanista que dê conta de atender as demandas das múltiplas sociedades que é o país. Importa defendermos outras educações, e, nesse caso, se trataria de propostas que acolham e valorizem os conhecimentos das pessoas vulneráveis em risco de vida, como é o caso das mulheres mais empobrecidas, que não desfrutam de seus direitos pela inoperância do Estado.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Lei n. 14188 de 21 de julho de 2021.

CEPAL, Observatório de Igualdade de Género da América Latina e Caribe, 2018.

Duarte, L. P., & Mendes, L. M. (2022). VISUALIDADES DA COLONIALIDADE: ANÁLISE CRÍTICA DAS ESTRUTURAS DE GÊNERO NA CULTURA VISUAL PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: . Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED, 3(9), 1-20. <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11244>

FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo (1967). Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUAJAJARA, Sonia. De Sonia Guajajara para o Brasil. In: XUCURU-KARIRI, Rafael. COSTA, Suzane L. (Orgs.). Cartas para o bem viver. Salvador, Boto-cor-de-rosa livros arte e café /paraLeLo13S, ed. 1, 2020.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo, 2013

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2018.

LOPES, Maria José Ferreira. De Pandora a Eva: fontes antigas da misoginia ocidental. *Diacrítica*, n. 26/2, p. 143-164, 2012.

LUGONES, MARÍA. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dezembro de 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso>.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, Paraná, v. 16, ed. 1, p. 24-53, 2021.

MIRANDA, Claudia. Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. In: Rosa Campoalegre Septien; Anny Ocoró Loango. (Org.). *Afrodescendencias y contrahegemonías Desafiando al decenio*. 1ed. Buenos Aires: CLACSO, 2019, v. 1, p. 27-63.

NACIONAL, Anped. Epistemologias decoloniais por Célia Xakriabá em sessão da 40ª RN ANPEd. Youtube, 5 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5P5lxAfwOBQ>

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. Defensa ambiental, derechos humanos y ecogenoetnocidio afrocolombiano. *Pesquisa em Educação Ambiental*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 10-27, 2018.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 345 p. ISBN 978-65-86719-62-8.

----- Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitu-

ra e de um vocabulário estratégico descolonial. Simpósio Internacional "La cuestión de la des/colonialidad y la crisis global", Lima, 2012.

-----, Las estructuras elementales de la violencia. ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal, Universidad de Quilmes, 2003

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". *Ciência & Educação* (Bauru) , [s. l.], v. 20, ed. 2, Apr-Jun 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V9f4dJH4kN/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

SUZUKI, C. L. Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber

como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes.

2022. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

UNB, PPGU. Metafísica na Rede Debate: Cosmopolítica e Cosmofobia. Youtube, 5 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lBlhkKzzHmo&t=34s>

XUCURU-KARIRI, Rafael. COSTA, Suzane L. (Orgs.). Cartas para o bem viver. Salvador, Boto-cor-de-rosa livros arte e café /paraLe-Lo13S, ed. 1, 2020.



Movimentos comunitários, estratégias socio-ocupa- cionais e saberes afroperi- féricos na contemporanei- dade.

Carlos Augusto Baptista – PUC-Rio

Conhecido como “movimento comunitário”, por tratar da mobilização política entre as comunidades, no enfrentamento às instituições hegemônicas (GOHN, 2009) do Estado e, da sociedade, desde o início, sua célula fundamental e pulsante, é a associação de moradores, responsável pelo processo de organização e formação política da comunidade. A década de 1980, sem dúvida, foi um período decisivo para a

história do país, principalmente, no âmbito das ideias que estimulariam um novo fluxo nas artérias das instituições democráticas. Nessa época, pessoas da minha geração e do mesmo contexto socioeconômico, pareciam não ter clareza do que acontecia, na geopolítica mundial, por falta de acesso à leituras especializadas, pela perda da diversificação oferecida pelos tradicionais aparelhos de rádio, com Ondas Curtas e Ondas Médias, que possibilitavam ouvir programações de vários países (COSTA, 2013). Mesmo não sabendo outras línguas, interpretava-se os sentidos, daquilo que estava sendo comunicado.

Mas, quando o espaço começou a ser ocupado por, aparelhos modernos AM/FM, um portal de contato com o mundo foi fechado, enquanto isso, jovens e adultos, moradores das periferias, ainda tentavam decifrar expressões como “golpe militar”, “ditadura militar”, democracia, “lei da anistia”, “abertura política”, “assembléia nacional-constituente”, “diretas-já”, “guerra fria”, “esquerda”, “direita” e outras, que tornaram aquela década, a mais suculenta para diferentes segmentos do movimento social brasileiro (IAMAMOTO, 2011), sobretudo, para o movimento sócio-político das comunidades periféricas da cidade do Rio de Janeiro. Por exemplo, Jardim Palmares, em Santa Cruz, que se articulou do final da década de 1970, atravessando a década de 1980, produzindo ações políticas, dentro e fora do bairro, tendo como ápice dessa atuação, a participação no Congresso Nacional das Associações de Moradores-CONAM, realizado pela federação das associações de moradores-FAMERJ, em parceria com outras federações, reunindo a militância do país inteiro, durante três dias, em Brasília, no ano de 1985. Quanto ao crescimento e dimensão desse movimento para o Estado do Rio de Janeiro, podemos lembrar sua expressiva representação política nas eleições para vereador e prefeito da cidade, no ano seguinte, concluindo-se com uma série de indicações de líderes comunitários para formação de quadros no governo eleito.

A criação dos Conselhos Escola-Comunidade, na gestão do então prefeito, Saturnino Braga, é fruto direto do conjunto de reivindicações do movimento comunitário, bem como, os Conselhos Comunitários de Segurança, com demandas de alta complexidade, por conta da ampliação

do debate sobre segurança pública, em função do aumento da violência urbana. Soma-se a essa lista de eventos marcantes e nos ajuda a pensar o recorte étnico-racial desse trabalho, a presença decisiva de lideranças afro-descendentes, ativistas do movimento comunitário, engajadas na articulação e execução da marcha do Movimento Negro, no dia 11 de maio de 1988, que parou o centro da cidade do Rio de Janeiro e, experimentou um resquício de intolerância das forças do exército, na Avenida Presidente Vargas. Assim, relata um dos principais articuladores daquele ato jurídico-político, Amauri Mendes Pereira, publicado no Blog Aldeia Gliot, em 2008.

Os militares cercaram e depredaram os palanques montados pela RIOTUR, em frente à Central do Brasil. Reprimiram e prenderam militantes que chegavam dos subúrbios e da Baixada Fluminense nos terminais ferroviários e destruíram faixas, cartazes e etc, se posicionaram em maior número, em frente à igreja da Candelária e início da Av. Presidente Vargas, onde seria a concentração (PEREIRA, 2008, p.1).

Podemos ilustrar esse acontecimento lembrando, por exemplo, que um dos comitês de organização e articulação da Marcha do Movimento Negro de 1988, utilizou a sede do sindicato dos professores, em Campo Grande na Zona Oeste da cidade. O movimento comunitário é berço de intersetorialidade, é perpassado e composto por sujeitos de várias categorias profissionais. O indivíduo é sindicalista e filiado à associação do bairro, logo, dois setores com naturezas distintas, voltados para interesses comuns, o processo de garantia de direitos do cidadão. O crescimento e o protagonismo das associações de moradores deu-se, no âmago dos movimentos sociais, impulsionados pelos ventos que sopravam o fim do ciclo dos governos militares e clamavam liberdade de expressão, respeito aos direitos sociais, fundamentais à cidadania e dignidade da pessoa humana, em defesa de sonhos e projetos coletivos da grande massa de cidadãos reprimidos pelo regime dos generais, no poder desde 1964.

Outro fator que contribuiu para essa sensação de fortalecimento dos movimentos comunitários, foi a cena política das diversas pastorais da igreja católica (Joc, Juc, Jec...) regidas pela orientação ideológica da teologia da libertação, determinada a trabalhar pelos pobres e com os pobres, mesmo sob as limitações e sanções impostas pelo Vaticano, que pesou a mão e puniu, severamente, alguns dos principais líderes desse movimento, entre eles, Leonardo Boff.

Uma parcela, significativa dos jovens e adolescentes das afroperiferias, foi afetada, de uma forma ou de outra, por esse movimento dissonante e revolucionário, promovido pelos defensores da teologia da libertação, que pode ser interpretado, como a vertente teológica, que mais se aproximou dos pressupostos marxistas e, conseqüentemente, da causa dos explorados no modo brasileiro de ser capitalista. Uma possível conseqüência dessa inter-relação, talvez, tenha sido a criação dos cursos pré-vestibulares para jovens negros e carentes nas periferias, inicialmente, pelo EDUCAFRO, entidade da Pastoral do Negro, coordenada por Frei David.

O coletivo, de maioria negra, que compunha a diretoria da Associação de moradores do bairro Jardim Palmares, além de ser responsável pela entrada de alguns jovens na militância política, se tornou a fonte de inspiração para o retorno à escola e ingresso no ensino superior, para muitos deles. Foi por conta daquela experiência, que me inclinei às leituras de temas da macro-política, descobri meu interesse pela pesquisa e tomei consciência, na teoria e na prática, do espírito comunitário. Conforme, Raquel Paiva “Em linhas gerais, é provável que seja a tendência à comunhão, à fusão, a marca mais fundante do espírito comunitário (PAIVA, 2003). Para além do aprendizado de um social pela via comunitária-solidária, aprendemos pela via comunitária e revolucionária.

Todos os membros da diretoria dedicavam algumas horas para dar plantão na secretaria da associação, pra exercitar a prática com o trabalho burocrático administrativo e o contato direto com os moradores. Durante um período, fui plantonista, depois, conselheiro deliberativo e, em seguida, assumi o departamento cultural, para pensar as demandas

do campo das artes e da cultura negra local e articulá-la com outras comunidades. Na condição de diretor cultural, organizamos uma mini-biblioteca nas dependências da sede da associação.

Assim, foi naquele contexto que saboreamos as primeiras leituras dos clássicos, sobretudo, os marxistas, Gramsci e Lukács, através das primeiras traduções de Carlos Nelson Coutinho. Naqueles anos, a palavra tecnologia, fazia parte daquele grupo de palavras alienígenas, que estavam à nossa volta, prontas pra invadir nosso território e, ainda não tínhamos consciência dos efeitos que elas nos causariam. Telefones sem fio, só na ficção. O telefone de fichas, ainda era o aparelho mais utilizado para comunicar qualquer coisa, de uma comunidade para outra e o trabalho dos carteiros, também ocupava posição de destaque, na década de 1980. As emissoras de rádio AM começavam a perder espaço para as FM's, que surgiam fortes, trazidas pelos novos modelos de aparelhos radiofônicos, que antes eram equipados com as opções de Ondas Curtas, Ondas médias e Frequências Moduladas.

A partir, daquele momento, a indústria passaria a produzir, exclusivamente, aparelhos AM/FM e os mercados, automaticamente, só venderiam esse modelo de rádio. A tecnologia a serviço da comunicação, subjugada pelas leis de mercado, que subjugam os direitos de escolhas do consumidor/ouvinte. É nesse contexto sócio-histórico, que começam as articulações para a criação das primeiras “rádios comunitárias” em nossas periferias. É o movimento reagindo à extrema opressão da rede de emissoras chamadas de “comerciais”, por estarem a serviço do grande capital econômico. O rádio, como veículo de comunicação de massa, na cidade do Rio de Janeiro, alcança o seu ápice (COSTA, 2013) com o sucesso da Rádio Nacional, entre as décadas de 1930 e 1950. Até, que outra personagem começa a roubar, definitivamente, a cena comunicacional e midiática.

Toma força a precursora da “Era do vídeo”, a televisão, que, atualmente, domina o mercado das comunicações (SODRÉ e PAIVA, 2002) e tem sido uma das armas mais eficazes para propagação da ideologia dominante, em todo território nacional, inclusive, no interior das comunidades afroperiféricas, mais afastadas dos centros urbanos, que nesse

trabalho conceituamos como pós-periferias. Tal alcance da televisão contribui, imensamente, para manutenção do *status quo euro-dominante* (grifo meu) com todos os seus requisitos, machistas, racistas e toda sorte de xenofobismos, pertinentes a um sistema que se apresenta como defensor da liberdade de expressão, porém, precisa instaurar uma ditadura a cada temporada, pra garantir seus *valores voláteis vencidos* (grifo meu) no mercado de idéias e mercadorias descartáveis.

O Cinema travestido de cine-clube, sustentado por um projetor de 16 milímetros e qualquer pano ou parede branca, que pudesse servir de tela, esteve presente nas bases de formação política dos movimentos comunitários, dando relevante contribuição para construção de estratégias ocupacionais, que possibilitaram novas formas de territorialização. Além de apresentar uma programação alternativa ao grande circuito, realizavam debates com o público, sobre a temática abordada em cada filme assistido. Esse modo de intervenção no interior das comunidades, sofreu dois ataques certos, um por conta do fechamento da Empresa Brasileira de filmes-EMBRAFILME, decretado pelo governo Collor de Melo, em 1989 e outro, ainda pior, com a chegada e popularização do videocassete, que mais à frente seria desbancado pelo DVD, assim como o disco de vinil perdeu espaços pro CD.

A trajetória desses suportes tecnológicos, da fabricação, passando pela circulação no mercado até a popularização, está diretamente, ligada às mudanças de comportamento da macro-política econômica, direcionadas para os diversos contingentes subalternizados dos países periféricos. Por essa ótica, o avanço tecnológico chega no interior das comunidades com a clara função de incluir seus moradores no alçapão do consumo. Ainda assim, praticamente, tudo que o mercado impõe, as comunidades ressignificam, ou seja, traduzem para as suas realidades.

Essas performances caracterizam o perfil de resistência e permanência identitária dos movimentos comunitários. A capacidade que as pessoas têm para resistir à dominação, subalternização, utilizando-se das armas do dominador. Traços de uma guerra constante nas entranhas do tecido social, que produz sérias conseqüências e, evidencia os diversos níveis de desigualdades nas relações, entre as comunidades e

as ditaduras, seja do mercado, representada pela indústria cultural com suas ondas midiáticas, seja do Estado, com suas forças repressivas armadas ou ideológicas. A chegada do aparelho celular e a hiper velocidade com que as tecnologias se processam, ao mesmo tempo, que coloca as pessoas numa roda louca pelo consumo, traz possibilidades variadas de intervenção no cotidiano.

Antes desses recursos, transmitir um fato qualquer, demandava uma gama de esforços, que às vezes, tornava impossível ou demorado demais, atualmente, utilizando um celular, com um aplicativo específico, pode-se fazer a circulação de uma imagem para centenas de pessoas, simultaneamente, sem maiores sacrifícios e quase sem custos. Por exemplo, com um celular de qualidade média, podemos realizar um filme, um documentário, uma entrevista para pesquisa científica, pode-se ainda, traduzir textos em qualquer língua do mundo.

Campanhas em defesa dos direitos humanos e do meio ambiente são impulsionadas por correios eletrônicos e respaldadas por imagens veiculadas nas redes sociais, que alcançam retornos imediatos, diariamente. É a tecnologia a serviço da superação humana, ainda que essa relação resulte em algumas seqüelas, à medida que os usuários perdem o controle sobre a máquina.

Considerações finais

Se por um lado, o avanço tecnológico interfere e altera leis e regras dos mercados, por disponibilizar novos produtos e suportes, simultaneamente, provoca mudanças de comportamento, também, em outros setores da sociedade, como por exemplo, nas ciências e no cotidiano das pessoas mais simples, que nas suas devidas proporções, ocupam algum lugar, na escala de consumo dessa gama de produtos, estando assim, no raio de alcance dos efeitos causados por eles. Os recursos que se tem, atualmente, para a produção de uma pesquisa acadêmica, de certa forma, facilitam o trabalho do pesquisador (DEMO, 2012). Os

sites, as plataformas online, os bancos de dados disponibilizados ao público. A presença dos suportes tecnológicos nas salas de aula ou em espaços não-formais de produção de saberes e aprendizagens, se utilizados, com criticidade, pode apontar, diferentes caminhos metodológicos e contribuir para fundamentação de *outras pedagogias* (MIRANDA e SOUZA, 2010). Quanto ao processo organizacional dos movimentos comunitários, a chegada da internet, com todos os seus recursos, mesmo com as limitações de sinal ou de acesso aos aplicativos, mais caros, a oferta básica, já possibilita uma série de atividades virtuais, de profundos impactos na dinâmica estrutural desses movimentos e, conseqüentemente, na vida das pessoas dessas comunidades. No entanto, não podemos ser ingênuos, sabemos que tudo isso é o capitalismo em seus espasmos e crises, executando sua reprodução e ampliando o público consumidor para continuar se reproduzindo em escalas cada vez mais largas e violentas.

Referências bibliográficas

DAVID, Frei. Pré-vestibular comunitário, universidades e ações afirmativas. In Resistência e Inclusão: história, cultura, educação e cidadania afro-descendente/org. Denise Pini Rosalem da Fonseca.- Rio de Janeiro: PUC-Rio: Consulado Geral dos Estados Unidos, 2003.

DEMO, Pedro. Ciência Rebelde: para continuar aprendendo, cum-pre desestruturar-se. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos Sociais e Educação. 7ª ed.-São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7ª Ed- Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Prefácio do livro Relações Étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639/Org. Cláudia Miranda, Mônica Regina Ferreira Lins e Ricardo Cesar Rocha da Costa.- Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na Contemporaneidade. 11ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social: identidade e alienação. 16ª ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones e SILVA, Regiane Costa da. Redes Interculturales y perspectivas dialógicas em afroamérica: La intersección Brasil-Colombia In Revista FAEE-BA: Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, nº 1 (jan/jun.,1992) – Sal-

vador: UNEB, 1992.

MIRANDA, Cláudia e SOUZA, Rogério José de. Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de história (s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial. In: *Relações Étnico-Raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639/ Org. Cláudia Miranda, Mônica Regina Ferreira Lins e Ricardo Cesar Rocha da Costa.*- Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012.

PAIVA, Raquel. *O Espírito Comum: comunidade, mídia e globalismo.* 2ª Ed.- Rio de Janeiro: MAUD, 2003

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.* – São Paulo: Le Ya, 2015.

YAZBECK, Maria Carmelita. *As Classes Subalternas.*- São Paulo: Cortez, 1993.



“Vou tirar meu cavalinho da chuva”⁵: processos de (des) (re) construções de identidades brancas

Fabrizzia Christiane dos Santos

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT/
PPGE

O texto a seguir reapresenta algumas reflexões da pesquisa de mestrado intitulada “Rir para não chorar?”: relações étnico-raciais e seus significados nas construções identitárias de jovens negras/os e brancas/os no espaço escolar (2019-2020)” realizada no Programa

5 Os títulos desse artigo são expressões e falas das entrevistadas.

de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, com objetivo de refletir sobre a construção das identidades étnico-raciais de jovens negras/os e brancas/os no contexto escolar.

Na minha trajetória enquanto estudante tive poucos/as professores/as negros/as, tanto na educação básica como no ensino superior, e isso teve e tem um impacto na minha subjetividade e auto imagem, assim como traz Souza (1983) fui educada para duvidar de mim, e por isso, preciso me implicar e descolonizar, cotidianamente, sobretudo pela referência que sei que sou para muitas crianças e jovens negras, por ser ainda das poucas pessoas negras em espaços de liderança.

Entendo que minha presença também é pedagógica para crianças e jovens brancas/os que podem ter outras referências, além do pretenso universal eurocentrado, bem como para pessoas brancas que podem ser confrontadas em seus modelos e ações pautadas na branquitude, já que ainda me deparo com um espaço escolar hostil e violento diante da diversidade, em destaque para as identidades étnico-raciais, motivo pelo qual busquei nessa pesquisa entender as estratégias de manutenção da branquitude.

Por muito tempo o foco das pesquisas recaía sobre pessoas negras, ‘o negro tema’ de Ramos (1957) e que inviabilizava uma compreensão mais abrangente dos sujeitos e dinâmicas envolvidas, as quais podem ser pensadas pelo conceito de branquitude⁶, enquanto lugar e/ou posição que permite manter uma hierarquia racial com produção de privilégios materiais, simbólicos e psicológicos para brancas/os.

Fanon (2008) é bastante atual e contribui para pensar como a sociedade ocidental colonizou nosso imaginário e subjetividades com os supostos lugares de superioridade ligados ao branco e de inferioridade ao negro. O autor nos inspira no sentido de descolonizar esses saberes

6 Para compreender a branquitude como uma identidade que permite a experiência de viver com privilégios dentro de uma sociedade que distribui desigualmente bens materiais, simbólicos e psicológicos, com base nas características raciais, partimos dos estudos de Hasenbalg (2005), Miranda (2017) e Schucman (2014).

sobre nós e o outro destacando as ‘máscaras brancas’ tão presentes na escola pública.

Salientamos que para desenvolver nossa pesquisa tivemos as participações de jovens e profissionais brancas e negras, porque entendemos que a compreensão do racismo só pode se dar nas relações étnico-raciais, num dado contexto. Nosso recorte visa, portanto, perceber alguns elementos sobre as identidades brancas para pensar tal contexto.

A metodologia utilizada foi a qualitativa a partir do estudo de caso e análise de entrevistas, das quais destacamos aqui as participações de jovens e profissionais brancas, realizadas numa escola pública de Várzea Grande – M.T., para compreender como suas identidades se (des) (re) constroem nas relações e dinâmicas étnico-raciais no contexto escolar.

“Eu não me percebo na minha identidade [...] porque eu não sou uma branca legítima”: identidades brancas na perspectiva de jovens brancas.

Uma das primeiras situações que percebemos na pesquisa foi a forma que as pessoas brancas aceitaram ou não, o convite para as entrevistas, que teve um número menor de participantes, devido às desistências, mesmo com reagendamento e flexibilidade no horário e local. Outro ponto foram as entrevistas realizadas, com maior silêncio nas falas e ‘objetividade’ ou respostas curtas. Entrevistamos jovens brancas, uma professora e uma gestora para entender as dinâmicas identitárias que ocorrem nas relações entre jovens brancas/os entre si, como estas se percebem e falam de suas experiências constitutivas.

Com relação as formas que as jovens e professoras brancas se auto identificam, notamos maior número de respostas com dúvidas e

uma disparidade entre, como se autodeclararam e são heterodeclaradas⁷. Vimos na caracterização da escola que, Elizabeth⁸ faz uma leitura da composição étnico-racial, bastante diferente dos participantes negros, foi a única que disse que a maioria dos docentes são pardos como ela. Pensar sobre isso é relevante, porque a compreensão que as jovens tem de sua identidade étnico-racial no contexto escolar, passa pelas noções dialogadas que as/os professores e gestores têm de si e do contexto pesquisado, por serem muitas vezes referências para estudantes.

Assim como, na entrevista com as/os participantes negras/os, a certidão de nascimento é uma das formas de heteroidentificação, que muitos se baseiam, e passam por questionamentos quando precisam preencher algum formulário sobre sua identidade étnico-racial. A jovem Alice diz que, assistindo um filme sobre nazismo, percebeu que a temática racial era muito evocada, para diferenciar pessoas, e por achar aquele ato muito negativo, não se identificava com pessoas alemãs, brancas, de pele bem clara, olhos azuis e cabelo loiro, por isso, tinha dúvidas sobre sua identidade branca:

Eu acho que branca. O documento. É, por causa que na certidão tá como branca. E em exames ou então na certidão de nascimento tá escrito branca. Então, eu me autodeclaro assim porque tá lá, né? Mas eu mesma, eu tenho dúvida. (Alice, branca, 18 anos, jovem, 6/11/2020, grifos nossos).

Para pensar as identidades de jovens brancas abaixo temos na fala de Alice e Elizabeth a dúvida e a crise de identidade:

Eu já vi muitas referências, né, essa informação de... De que a pessoa branca necessariamente ela precisa ter a pele branca, os

7 No caso das heteroclassificações feitas por mim, considere os critérios fenotípicos que são as marcas físicas apontadas por Nogueira (1985) como uma das formas de classificação racial no Brasil, as quais são prerrogativas para privilégios ou desvantagens raciais.

8 Para garantir a privacidade das participantes substituí os nomes pelo de estudantes e professoras que convivi durante meu percurso escolar.

olhos claros e o cabelo loiro e liso. Eu tenho o cabelo cacheado, tenho olhos castanhos só o tom da minha pele que é branco. Então, eu não me consideraria uma pessoa branca, de fato, até porque o Brasil, ele é uma mistura de três etnias, então não tem como considerar necessariamente. Porque eles são negros, são europeus e indígenas. Então acho que, eu mesma, por saber de tudo isso, eu não conseguiria me definir. Justamente por esse fato de que é... Eu sei que é uma mistura, então é... Eu acho que aqui, no Brasil, já não tem tanto esse conceito de “ah, eu sou 100...” [...] Agora, eu acredito que a maioria realmente dos jovens, dos brasileiros é uma mistura de todas as raças e, acho que surge meio que uma crise de identidade, ‘nossa, mas será que eu sou branca? Será que eu sou negra?’. É justamente por esse fato. Mas pensando em tom de pele só, eu diria branca. (Alice, branca, 17 anos, jovem, 6/11/2020, grifos nossos).

Eu acho, eu penso que eu sou parda, porque assim não sou negra nem branca, então está assim no meio. Então parda [...] porque eu não sou uma branca legítima, vamos dizer assim, por que o branco, branco mesmo, de acordo com o IBGE, é aquela pessoa dos olhos claros, cabelo loiro. Esse é o branco. Não sou branca, branca, branca, então eu me vejo assim [...]. Porque se eu for me colocar como negra, a pesquisa do IBGE não aceita que eu sou negra... Ah não, você é parda. (Elizabeth, parda, 47 anos, diretora, 20/10/2020, grifos nossos).

A dúvida aparece no momento em que a cor da pele não é o único critério para pensar a identidade branca, até porque, segundo Alice, o fato do Brasil ser um país miscigenado impede a afirmação de uma pureza racial. Conforme ela aprendeu, seria até difícil que existissem brancos em nosso país, pela mistura racial.

Através da fala de Alice e de Elizabeth também podemos observar a existência de níveis ou graus de brancos, e elas por não serem brancas puras ou legítimas teriam maiores dúvidas ou ainda, como no caso de

Elizabeth, nem se afirma branca, ‘mas meio termo entre branca e negra, ou seja, parda’.

A crise de identidade apresentada na fala de ambas nos leva a pensar sobre como as relações étnico-raciais no Brasil foram pensadas como um ‘problema do negro’, sendo que, o ‘outro negro’ possui uma identidade racial, e pessoas brancas não precisaram ou não precisariam pensar sobre suas identidades (CARDOSO, 2018).

Sem dúvida lembramos de Freyre (1977), quando o autor trata justamente da miscigenação como um fator positivo na identidade nacional que impediria conflitos por sermos todos um povo só, conforme noção de harmonia racial, tal harmonia criticada por Fernandes (2007) porque, apesar da miscigenação, há sim uma classificação racial que distingue pessoas negras e brancas, e que por essas diferenças foram exploradas durante a escravidão.

O que as participantes afirmam, enquanto dificuldade na sua autoidentificação, não nos parece uma dificuldade em classificar pessoas negras pelas mesmas, nesse ponto podemos recorrer à Piza (2014) quando analisa a branquitude, precisamente pelo que chama de ‘lugar de raça’, pois, não é que a branquitude das participantes não seja notada, mas a maior visibilidade da identidade negra muda o foco do ‘eu’ para o ‘outro’.

E, muda o foco entre outros fatores, pelo que Alice disse, não querer ser associada a uma característica que tem um peso de violências e crimes como o nazismo, e, no Brasil, à escravização de pessoas negras. Não falar sobre sua racialidade ou não perceber, é também uma forma de manter um pacto silencioso (BENTO, 2014), onde se foca o negro, para retirar as atenções de um grupo racial que apesar de não ser puro, obtém privilégios de suas marcas físicas.

Essa suposta invisibilidade, segundo Piza (2014), é como uma ‘porta de vidro’, pois na medida que eu vejo o outro e o nomeio, enquanto negra/o, sei que não sou como ele/a e, portanto, sei quem sou. Tanto que apesar das dúvidas a jovem Alice sabe que tem características de uma pessoa branca, como a cor da pele, e seu cabelo cacheado, enquanto sinal diacrítico (BARTH, 2011) não a classifica como parda, nem negra.

Sobre ser parda no Brasil há uma confusão necessária de se evidenciar que é sobre a ‘afroconveniência’⁹, ou seja, há um aumento de pessoas que se autodeclararam como pardas ou negras para ter direito às ações afirmativas, ou ainda para não ser vinculada à branquitude. Porém, como afirma Cardoso (2018), essas pessoas não deixam de ter privilégios como brancas.

Schucman (2014) também falou sobre essa diversidade que compõe pessoas brancas, que variam nos tons de pele, tipos de cabelo, nariz, traços físicos em geral e até origens étnicas. Isso é percebido na fala de Alice e Elizabeth quanto a existência de vários fenótipos que são, socialmente, lidos como de pessoas brancas, e isso é o que queremos ressaltar.

A negação da noção de raça, ou das diferenças fenotípicas e étnico-raciais impedem que se trate a gravidade do racismo, pois se a raça biológica deixou de ser um dado amplamente defendido, cientificamente (porque há quem ainda o defenda por outros vieses), a raça como ideia ainda mobiliza as pessoas nas suas relações, e é pela visibilidade das identidades étnico-raciais que podemos compreender suas relações, produções, reproduções e desconstruções.

A contribuição de Juliana nesse sentido é a de que há uma mistura entre as raças e não tem como definir de fato quem é negra ou branca, e isso ela sabe sem pensar muito a respeito, só sabe que é pela cor.

Parda. Não me vejo nem branca, nem morena, então no caso seria amarela porque eu não sou nem branca e... É amarela. Na verdade, é pela minha cor mesmo, nunca parei pra... Pra

9 Há uma discussão crescente sobre denúncias de manipulação de identidade étnico-racial, principalmente após a promulgação de ações afirmativas para pessoas negras, que pode ser compreendida pela afroconveniência (DUARTE, 2015). Pessoas negras de pele mais clara que teriam maior passabilidade, bem como pessoas lidas como brancas, no Brasil, reivindicam agora, uma identidade antes negada e outra inexistente, com base em marcas e origens. Várias universidades já se organizaram através de bancas de aferição de heteroidentificação para impedir essa burla. Em pesquisas pelo termo podemos ver que o debate se dá na maioria dos casos em notas de jornais e revistas, notas de universidades e departamentos de justiça. Durante as eleições de 2022 vimos vários candidatos mudarem sua autodeclaração para pardo ou negro para se beneficiar.

ver uma situação ou algo do tipo. É pela cor. Só olho isso pela cor. O que significa? Eu... É... Agora você me pegou (risos). Porque na minha cabeça é... Uma pessoa que não é branca e também não é negra, é aquele intermediário, é aquela misturinha... É uma pessoa parda. (Juliana, branca, 17 anos, jovem, 09/11/2020, grifos nossos).

Alice se apropria de um discurso muito recorrente para amenizar os conflitos raciais, se aproxima do que trouxe Freyre (1977) sobre a impossibilidade de dividir o Brasil em diferentes raças por ser um país miscigenado. Há outra referência com a qual podemos pensar ao ler Alice que traz a identidade parda como uma maneira de diluição da sua identidade branca. Essa diluição pode ser entendida pelo conceito de “válvula de escape” (DEGLER *apud* PAIXÃO, 2014).

Paixão (2014) explica que diferente dos Estados Unidos onde as classificações variam entre negros ou brancos, no Brasil os mestiços/pardos entram nas classificações étnico-raciais como um atenuante:

Com isso, nosso padrão de relações raciais ao menos permitiria válvulas de escape (agora nos apropriando do termo de Carl Degler; autor que consagrou esta expressão no começo da década de 70), o que o tornaria menos conflitivo. Ou seja, o modelo brasileiro de relações raciais, em que pese gerar e reproduzir desigualdades, abrigaria uma potencialidade civilizatória específica posto ser infenso às animosidades entre os grupos raça/cor, em sua forma mais extremada. (PAIXÃO, 2014, p. 435).

A válvula de escape de Alice é se dizer parda para não nomear sua branquitude, negando a existência de diferenças raciais que possam ser motivos de desigualdades, negando a raça ela nega a possibilidade de conflitos raciais, conforme o termo problematizado por Paixão (2014).

Mariana já traz outros elementos para se identificar como jovem branca, que passa pela característica física, e vai além, demarcando sua identidade como aquela que possui privilégios, ou seja, há nessa fala uma expressão de identidade como posição numa relação com outras

pessoas diferentes dela. E se ela tem privilégios outros não têm, estes outros ela sabe que inclui as/os jovens negras/os.

Ah, pela cor obviamente, primeiramente, né, primeira concepção de você ser branca começa assim, mas também claro tenho os privilégios, né. Você, você acaba não tendo tanto preconceito com uma pessoa que seria negra enfim, então eu me identifico nesse sentido de ser branca ter mais privilégios, ter mais oportunidades. Ah por exemplo, eu nunca cheguei a sofrer preconceito né pela minha cor, diferentemente se eu não fosse branca né. (Mariana, branca, 18 anos, jovem, 22/10/2020, grifos nossos).

Essa fala nos ajuda muito a pensar as identidades brancas e as falas anteriores de Elizabeth e Alice. Porque Mariana percebe algo e as outras não? Ou percebem e não gostariam de falar sobre? Alice deu pista quando disse que os nazistas eram brancos? Nega por não querer se ver como alguém associada à violência? Ou seria ainda uma forma de negar que possui privilégios numa sociedade racista em que as/os jovens negras/os não possuem as mesmas oportunidades?

Quando Mariana afirma que sabe ser branca ao possuir privilégios ela auxilia na análise comparativa do pouco que foi falado sobre identidades brancas e o muito que se falou sobre identidades negras durante a pesquisa. Na pesquisa podemos refletir quando se fala sobre identidades negras e perceber que, onde se vê desvantagens de pessoas negras para identificar quem é negro, podemos ler vantagens de pessoas brancas para entender identidades brancas, e assim compreendemos parte do silêncio que Bento (2014) chama de ‘pacto narcísico’ para manter privilégios.

Ou, ainda que Ramos (1957) chamou de ‘patologia social do branco’, pois ao falar muito e se dedicar aos estudos de pessoas negras, o que se faz é também mostrar projeções de si sobre o outro; muitas vezes o que se vê e sabe sobre pessoas negras na escola é distorcido, estereotipado, mas uma fala prioritariamente de pessoas brancas sobre as negras, ou seja, a ‘patologia do branco’ é projetar sobre pessoas negras seus desejos inconfessáveis.

Eu não me pego muito sobre esse assunto de étnico-raciais, enfim, e a refletir sobre isso do que é ser branca, por exemplo, nunca cheguei a me questionar sobre isso, de ser branca. É porque é o que eu observo né, que a gente vê assim o dia a dia, mais assim o que é ser branco mesmo, eu não sei, eu sempre associo com que? Com que o IBGE coloca que é a cor branca e questões de privilégio porque o que a gente vê. Identidade branca é uma novidade mesmo, porque geralmente sempre perguntam do lado negro né? Tanto é que eu fiquei meio em dúvida sobre o que responder sobre identidade branca. (Mariana, branca, 18 anos, jovem, 22/10/2020, grifos nossos).

Sim, por que eu nunca tinha parado pra pensar nessas coisas aí. Porque geralmente, quando você tá ali de bobeira, você não começa a pensar nisso, do nada, e no dia a dia a gente não observa, sabe? A gente tá tão acostumado a olhar só pro nosso grupo, só para as coisas que a gente faz que não se percebe, eu não me percebo na minha identidade, não percebo o comportamento das pessoas, né? Se elas se sentem meio assim, relacionadas as coisas, pelo menos relacionada a etnia, eu... eu nunca reparei, sabe? Agora outros assuntos, sim, eu já tinha reparado diferenças. [...] Porque a gente era criança lá no 4º, 5º ano. Ela tinha o cabelo todo enroladinho e... a pele dela era preta. Porque é o certo que fala né? Fala pele preta [...] E aí, depois de um tempo, né? A gente sendo amigas, eu acabei reparando que ela era mais escura que eu. ‘Ah, eu sou branca, ela é preta’” (Alice, branca, 18 anos, jovem, 6/11/2020, grifos nossos).

As contribuições de Mariana e Alice sobre a dificuldade em perceberem-se como brancas nos remete ao conceito de ‘branco drácula’¹⁰ de Cardoso (2018) onde sua identidade não é revelada para não perder

10 “O vampiro que se esconde, o vampiro que não suporta a luz, não suporta ser focalizado, iluminado, ‘encarado’ de frente, olhado nos olhos. O vampiro, o branco que pouco narra ou simplesmente não fala a respeito de si. O branco cuja imagem não reflete no espelho. Portanto, ‘não se enxerga’, ‘não se observa literalmente’. Observa somente os outros, os não-brancos, os não-Dráculas.” (CARDOSO, 2014, p. 143).

o encanto de algo não observável, e aqui permite entender que ‘branco drácula’ é aquele que tem o poder de observar, mas não é observado. Além disso, o ‘branco drácula’ mostra essa branquitude que se nega a pensar sobre si enquanto parte de relações racializadas, em que usufrui de privilégios negados ao outro.

Essa pouca ou nenhuma reflexão faz sentido ao pensar identidades brancas, pois é um privilégio com o qual não precisa se preocupar, afinal sua identidade não será motivo de constrangimento, de perseguição, de impedimentos, de violências materiais e simbólicas, cotidianas, que te deixem numa condição de constante “tensão, pressão, medo, desconfiança”, como ouvimos de jovens negras/os.

E, não pensar sobre sua identidade e as relações étnico-raciais impede autorreflexão no sentido de mudar ideias e ações que possam ser reprodutoras de desigualdades raciais, mantendo relações hierarquizantes (BENTO, 2014). Assim um problema que é sim relacional (HASENBALG, 2005) e, portanto, responsabilidade de pessoas negras e brancas, recai somente sobre um grupo, repetindo o ciclo de produção e reprodução de desigualdades raciais.

Apesar do que foi dito até aqui pelas jovens Alice e Mariana, acerca da dúvida sobre suas identidades, sobre não refletirem muito isso, na prática percebe-se que essas identidades são subentendidas nas relações nas quais se sabe o que, quando e para quem falar.

Mariana relata que já presenciou falas entre jovens brancos que são racistas, mas que só falam entre si porque sabem que não é, moralmente, correto dizer isso em público. No público eles se mostram pessoas, politicamente, corretas afirmando aquilo que se espera ouvir. Ou seja, nem sempre o que se fala passa por reflexão ou expressa uma fala genuína de valorização da diversidade. A professora Sandra também descreveu situação onde ouviu jovens brancos com falas racistas e os advertiu no privado.

Ah sim, porque geralmente, geralmente é assim né, pelas costas, muitos não tem coragem de falar na cara, então acaba falando pra outros brancos e pros negros aí fica no grupo, falando sobre

esse tipo de coisa [...] tipo fazer... Falar alguma, tipo insinuar alguma coisa que pareça racista ao meu ver, mas no público se pagar de: Ah, todos somos iguais, e não sei o quê [...] Ah sim, bom comentar sobre isso, porque eu tenho uma amiga que ela é contra cotas negras e ela não se considera racista, mas ela é contra, então tem um debate sobre isso porque, tem uma parte de amigos que não concordam porque acha que deveria ter um tratamento igualitário, que deveria ser o mérito que leva a pessoa a universidade e não facilitar a entrada e já tem outros que pensam igual a mim, que deve ter. É geralmente os brancos que criticam as cotas. (Mariana, branca, 18 anos, jovem, 22/10/2020, grifos nossos).

A fala acima de Mariana nos remete à Fernandes (2007) quando afirma que no Brasil há um preconceito de ter preconceito, quando há mais casos de denúncias de racismo do que pessoas que afirmam já terem proferido ofensas racistas. Nestes casos, longe de um desconhecimento, nos parece um mecanismo de manutenção e expressão do racismo, um determinado *habitus racial* (MIRANDA, 2017), notadas em várias falas, como algo “escondido, omitido, nuuuuunca pensado, que causa dúvidas”. Ou ainda como a jovem Viviane disse, algo que todo mundo vê e sabe que existe, mas não quer ou tem medo de admitir.

Se entre jovens negras/os há uma ‘dupla consciência’¹¹ entre o que desejar e o que fazer, aqui também há um comportamento duplo para locais privados e públicos, inclusive por isso a presença e a autorreflexão de jovens brancas/os sobre as relações étnico-raciais é tão fundamental para uma educação antirracista de fato.

11 Segundo Du Bois (1999, p. 54): “Após os egípcios e os indianos, os gregos e os romanos, os teutônicos e os mongóis, o negro é uma espécie de sétimo filho, nascido com um véu e dotado de uma clarividência neste mundo americano – mundo que não lhe permite produzir uma verdadeira autoconsciência, que apenas lhe assegura se descubra através da revelação do outro. É uma sensação peculiar, essa dupla-consciência, esse sentido de sempre olhar a si próprio através dos olhos de outros, de medir um sentimento através da métrica de um mundo que o contempla com divertido desprezo e pena. É sentir sempre a duplicidade – ser americano, ser negro. Duas almas, dois pensamentos, dois embates irreconciliáveis, dois ideias conflitantes, num corpo negro, impedido apenas por um obstinado esforço, de bipartir-se”

Considerações finais

Um dado evidente nas falas das participantes foi a dúvida e dificuldade em se identificarem enquanto brancas, o que ressalta a necessidade de refletir o quanto as relações étnico-raciais deixam de ser entendidas e enfrentadas, devido a negação da branquitude (enquanto marcador de privilégios e vantagens raciais), justamente por ser um dos artifícios de manutenção de privilégios, e, por consequência, do racismo.

Com relação as identidades brancas, fica explícito o quanto a branquitude é um conceito a ser pesquisado, porque todas as pessoas brancas entrevistadas mostraram que não tinham parado para pensar sobre isso, ou tentaram manipular suas identidades, a partir da categoria parda. No entanto, a dificuldade que tiveram para pensar sobre si, não foi a mesma que tiveram para identificar jovens negras/os, outro dado que só evidencia sua “brancura” (RAMOS, 1957) pelo que nos apropriamos como “porta de vidro” (PIZA, 2002), onde focaliza-se o outro para negar, silenciar, desviar da sua identidade. Os motivos foram vários, desde vergonha em se assemelhar a alguém racista, negar os conflitos de raça através da mestiçagem, ou evadir do racismo voltando-se para explicações por um viés de classe social.

O fato de pessoas brancas não terem a necessidade de se identificar racialmente, nem de sofrerem prejuízos por sua identidade, nos leva a afirmar que, talvez por isso, essas pessoas não se impliquem tanto na resolução de um “problema” que acreditam ser seu. Assim, a pesquisa mostrou certa ausência na participação das pessoas brancas na resolução das desigualdades raciais, reforçando uma identidade construída a partir de um lugar marcado pela branquitude.

Desse modo, pensar as identidades brancas e sua branquitude crítica e acrítica (CARDOSO, 2014), a partir da perspectiva das pessoas brancas, é fundamental para compreender as relações entre pessoas com marcas étnico-raciais distintas, bem como as suas próprias identidades. Os dados trazidos pelas jovens e participantes brancas foram imprescindíveis para situar alguns mecanismos de manutenção de privilégios

raciais, bem como para saber de situações que, uma pessoa branca só compartilha com outra ‘considerada igual’, além do impacto que refletir sobre a branquitude provocou nos sujeitos da pesquisa, onde ficou mais evidente que pensar sobre raça e racismo implica pensar sobre branquitude, considerando as suas fronteiras e hierarquias raciais.

Na pesquisa percebemos que a branquitude é um conceito novo para pensar as relações étnico-raciais na escola, pois apesar de academicamente tal categoria ter sido mais divulgada nos últimos anos, essa não parece ser uma perspectiva presente no contexto escolar enquanto um instrumento de compreensão da estrutura racial em tal ambiente.

Problematizar a branquitude é fundamental para conhecer significados e a partir deles, desconstruir processos hierarquizantes na constituição identitária, que por sua vez, se dá num contexto racializado, que pode indicar os passos para a descolonização, conforme Fanon (2018) ao possibilitar o desenvolvimento de uma educação que seja espaço de diálogo, aprendizagem, respeito e ampliação de direitos, principalmente, os racialmente referenciados, pois pensar numa educação antirracista é desconstruir o lugar central da branquitude em que todas/os possam existir.

Diante disso, a educação antirracista, enquanto política pública não pode se privar de problematizar a branquitude e, ao propor ‘colocar o cavaleiro na chuva,’ implicar e perceber a responsabilidade de pessoas brancas na manutenção, reprodução de desconstrução de desigualdades étnico-raciais, no sentido de ampliar direitos sociais para a população negra e para um país que se quer democrático.

Referências Bibliográficas

AFROFOBIA, Afroconveniência e Identidades Étnico-Raciais em Trânsito. [S.l, s.n], 2021. 1 vídeo (120 min.). Publicado pelo Canal ABPN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ms1J-GBTT2co>. Acesso em: 13 jun. 2021.

ALICE. [Entrevista cedida a] Fabrizzia Christiane dos Santos, Várzea Grande, 06 nov. 2020).

ANDRE, Maria da Consolação. Psicossociologia e negritude: breve reflexão sobre o "ser negro" no Brasil. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v. 27, n.2, p. 87-102, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2007000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papi-rus, 2005.

ANDREWS, George Reid. Negros e Brancos em São Paulo. São Paulo: EDUSC, 1998.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; FENART, Jocelyne Streiff (org.). Teorias da etnicidade. Trad. Elcio Fernandes. 2 ed., São Paulo: Unesp, 2011. p. 187-227.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude - O lado oculto do dis-

curso sobre o negro. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p.147-162.

CARDOSO, Lourenço. O modo de pensar da razão dual racial: a branquitude e o mestiço-lacuna. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, ano 1, v. 1, n. 2, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/237445>. Acesso em: 12 set. 2020.

CARDOSO, Lourenço. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unesp, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115710/000809900.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 set 2020.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; JÚNIOR CUNHA, Henrique (org.). Educação e afrodescendência no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 229-240.

DAYRELL, Juarez. NONATO, Bréscia França. DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre juventude na pós-

-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), v. 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 57-125.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, set. /dez., n. 24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>. Acesso em: 29 fev. 2020.

DUARTE, Leopoldo. Sobre brancos, “mestiços” e afroconvenientes. Portal Geledés, São Paulo, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-brancos-mesticos-e-afroconvenientes/>. Acesso em: 15 mar 2021.

DU BOIS, W. E B. As almas da gente negra. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.

ELIZABETH. [Entrevista cedida a] Fabrizzia Christiane dos Santos, Várzea Grande, 20 out. 2020

FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. 2 ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

MARIANA. [Entrevista cedida a] Fabrizzia Christiane dos Santos, Várzea Grande, 22 out. 2020).

MIRANDA, Jorge Hilton. A. Branquitude invisível revisitada: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: CARDOSO, Lourenço; Müller, Tânia, M. P. (org.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba, Editora Appris, 2017. p.53-68.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

PAIXÃO, Marcelo. A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2014. p.59-90.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do "branco" brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. A introdução crítica a Sociologia Brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957. p. 171-202.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção tendências, v. 4).



O ensino de História e o carrego colonial: por uma outra independência

Pedro Vítor Coutinho dos Santos -UNIRIO

Qual o papel da História dentro do processo colonial? Me vi de frente a essa pergunta quando estudei os trabalhos de autores como Quijano (2000), Krenak (2019) e Cesaire (2020), que refletiram sobre os traumas da colonização. Estes e outros escritos demonstram como a tragédia da colonização está para além de recortes espaciais e temporais específicos, pois a mesma não se resumiu a pilhagem, dominações e extermínios de corpos e recursos físicos. As feridas abertas nesse processo atingiram mente e espíritos, atacando a própria existência e memória sobre aqueles que foram oprimidos e subjugados. Um processo tão dilacerador que contou com o aporte de diversos campos

científicos, inclusive, a ciência histórica. Afinal, como pensar em um processo capaz de produzir esquecimento, através do epistemicídio¹² e dominação pela hierarquização do saber, por séculos sem o uso da História? Portanto, a História foi uma arma de colonização e de dominação, e nesse artigo pretendo refletir em como tornar a mesma uma arma da descolonização.

Para realizar tal processo, preciso começar pelas bases filosóficas da ciência histórica moderna, e somente recorrendo a epistemologias que estão além da compreensão científica moderna conseguirei tal feito, lógicas que estão mais próximas, no campo do explicar pelo sentir, do que o raciocínio cartesiano pode entender. Então, como carioca que sou, convido os orixás, o povo da mata, o povo de rua, a linha das almas e toda e qualquer entidade que resiste e segue resistindo ao processo colonial, construindo um país diferente daquele fundado em 1822 por um príncipe português. Afinal, nossa herança europeia não vem de reis e rainhas e sim de ciganas que dançam e gargalham nas encruzilhadas, nossos caboclos não são perseguidos, são admirados e senhores dos saberes das matas e dos tranSES, e nossos malandros não são criminosos, mas sim professores de sobrevivência, ou melhor de supravivência¹³. Portanto, nada mais descolonizador do que confrontar o ato colonial com a sabedoria daqueles que encaram o mesmo como um carrego, na verdade, um carrego colonial.

12 "o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento." (CARNEIRO, 2005, p. 96).

13 "a morte foi dobrada por perspectivas de mundo desconhecidas das limitadas pretensões do colonialismo europeu-ocidental. Elas são as experiências de ancestralidade e de encantamento. Para grande parte das populações negro-africanas que cruzaram o Atlântico e para as populações ameríndias do Novo Mundo, a morte é lida como espiritualidade e não como conceito em oposição à vida. Assim, para a perspectiva da ancestralidade só há morte quando há esquecimento, e para a perspectiva do encantamento tanto a morte quanto a vida são transgredidas para uma condição de supravivência." (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 11)

O carregamento colonial no ensino de História: dependência e morte?

Mas de onde vem o carregamento colonial no ensino de História? Para entender melhor, comecemos por colocar o ensino de História frente a frente com o *desencanto*, outra ideia que existe dentro das religiões de matriz africana, e também defendida por Rufino e Simas, como um conceito filosófico dentro do âmbito acadêmico. A partir da máxima de que só morre aquele que é esquecido, tão forte nas religiões afrodiáspóricas, Simas e Rufino defendem que o carregamento colonial¹⁴ produz morte através do esquecimento, do epistemicídio, como vimos anteriormente. No caso do ensino de História, esse esquecimento é causado pela universalização da narrativa histórica advinda da História Oficial.

Para combater esse processo, os autores propõem a utilização prática dos saberes das próprias religiões afrodiáspóricas e daquilo que eles chamam de “ciência encantada das macumbas”¹⁵. Nela, se o carregamento colonial desencantou, cabe à filosofia macumbística reencantar¹⁶, pois esquecimento se combate com memória e ancestralidade. Para os pesquisadores, reencantar passa por buscar erguer novos seres a partir de outras visões de mundo que repensem o que é o humano.

Então, devemos voltar às origens da História Oficial do Brasil para confrontar seu processo de desencantamento. Tanto a História Oficial quanto a disciplina escolar História nasceram, no Brasil, em

14 “O que chamamos atenção como carregamento colonial é que, sob a inteligibilidade dos esquemas de terror do colonialismo, há o reconhecimento da memória da ancestralidade como planos reconstrução existencial. É nesse sentido que as ações de terror mantidas por uma política de mortalidade/mortificação investem na produção do esquecimento. Nesse sentido, o conceito de carregamento colonial dá o tom de que as obras coloniais miram o corpo material/imaterial daqueles que são alvos do seu sistema de violência/terror.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 20).

15 “A macumba é ciência, é ciência encantada e amarração de múltiplos saberes.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 12).

16 No livro “Flecha no tempo”, Simas e Rufino defendem a ideia de que “o contrário da vida não é a morte e sim o desencanto” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.6) e que para combater o desencanto devemos buscar saída nas palavras dos Caboclos, pois “É a magia que afirma a vida sob civilidade de um mundo morto.” (SIMAS; RUFINO, 2019, p.10).

meados do século XIX. Esse processo foi um projeto que criou uma História Oficial e usou/usa da disciplina escolar História para difundir sua narrativa na sociedade brasileira¹⁷. Para compreendermos melhor esse período, recorreremos aos escritos de Castro-Gómez (2005), que nos mostram como é o período em que o Estado-nação estava interessado em “construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88). Coube à História construir uma narrativa a fim de justificar a formação dessa identidade cultural e a História escolar difundiu e a cristalizou nos jovens. Ainda de acordo com Castro-Gómez:

A questão era ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série pelo conhecimento. As ciências sociais ensinam quais são as ‘leis’ que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 88).

Dessa forma, a História Oficial escolhia quais narrativas históricas seriam utilizadas para legitimar a construção de um modelo de brasileiros que era o desejo do Estado nacional. O próprio Estado foi atrás da construção de um ideal de Estado-nação moderno que só compreendia como seus cidadãos sua própria recém-criada burguesia nacional (homens brancos, heteros, católicos e com posses) que teve papel importante no processo da colonização. A exemplo disso, temos o decreto 528 de 1890, destaco o Art. 1º desse decreto, que regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República no Brasil. De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890:

17 Para ver mais, ler capítulo três da tese “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” de Bittencourt.

É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, exceto os indígenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de acordo com as condições que forem então estipuladas. (BRASIL, 1890).

Sobre isso, em um de seus textos, Spivak nos diz que é a burguesia nacional¹⁸ “quem forja ‘identidades nacionais’ por métodos de que não podem romper formalmente com sistema de representação que ofereceram a eles uma episteme prévia: a de ser um para-choques ‘nacional’ entre o administrador e a administração” (SPIVAK, 1994, p. 192).

As identidades nacionais criadas pelas burguesias nacionais latino-americanas serão feitas a partir de uma dualidade excludente, como é dito por Castro-Gomez:

Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da “civilização” exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da “barbárie”. Trata-se em ambos os casos de algo mais que representações materialidade concreta, mentais no sentido de que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais. É precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar, seguindo Gayatri Spivak, do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 90).

18 No caso brasileiro, não foi uma burguesia nacional, mas sim uma elite intelectual, econômica e política que exerceu esse papel. Sendo assim, esse processo foi feito por uma recém-criada aristocracia aliada a uma pequena burguesia comercial, como pode ser visto no artigo “Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional” de Manoel Salgado.

Assim sendo, essas são narrativas homogeneizantes, que tentaram e tentam apagar o diferente¹⁹ através de um processo de construção de uma suposta totalidade universal. Digo no presente, pois, segundo Araújo: “os conteúdos mobilizados para a constituição dos currículos não abandonam as abordagens que privilegiam a Europa como modelo para as experiências históricas das outras sociedades, destacando a perspectiva da História econômica das sociedades capitalistas” (ARAÚJO, 2012. p. 13-14). Esta seria o que os professores chamam de História Tradicional, inclusive, o tradicional remete a estes fortes traços que atravessaram séculos e ainda se encontram nas salas de aula. Buscando entender melhor o que ela chama de tradição do saber histórico escolar – e que eu acredito ser a base da História tradicional –, Araújo recorre aos escritos de Hartog (1996) para encontrar o regime de historicidade que a rege.

De acordo com a professora, os regimes de historicidade são como uma “expressão da experiência temporal” (HARTOG, 1996, p. 2), isto é, formas de dar significados e organização a essa experiência. O regime moderno de historicidade surgiu no final do XVIII, na Europa, e foi questionado ao longo de sua existência até chegar ao fim em 1989. Entretanto, este mesmo regime se faz presente dentro da tradição disciplinar no ensino de História²⁰. Podemos perceber que o regime moderno de historicidade foi a base para a construção das Histórias Oficiais dos Estados-nações e que coube à História tradicional disseminá-la e legitimá-la nas salas de aula da disciplina.

O regime moderno é tão opositor a temática do diferente, ou seja, silencia e violenta narrativas diferentes, porque ele se entende

19 Em um breve texto publicado em 2002, Silva, apresenta breves comentários algumas assimetrias entre diferença e identidade cultural. Entre elas está: “A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença a identidade(...)A diferença não é uma relação entre o um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro(...) A identidade é. A diferença devém” (SILVA, 2002, p.2).

20 “A ideia que defendo é que, no âmbito da tradição disciplinar no ensino de História, o regime moderno ainda é predominante e, como configuração externa, se articula às demandas internas da disciplina de forma a garantir a permanência da tradição em tela”. ARAÚJO, 2019, p. 242

como uma experiência histórica universal. A suposta universalização é que vai “mascarar” a violência epistêmica citada anteriormente por Castro-Gómez (2005). Entendo por violência epistêmica a forma de violentar que leva àquilo definido por Sueli Carneiro como epistemicídio:

o epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2005, p. 96).

O conceito refere-se, portanto, ao genocídio causado a outras narrativas, memórias e saberes, em nome da universalização das experiências históricas trazidas pela modernidade, baseada em algumas experiências específicas de parte da Europa como dito por Pinto e Mignolo:

A modernidade e seus correlatos – civilidade, desenvolvimento, democracia e direitos humanos – não somente são realidades discursivas; são também narrativas articuladas a partir das experiências históricas e locais de diferentes povos europeus, ainda que se apresentem como verdades objetivas, ‘naturais’, universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta. (PINTO; MIGNOLO, 2015, p.386).

No caso da História Tradicional, criou-se uma concepção de que tempo e espaço são concebidos de forma natural e pura, e não que são construções intelectuais. Dessa forma, a História Tradicional defendeu e difundiu uma homogeneização de experiências espaço-temporais. Assim nasceu a concepção periódica que conhecemos como História Quadripartide²¹, na qual as experiências espaço-temporais da Europa

21 A História Quadripartite é periodização do tempo histórico em quatro partes: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

foram usadas como paramentos universais. Dessa forma, o regime moderno de historicidade “inferiorizó el ritmo temporal de los ‘diferentes’ y cosificó la tierra em aras del progreso de modernidade. Esta operación se realizó a través del instrumento de la colonización” (PESANTÉZ, 2013, p. 103).

Podemos observar uma das formas de inferiorização das experiências temporais não europeias na divisão entre as ideias de História e Pré-História. Essa classificação presente na História Tradicional segmenta a história do planeta Terra em dois momentos: antes e depois da invenção da escrita. Dessa forma, tudo o que ocorreu antes do desenvolvimento da escrita está à margem da História, ou seja, tem menor ou nenhuma importância, por isso Pré-História.

A construção da escrita como um marco do nascimento da História é baseada completamente na experiência europeia, que entende como o ápice do desenvolvimento intelectual a construção de uma escrita alfabética, tendo como base os fonemas gregos. Assim, povos ameríndios e africanos, que possuíam como base de transmissão de seus saberes as oralidades, são considerados em um estágio primitivo, ou seja, não são humanos plenamente desenvolvidos, são bárbaros, selvagens, portanto, desprovidos de conhecimentos e de História. Os europeus enxergavam o nível de desenvolvimento desses grupos muito mais próximo do vivenciado por homínídeos do que o da própria Europa.

Essa categorização evidencia o papel da História no processo de colonização. Podemos entender essa relação a partir da ideia de Mignolo sobre a colonização do tempo e do espaço. As duas surgiram na Europa, no período do Renascimento. Para ele, ambas “são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da História e preparando o terreno para a Europa tornar-se o centro do espaço” (MIGNOLO, 2017, p. 13), ao passo que “a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo” (Ibdem, 2017, p. 4), sendo o ponto de partida da alteridade entre civilização e barbárie que apresentamos anteriormente.

Por conseguinte, ambas fazem parte da modernidade e da colonialidade, de modo que são a base do regime moderno de historicidade e das História Oficial e História Tradicional. Assim sendo, a História Tradicional produz um epistemicídio dentro das salas de aulas, que vê no esquecimento uma forma de matar os indesejáveis, a sua narrativa e ao seu modelo de sociedade brasileira. Portanto, carrego colonial que adoce o ensino de História está presente desde sua criação, fazendo parte de sua constituição histórica.

Os ebós cotidianos: terreirização da sala de aula e da pesquisa em ensino de História

O combate ao carrego colonial possui um importante campo de batalha: a sala de aula. Tivemos o privilégio de assistir em 2019 ao desfile da Escola de Samba Mangueira que trouxe o enredo “Histórias para Ninar Gente Grande”. Nele observamos críticas às narrativas históricas hegemônicas. Seu samba trouxe a célebre frase “Histórias que a História não conta”, que acabou sendo interpretada de forma equivocada por alguns, que a entendiam como uma crítica as salas de aula de História. Sobre isso, compartilho da ideia defendida por Simas:

O enredo em nenhum momento diz que esses personagens estão fora das salas de aula. Pelo contrário. Eles estão nas salas de aula sim, levados por professoras e professores de História do ensino público e privado comprometidos com visões plurais que questionem protagonismos viciados no ensino da História e coloquem o povo brasileiro como sujeito, e não objeto, da sua história.²²

22 Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/luiz-antonio-simas-enredo-da-mangueira-e-contraponto-ao-projeto-obscurantista-do-escola-sem-partido/>, último acesso em 22 de outubro de 2021, às 02:52.

Portanto, entendo o desfile da Mangueira como o cruzo de diversas narrativas históricas contra-hegemônicas que já circulam nas salas de aulas. Uma ideia corroborada pelo carnavalesco Leandro Vieira, idealizador do enredo, que durante a conferência de abertura do “II Congresso Nacional do ProfHistória”²³, realizado na UERJ na noite de 04 de outubro de 2022, afirmou que o enredo dialoga com as aulas que teve durante os ensinamentos fundamental e médio.

Defendo aqui não somente a educação como um dos mais importantes campos de luta anticolonial, como enxergo que esta luta já se faz presente, cotidianamente, nele. Dessa forma, este é um lugar de destaque no processo de descolonização, “pois esta não ocorrerá em um passe de mágica, “não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação e à produção de desvio do ser e de suas práticas de saber” (RUFINO, 2021, p. 30).

A luta pela descolonização, para nós é processo exuziaco, isto é, descolonizar é um ato de reinvenção do mundo, onde devemos comer as ferramentas da colonização e baforar de volta as armas da descolonização, como Exu nos ensinou. Dessa forma, a educação é um campo privilegiado de disputa, pois a mesma é uma das principais ferramentas da colonização como vimos no início desse texto. Cabe aos professores e professoras entrarem nessa disputa e fazerem de suas salas de aulas terreiros²⁴ (SIMAS; RUFINO, 2018) ao invés de espaços de esquecimentos. São justamente as narrativas históricas produzidas nas salas de aulas terrorizadas e que lutam, cotidianamente, contra a História tradicional.

Quando evoco a ideia de terrorizar as salas de aulas estamos defendendo que estas são espaços privilegiados de se subverter a lógica colonial de se produzir escassez, para produzir a abundância pela diversidade. Durante meu mestrado, analisei o Mestrado Profissional em Ensino de

23 <http://congresso.site.profhistoria.com.br/programacao/>, último acesso em 19 de outubro de 2022, às 15:23.

24 “Na epistemologia das macumbas, a noção de terreiro configura-se como tempo/espaço onde o saber é praticado. Assim, todo espaço em que se risca o ritual é terreiro firmado.” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 42).

História como um espaço que potencializa esse processo. A escolha por este recorte se deve ao fato da grande quantidade de trabalhos produzidos por seus egressos que dialogam com a temática das diferenças.

Para se ter uma ideia analisando as dissertações produzidas nas três primeiras turmas do programa no estado do Rio de Janeiro, foram encontrados 11 trabalhos sobre gênero, 7 sobre mulheres, 4 sobre negros, 14 sobre indígenas, 5 sobre racismo, 4 sobre raça, 2 sobre quilombos, 1 sobre negritude, 1 sobre movimento negro, 5 sobre cultura e história afro-brasileira, 3 sobre cultura e história africana, 12 sobre o continente africano, 1 sobre a Lei 10639, 1 sobre a Lei 11645, 2 sobre antirracismo, 15 sobre relações étnico-raciais, 2 sobre movimentos sociais, 2 sobre direitos humanos e 1 sobre xenofobia. Essas palavras-chave foram distribuídas em 24 dissertações. Números bastante significativos demonstrando como estas temáticas são estudadas dentro do programa. Foi através desse levantamento que selecionei as professoras com quem iria conversar.

Durante os anos de 2020 e 2021 conversei com cinco professoras e três professores egressos do programa sobre suas experiências que me ajudaram a entender como estes enfrentam diariamente o carrego colonial em suas salas de aula. Foi através dessas conversas que passei a refletir e entender seus trabalhos como processos de terrorização das suas salas de aulas buscando um reencanto do ensino de História. Falar em reencanto não é uma metáfora e sim uma visão epistemológica acerca do ato de educar, pois como é dito por Rufino

A educação como ato de descolonização convoca o oprimido para uma espécie de xamamismo – um mergulho profundo em si, nas suas ambivalências, fraturas, fraquezas e forças – e para desaguar em dizeres múltiplos que transcendem a escassez da métrica dominante e confluem em uma comunidade de sentidos plural que inscreva a liberdade. (RUFINO, 2021, p. 31).

Em seus cotidianos de trabalho, os professores e professoras operam nas frestas buscando os encantos nas narrativas produzidas nas

lutas contra o carrego colonial. Como é dito pelo próprio samba da mangueira: “É na luta que a gente se encontra”, portanto, o dialogo epistemológico tem de ser feito a partir de, para a luta contra o carrego.

Em um movimento que olha para a escassez produzida pelo carrego e enxerga em outras experiências de ser e sentir narrativas em abundâncias, os professores e professoras se permitem serem afetados pela produção de saberes dessas lutas. Por estas serem produzidas dentro do enfretamento ao carrego, suas narrativas possuem este mesmo sentido e para compreendermos suas potências devemos dialogar com elas, a partir de metodologias que dialoguem com suas epistemologias. Todas as narrativas históricas eternizadas nos versos da Mangueira e nas salas de aulas dos professores e professoras com quem conversei tem suas origens nas lutas sociais, nos enfretamentos coletivos raciais, de gênero, de classe, de sexualidade e de território. Sendo assim, proponho um diálogo epistemológico aqui de analisar os papéis destes docentes, enquanto cambonos a produzirem ebós de reencantamento, que usam e abusam dos transe xamânicos para confrontar o carrego e terrorizar as salas de aulas.

A arte da cambonagem²⁵ é de suma importância para a terrirização, pois ao seguir os princípios do inacabamento dos seres e dos saberes, permiti ao professor que se coloquem justamente no local de questionar o discurso universalizante, de buscar o encanto e o transe.

A cambonagem dos professores com quem conversei é regida pelo caboclamento, em que se inicia o processo de reencanto do ensino de História. Está no cablocamento o processo de transe transformador que permite o reencanto do ensino de História e transforma o próprio em arma que contragolpeia o carrego colonial, xamanizando a educação. Para entender melhor o que é o cablocamento, trago novamente os escritos de Simas e Rufino:

25 Para saber mais sobre cambonagem, sugiro a leitura do artigo “ENSINO DE HISTÓRIA E CAMBONAGEM: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro”, disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/588>, com último acesso em 19/10/2022, às 16:50.

Na canjira dos encantados todas as mais diferentes formas baixam sob condição de caboclos. Essa horizontalidade se dá, pois, parte-se da premissa de que tudo que está a circular no mundo está passível de encantamento. A noção de caboclo é o suporte que encarna as formas de vida potencializadas pelo encanto (...) A experiência que podemos chamar aqui de “caboclamento” como sinônimo de encanto se estabelece a partir de um aparente paradoxo: a morte é radical possibilidade de vida, e a vida pode ser uma experiência cotidiana de morte. Ao invés de ser, como é para as razões intransigentes de cânone ocidental, um conceito, a morte nas macumbas é um jogo disputado, na rasura, a partir das ideias de aniquilação, transformação e transe. (SIMAS; RUFINO, 2018, pp. 99-100).

Sendo assim, o reencante do ensino de História vai muito além de somente trazer novos heróis ou fatos históricos exaltando aqueles que foram perseguidos pelo carregamento colonial, mas sem romper com sua lógica homogeneizante e epistemicida. O transe do ensino de História é a superação dessa lógica, é o ato não só de exaltar os “caboclos de julho” como dito no samba da Mangueira, no nosso processo de independência, mas também o de questionar o país construído, a partir dessa luta. Será que os caboclos que lutaram na Bahia pensavam em um Brasil monarquista? Ou buscavam algo mais próximo da cosmovisão Guarani como o território de Pindorama?

Estas perguntas nos ajudam nas construções de aulas que operam enquanto ebós que vão levar os transe para as salas de aulas, transformando aqueles que são atingidos por eles. Os professores e professoras com quem conversei são mestres nestas artes, inclusive, muito antes da academia os titularem desse jeito. Seus ebós são feitos cotidianamente em suas salas de aulas. O ProfHistória opera muito mais como uma encruzilhada²⁶ onde eles trocam suas experiências do que um local que os ensina verticalmente como dar aula. Está, justamente nesse ponto

26 “Se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e praticando-a como campo de possibilidades” (SIMAS; RUFINO; 2018, p. 20).

uma das potências do programa: a possibilidade de um compartilhamento de experiências entre docentes de História dispostos a confrontar o carrego colonial.

Por diversas vezes, os professores e professoras me relatavam como dialogavam com estas outras narrativas e as levavam para suas salas de aula, como estas compunham processos de transformações, cotidianamente. Nesse ponto destaco a fala do professor Flávio França que me deu o seguinte relato:

A gente [com o Rafael Bastos] estava discutindo, conversando e reparamos que quase não tinha discussão sobre História Indígena. A gente fez uma disciplina na UFF que tratava sobre o ensino de História da África, fizemos essa disciplina do Amílcar [Pereira] e tinha uma outra disciplina que tocava nas questões dos quilombolas. Praticamente não tinha nada sobre indígenas. Só tinha uma disciplina na PUC. Na verdade, foi ele [Rafael Bastos] que me mostrou essa disciplina. Eu fazia na UNIRIO e ele fazia na PUC. Aí ele falou para mim assim: “Cara, vai ter uma disciplina na PUC com a Eunícia [Fernandes], topa fazer?”, topei e a gente se inscreveu. A gente fez essa disciplina e decidi que era com isso que eu quero trabalhar. Quase ninguém tinha se interessado pela questão indígena, mas todos que fizeram a disciplina acabaram desenvolvendo algum trabalho sobre o tema, podia não ser na dissertação, mas pensavam trabalhos para as próprias salas de aula (...) A disciplina batia muito em pontos em comum com a deficiência visual, coisas que aparecem completamente diferentes, como por exemplo a questão da invisibilidade. Porque tem a questão de perceber o deficiente visual como o coitado, como aquele estereótipo do que depende do outro para fazer as coisas, que tem de ser tutelado pelo Estado (...) Então na disciplina comecei a pensar em como superar estereótipos, pois já tinha passado por isso no Benjamin Constant. A Eunícia trabalhou muito a superação do estereótipo do indígena, pois ele não precisa ser representado como o de 1500. Em ambos os casos o que acontecia é que são estabelecidas identidades que não são necessariamente as que elas têm (...) Então eu comecei a pensar em como eu vou

adequar as duas questões (...) Na dissertação usei o Ginzburg para tentar aproximar coisas que parecem não ter relação para fazer um cruzamento delas. Pensei, dá para cruzar deficiência visual com questão indígena da seguinte maneira: ambas emergem do Iluminismo. Diderot escreve no século XVIII chamado “Uma carta sobre os cegos” (...) que é o mesmo período em que estão construindo uma imagem do indígena que perdura até hoje. Então vou tentar articular essas duas questões. Eu não iria trabalhar essas questões na minha dissertação, só fui trabalhar por conta da Eunícia. Porque eu tava pensando em falar em acessibilidade em museu. Mas quando eu tive esse contato com a Eunícia tudo mudou. Eu cheguei a falar com ela sobre a mudança e ela ficou feliz em saber como a disciplina me ajudou a abandonar aquela ideia, pelo menos por esse momento, e a trabalhar no lugar questão indígena. (FRANÇA, 2021, p. 3);

Nessa parte da conversa, França nos mostra como fazer uma disciplina sobre história indígena o afetou de tal jeito que modificou o tema do seu trabalho. Ao mesmo passo que mostra também sua percepção de que as outras professoras estudantes dessa disciplina também foram afetadas, transformando as suas aulas nas escolas.

Estas transformações estão associadas à cultura de luta²⁷ indígena, pois, segundo o próprio discente, as aulas da professora Eunícia Fernandes trabalhavam muito bem a superação dos estereótipos indígenas. Esta é uma demanda histórica da luta indígena no Brasil que está diretamente ligada à luta contra a invisibilidade. Este ponto também apareceu na conversa com outra docente que também trabalhou com história indígena, a professora Thais Elisa:

Eu acho que a gente acaba tentando responder algumas demandas desses movimentos sociais. No meu caso, como a questão surgiu na sala de aula, mas fui entender o que tava acontecendo

²⁷ Para saber mais sobre cultura de luta ler a tese de Thayra Cristine Silva de Lima, intitulada “ENSINO DE HISTÓRIA FORJADO NA LUTA: A Cultura de Luta Antirracista e seu potencial educador”, disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tThayara%20Cristine%20Silva%20de%20Lima.pdf>, com último acesso em 19 de outubro de 2022, às 17:46.

junto com o pessoal que tá atuando no movimento indígena do Rio de Janeiro. Eu conheci algumas lideranças, inclusive, tem algumas lideranças importantes no Rio de Janeiro. Não conversei com todas elas, até porque o movimento indígena briga muito aqui no Rio de Janeiro. Então ao conversar com certas lideranças, outras começam a te olhar meio torto. Foram eles que me ajudaram a entender o que eram indígenas em contexto urbano. Até fiz uma pesquisa, um levantamento sobre, mas essa é uma temática mais recente, principalmente dentro da antropologia. Esse movimento tem a ver com demanda do movimento social indígena, porque eles estão em uma demanda por visibilidade, de dizer que eles foram massacrados, mas não foram exterminados, que estão dentro da sociedade, que fazem parte dela. Então a minha pesquisa vai muito no caminho de responder esse dever de memória, até coloquei isso nela. Este é um conceito que eu trabalho na dissertação e que busca dar visibilidade a essa luta dos indígenas em contexto urbano. (ELISA, 2021, p. 5).

Ambas as falas demonstram como os trabalhos desenvolvidos pelas professoras foram afetados pela cultura de luta indígena. Tanto França quanto Elisa me informaram que originalmente estes não seriam os temas de suas pesquisas, porém o contato dentro do ProfHistória com culturas de lutas transformou os trabalhos finais. Um outro ponto em comum é o fato de que ambas as discentes chegaram a seus projetos influenciadas por mais de uma cultura de luta. Enquanto Elisa já havia tido contato com a própria cultura de luta indígena em sua trajetória profissional e desenvolveu seu projeto a partir de uma disciplina imersa na cultura de luta antirracista e quilombola, França dá aula em uma escola para deficientes visuais, tendo muito contato com a cultura de luta dos PcD e desenvolveu seu projeto dentro de uma disciplina pensada com base na cultura de luta indígena. Estes dois casos demonstram como o reencanto do ensino de História passa pela construção de uma rede de epistemologias, advindas tanto do campo científico quanto das culturas de lutas, e não da exclusão e invisibilização de algumas dessas epistemologias.

Este processo modifica a ciência histórica, reencatando o ensino de História e combatendo o carrego colonial ao não só trazer os indígenas enquanto agentes da já construída História Oficial, mas ao subverter esta lógica e construir narrativas históricas a partir da própria história indígena. São dois belos exemplos de como os saberes forjados nas lutas sociais são fontes inesgotáveis de reencantes. Por este motivo, defendo que o reencante do ensino de História passe pelas culturas de lutas, construindo assim novas independências que valorizem os saberes daqueles citados no início desse texto. A História já conta sobre a independência de um país através de seu príncipe português, mas existem outras narrativas e outras ideias de território, sociedade e país contado e recontado por outros atores, cotidianamente, que chegam em nas salas de aulas, mas que devem chegar ainda mais e em outros espaços, ainda mais amplos. Porém, este é um papo para outro momento.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de Histórias. Rio de Janeiro, 2012. Tese. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Qual o lugar da diferença na pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org). Cartografias da Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

_____.; SANTOS, P. V. C. . ENSINO DE HISTÓRIA E CAMBONAGEM: o ProfHistória como encruzilhada para uma educação pelo dendezeiro. CADERNOS CAJUÍNA, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcello D'Sallete. Cronologia de Rogério de Campos. – São Paulo: Veneta, 2020.

HARTOG, François. Regime de Historicidade [Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996]. Disponível em: <http://www.flch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2019. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

LIMA, Thayara C. S. ENSINO DE HISTÓRIA FORJADO NA LUTA: A

Cultura de Luta Antirracista e seu potencial educador - 2022. Tese. UFRJ, CFCH, Faculdade de Educação. 2022.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". Cuadernos

FHyCS-UNJu n°. 38, 2010: 79-88.

PESÁNTEZ, Catalina León. El color de la razón: pensamiento crítico em las Américas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2013.

PINTO, Julio R. S.; MIGNOLO, W. D.. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas* (Porto Alegre), v. 15, p. 381, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

RUFINO, L.. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

_____. Vence-Demanda: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. v. 1. 84p.

SIMAS, L. A. Drible e flecha de fulni-ô. In: Revista Cult. Editora Brengantini: São Paulo. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/drible-e-flecha-de-fulni-o/> Acesso em 26/06/2021

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

----- Flecha no Tempo. 1º. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SPIVAKI, Gayatri. Quem reivindica a alteridade? Trad. Patrícia Silveira de Farias. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.



Favela da Rocinha nos estudos culturais: sobre festas e bailes na definição de lazer no Rio de Janeiro

Fabíola Nascimento Camilo (UNIRIO)

O trabalho aqui apresentado, tem como foco a pesquisa sobre práticas de lazer das/os moradoras/es da favela da Rocinha (Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro) e com essa centralidade, buscamos compreender como são engendradas as relações sociais no exercício dessas práticas e como esse exercício comunitário (lazer na favela), pode desestabilizar as representações sobre a organização comunitária. Importa discutirmos sobre a construção dos estigmas e preconceitos que recaem sobre a coletividade “favelada” e incluímos aspectos dos

imaginários sociais acerca do território colocado à margem, no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro. A Rocinha é o espaço social de referência e se converte em *locus* de aprendizado para a Sociologia e para os Estudos Culturais.

Nosso trabalho de campo foi desenvolvido em um espaço de lazer específico, uma casa de show localizada na subida da favela, próximo ao território do entorno, reconhecido como o bairro de São Conrado. O espaço ganhou maior foco por figurar como ponto de culminância. Na construção do objeto da pesquisa foram levantadas questões sobre a dinâmica do lazer, os modos de sociabilidade entre os jovens, o lugar de importância do funk (principal modalidade de música oferecida para este público específico), as imagens e representações das favelas no Rio de Janeiro, entre outros achados do campo. Os dados foram coletados, através de entrevistas, realizadas com frequentadores e moradores, e também da observação participante.

Em “A Rocinha em construção: a história social de uma favela na primeira metade do século XX” (PEREIRA, 2019, p.29), entende-se que a localidade “[...] se caracterizava pela presença de um aglomerado de habitações modestas na parte baixa dos morros, que iam subindo em direção à sua parte mais alta”. Tematizar o lazer como um fenômeno social exige a adoção de uma chave analítica pouco explorada, nos estudos sobre as favelas. Pode-se afirmar que nesse eixo, predominam temáticas a respeito da violência e da pobreza.

O trabalho intitulado “Pelo direito de permanecer: mobilização política e o acesso a serviços de água e luz nas favelas cariocas no período pós-estado novo” (GONÇALVES et al, 2015, p.296) concluiu que, ainda que as comunidades de favelas sejam definidas como espaço de urbanização espontânea, a informalidade integra plenamente as práticas de planejamento urbano do Estado: “o direito à cidade não se trata somente do direito de acessar os distintos recursos da cidade, mas, também do direito à obra, ou seja, à atividade participante dos cidadãos na construção do espaço onde vivem”. São esses alguns dos aspectos desafiadores para os grupos situados nas áreas definidas como favelas.

Com essas leituras, pode-se entender alternativas para o debate sobre a vida das populações empobrecidas, empurradas para esses territórios, que ganham novos significados na luta por direito à moradia. Abre-se um campo de possibilidades para a elaboração de outros percursos investigativos em diálogo direto com atores da mudança de itinerário.

A favela no debate sobre os Estudos Culturais

As/os estudiosas/os que se dedicam, ao tema das favelas tem apresentado resultados de grande impacto e Luiz Antônio Machado da Silva (2016, p.299) afirmou que “a histórica segregação espacial corresponde a uma espécie de ecologia da desigualdade racial. Já em “Organizações sociais populares: educação e memória nas periferias” (CLAPP & GONÇALVES, 2022) foram apresentadas releituras sobre a força das coletividades que se constituíram nas bases. Acredita-se que a partir da politização do cotidiano, é possível fomentar a emergência de novas formas de reivindicação de direitos, sendo esse resultado do protagonismo dos moradores de periferias e favelas que lutam para garantir melhores condições de pertença social. Os desdobramentos que vimos com esses grupos de investigadores/as, são decisivos para interseccionarmos teses sobre insurgência e modos de performar, nos respectivos territórios.

Na pesquisa de Carlos Augusto Baptista (2022, p.112) é central a concepção de memória política, aquela que é construída em sintonia com um passado de resistência e reinvenção dos sujeitos na cotidianidade, de forma orgânica:

Os movimentos comunitários se constituem dessas linhas intra-comunitárias, às vezes invisíveis para quem não é do lugar. No caso da rede de museus e suas diferentes performances museais,

nas favelas, o que salta aos olhos é a extrema capacidade que tem os museus, com combate à invisibilização dessas linhas.

Pode-se avaliar que a movimentação e a dinâmica organizacional, nesses espaços - desconsiderados pelo poder público -, se dá pela tomada de consciência dos problemas existentes. Para Marisa Vorraber Costa (*et al*, 2008, p.37),

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Quando agregamos tais aportes, um conjunto de saberes e de conhecimentos dos grupos afrodescendentes e migrantes (sobretudo de Minas Gerais e estados do Nordeste e do Norte), são alvos da invisibilização estratégica. Por conta disso, assumimos como tarefa, deslocar o *status* das experiências faveladas, como é o caso do lazer na Rocinha.

As dinâmicas organizacionais, nas favelas e morros, em geral, exigem outras apreensões acerca dos problemas existentes. Mike Davi (2006, p.141) avalia que “nas áreas mais pobres de Nairóbi, a água encanada não é mais potável devido à contaminação fecal da fonte”. De acordo com suas pesquisas:

Na América Latina também houve obstáculos colossais, embora menos sistemáticos, à migração urbana. Antes da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos pobres urbanos latino-americanos morava em casas de aluguel em bairros pobres da cidade, mas no final da década de 1940, a industrialização para substituir importações provocou uma onda dramática de invasões de

terras ociosas nos arredores da cidade do México e de outras cidades da América Latina.

Observa-se um quadro desafiador para os estratos que não tiveram poder de decisão, que não experimentaram autonomia e que, ao contrário, foram vítimas de um modelo de dominação, que incluiu a sua exclusão extrema. Concordamos com Davis (2006, p 143) quando afirma:

A crise sanitária global desafia a hipérbole. Sua origem como no caso de tantos problemas urbanos no terceiro mundo, tem raízes no colonialismo. Em geral, os impérios europeus recusavam-se a oferecer infraestrutura moderna de água e redes de esgoto aos bairros nativos, preferindo usar, em vez disso, o zoneamento racial e os cordões sanitários para isolar as guarnições e os bairros brancos das doenças epidêmicas. Os regimes pós-coloniais de Acra a Hanói, herdaram, assim, imensos déficits sanitários que poucos regimes tiveram condições de remediar agressivamente.

Os acidentes climáticos se intensificaram e, como pudemos acompanhar, a cada ano, as catástrofes mapeadas, se ampliam afetando, sobremaneira, as zonas periféricas habitadas pelas famílias das classes trabalhadoras. A pandemia de Covid-19 deixa o mundo revirado, incidindo nas decisões socioambientais e econômicas. Os fóruns sobre os rumos das sociedades, de todos os cantos, se multiplicam e convocam as juventudes para pensar acerca das novas alternativas de vida social. Notadamente, são as/os jovens as/os que deverão apoiar, criativamente, as transformações possíveis. Nas favelas e morros cariocas, a presença de lideranças jovens tem chamado atenção na organização de agendas de lazer. Incrementam a rotina e se conectam com as diferentes faixas etárias. As diversas performatividades se entrecruzam e esses desenhos são oxigênio para o cotidiano.

No imaginário popular, as favelas cariocas são representadas como “não lugar”. Nos estudos já produzidos, são vistas como moradias precárias e sem infraestrutura. As questões levantadas estão vinculadas

ao seu empobrecimento e, a violência urbana habita suas ruas e vielas. Na contramão, estão os movimentos sociais e as ações coletivas e a cultura popular. Dentre outros temas, ligados aos direitos civis, políticos e sociais, focamos no lazer e nos itinerários percorridos coletivamente. Com outras lupas, tem sido possível identificar tentativas de elaboração de uma suposta definição para “a favela”.

Conhecida popularmente como uma das maiores favelas da América Latina, a Rocinha é um enclave social localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, entre os bairros da Gávea e de São Conrado, área composta por segmentos sociais de alto poder econômico. De certa forma, sua configuração espaço-temporal, reflete traços das contradições. Ao mesmo tempo, entendemos que não é suficiente o que já se discutiu sobre re-existência sociopolítica.

Por Decreto-Lei²⁸ assinado pelo prefeito César Maia, através do programa favela-bairro, foi criado o bairro da Rocinha, delimitando suas dimensões territoriais. Nessa dimensão há 24 subáreas, ou seja, subdivisões internas identificadas por nomes específicos, como Cachopa, Cidade Nova, Rua 1, Rua 2, Roupa Suja, etc. Quando se chega ao local pela Estrada Lagoa-Barra, que permite o acesso pela parte baixa, ou pela Estrada da Gávea, que é uma via que corta todo o território da Rocinha por dentro e viabiliza o acesso tanto pela parte alta quanto pela parte baixa, chama atenção as numerosas casas. Além disso, também nos impressiona os aspectos da sua dinâmica social ligados ao comércio popular, à intensa circulação de pessoas, acentuada pelo sobe e desce dos moto-táxis, os diversos tipos de serviços existentes no local e uma população estimada em mais de 100 mil habitantes²⁹, com grande influência nordestina na sua composição.

28 Decreto-Lei n.º 1995, de 18 de junho de 1993. Secretaria Municipal de Urbanismo, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <<http://portal.rio.rj.gov.br/bairros cariocas>>

29 Os dados mais recentes sobre o número de habitantes da Rocinha encontram-se no documento do “Censo Domiciliar: Complexo da Rocinha 2009”, realizado entre julho de 2008 e maio de 2009, coordenado pela Secretaria de Estado da Casa Civil do Rio de Janeiro, feito pela EGP-Rio. Este censo indica que a Rocinha tem aproximadamente 100.818 habitantes. Este número foi considerado um aumento significativo da população se for comparado ao censo do IBGE de 2000, que contabilizou aproximadamente 56 mil habitantes. Outras fontes além das governamen-

Tais elementos podem ser considerados atrativos para matérias jornalísticas e inspiram questões de estudo para pesquisadores acadêmicos das diversas áreas do conhecimento. Mas não somente para estes.

Há pelo menos dez anos, é intensa a circulação de estrangeiros (os “gringos”, na terminologia nativa), nos passeios turísticos pela Rocinha, realizados por várias agências de turismo ou guias locais (FREIRE-MEDEIROS, 2009). Recentemente, este fluxo turístico também tem se dirigido para outras favelas da zona sul carioca, as que foram contempladas pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), desenvolvido pelo governo federal, nas quais foram instaladas as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), implantadas pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, a partir do ano de 2009³⁰.

Sem dúvida, no bojo das principais discussões e debates públicos, que envolvem atores governamentais e sociedade, sobre as questões urbanas da cidade do Rio de Janeiro, os temas “violência urbana” e “habitação” são considerados urgentes. Eles atravessam e podem interferir no agravamento de outras questões sociais, principalmente quando se referem às favelas.

São inúmeros os aspectos que podem ser levantados nas pesquisa sobre favelas. O fenômeno do lazer, e mais especificamente, o “como” se desenvolvem as práticas de lazer, nos levam a entender como as pessoas vivem o seu cotidiano, como se relacionam e estabelecem contatos interpessoais, a partir da circulação ou, por outros espaços da cidade.

Uma outra questão importante é partir do pressuposto de que as favelas estão, sim, inseridas no cenário urbano. No entanto, essa inserção desigual na cidade (re)força a perspectiva da segregação espacial, com características sociais implicadas à pobreza e à violência, mas tratadas

tais, tais como as associações de moradores existentes na Rocinha divulgam que o número da população total é de aproximadamente 150 a 200 mil moradores.

30 Segundo reportagem publicada no dia 09/10/2009, no caderno Rio Show, do jornal O Globo, intitulada “Cidade unida: Paintball, restaurante japonês, jam sessions e outros programas que levam o asfalto até a favela”, a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) tem promovido o aumento de visitantes em determinadas favelas.

de maneira essencialista. Diante desse quadro social, os estigmas e preconceitos sobre os moradores de favela são aprofundados.

Neste sentido, as favelas devem ser compreendidas como territórios constituídos por pessoas que compartilham influências e referências culturais diversas, difusas e híbridas. As sociabilidades que se desenvolvem neste local estão imersas e mescladas às dinâmicas sociais, que promovem a interpenetração de valores, formas distintas de viver e de consumir no meio urbano, múltiplas formas de interação nos espaços públicos e privados da cidade, além de distintas maneiras de reconhecimento de “si próprio” e do “outro”.

Essas trocas e experiências sociais fazem parte de um processo que os moradores de favela constituem simbolicamente no seu espaço de moradia, produzindo o cotidiano da vida social. Lembrando que podem ocorrer variações de sentidos ou, até mesmo, reprodução e incorporação do imaginário social predominante sobre as favelas, também, por parte de seus moradores.

Trabalhar com uma lente de aumento sobre as práticas sociais de lazer significa enfatizar esta dimensão da vida social; entretanto, vale lembrar que a construção de análises, que busquem compreender as relações sociais, especialmente as práticas sociais de lazer entre os indivíduos, pode ser avaliada por um ângulo um tanto quanto desprestigiado ou visto como menos importante. Não se trata de ignorar as análises até então produzidas sobre as favelas, especialmente sobre a Rocinha, dentre as quais as principais abordagens versam sobre as situações de violência, pobreza, “falta” de recursos, direitos de cidadania, questão ambiental ou problemas de saúde pública, que afetam seus moradores. Sem dúvida, tais assuntos são cruciais para todos os indivíduos, moradores ou não das favelas, e para a compreensão dos problemas urbanos da cidade do Rio de Janeiro.

Contudo, o foco das análises deste artigo recai nas práticas de lazer observadas na Rocinha e o que elas significam para seus moradores, no sentido de representar formas de estabelecer relações sociais e *contatos mistos* “dentro” ou “fora” da favela (GOFFMAN, 1982). Por outro lado, busca-se identificar se os estigmas e preconceitos que recaem sobre

os moradores de favelas se sustentam nesses momentos de diversão. Estas questões orientaram este trabalho de pesquisa e fundamentam as reflexões aqui apresentadas.

Dentre as muitas perguntas que tangenciam o foco deste trabalho e que ajudaram a levantar questões e hipóteses sobre o tema da pesquisa aqui proposto, destacam-se: “Que relações sociais são engendradas a partir das práticas de lazer dos moradores da Rocinha?”; “Que tipos de prática existem neste território?”; “Que tipos de contatos e encontros são realizados nos momentos de diversão?”; “Se existem práticas de lazer mais e menos difundidas pela Rocinha, quais são as justificativas para isso?”; “O lazer é considerado uma dimensão importante da vida para essas pessoas?”.

Mesmo que todas estas perguntas não possam ser respondidas de maneira definitiva em função da complexidade das relações que representam e nas quais estão envolvidos os sujeitos investigados, e ainda pelas dimensões circunscritas a este trabalho, pode-se afirmar que elas despertam a curiosidade e estimulam a busca de entendimento do fenômeno do lazer e suas práticas, enquanto dimensão “relevante” da vida social.

Considerando as questões de âmbito geral de nossa sociedade, tal problematização leva em conta as desigualdades e os conflitos sociais, que também atravessam as diversas práticas de lazer e os indivíduos que as praticam. Ao pensarmos com Claudia Miranda (2019, pp.242-343) foi possível observar aspectos das nossas inúmeras características corpóreas:

Corporeidade, vestimentas e acessórios fazem parte de uma ocupação recente e indecifrável para grupos que, historicamente, vivem às margens. As roupas de tecidos africanos, os calçados, as tranças, penteados com turbantes, as guias, os patuás, as figas, os galhos e as folhas de ervas, causam estranheza, se comparados aos acessórios como os terços e imagens presentes nas instituições de ensino que fazem referência às manifestações do universo eurodescendente. Não obstante, tudo isso se dá em um contexto com mais de 50% de afrodescendentes.

Nos espaços universitários, nas festas produzidas por núcleos dos movimentos organizados, já se pode mapear outras traduções para a pertença social, nas zonas centrais da cidade do Rio de Janeiro. A busca por afirmação é uma constante, entre grupos oriundos dos movimentos socioculturais.

Sentidos de lazer para as periferias urbanas

As particularidades encontradas no trabalho de campo, indicam uma pluralidade de situações e a existência de micro contextos sociais e econômicos que exige da sociologia e dos estudos culturais, maior inclinação. O histórico de mobilização social, a organização política das/os moradoras/es por melhorias nas suas condições de vida, as inúmeras ações governamentais - voltadas para a tentativa de urbanização dessa favela -, além das visitas de autoridades e celebridades, podem indicar que entre as favelas cariocas existem distinções, no que se refere à sua importância e peso, nas negociações existentes entre diferentes setores.

Nas análises que vimos desenvolvendo, em relação à dinâmica do lazer, situamos referenciais como o “funk” e o estilo de vida das “juventudes faveladas”. Indagamos sobre como suas manifestações repercutem na vida cotidiana. Um mapa do lazer foi construído a partir da observação e de informações levantadas junto aos moradores sobre as suas práticas sociais voltadas para a “diversão”. O direito a ser alegre, a encontrar as/os amigas/os e interagir, nas horas livres (normalmente nos fins de semana), foram achados de pesquisa relevantes.

Partindo do pressuposto de que a dinâmica do lazer na Rocinha é influenciada por múltiplas referências culturais e aspectos da vida na localidade - sem ignorar o papel da indústria cultural de entretenimento responsável pela massificação de seus produtos culturais -, foi possível realizar um mapeamento que expressa uma cultura de lazer com suas especificidades. Realizamos um breve histórico em que se apresentam

dados etnográficos para descrever as principais atividades experimentadas em uma casa de show, onde foi realizado o estudo de caso. Buscou-se compreender o processo de criação, a sua forma de organização e, as fases de desenvolvimento de suas atividades. Localizamos a influência dos estilos musicais mais significativos no processo comunitário estando entre esses, o forró e o funk.

Reconhecendo o fato de a casa de show pode ser considerada uma das principais opções de lazer para boa parte dos jovens moradores. Foram realizadas entrevistas com os frequentadores locais e examinadas as relações engendradas nos momentos de diversão daquele espaço. Ensaíamos uma primeira análise de alguns dos aspectos referentes às preferências pelo baile funk e, ainda, as formas de reconhecimento e identificação social dos “de fora” pelos “de dentro”. Tais categorias são usadas para classificar os frequentadores “de fora” e também acionam elementos de identificação baseados em marcas de distinção social, que podem ser observadas nas maneiras de se vestir, de falar, dançar e de se comportar nas atividades de diversão.

Foi possível compreender o desenho produzido nos contatos sociais entre os “de dentro” e “os de fora”, onde as representações sociais se entrecruzam e impactam as múltiplas experiências dos grupos partícipes do “acontecimento cultural da Rocinha”.

Algumas conclusões

A temática do lazer nas favelas surge e promove outras itinerâncias descontínuas. Nossa percepção é que existe um conjunto de percursos coletivos com variadas formas de aproveitar as dinâmicas de lazer no território. Nosso intuito foi compreender se existem outras chaves analíticas para discutirmos questões referentes à vida social dos estratos favelados promotores de espaços de diversão e “interação dentro-fora”. Na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, estão em disputa mais do que o direito à cidade. Vimos as formas de transgressões

onde a motivação central é libertar o corpo e ocupar o espaço-tempo comunitário com criatividade e expressividade.

Abordamos aspectos da constituição das práticas de lazer, da diversidade cultural e da heterogeneidade social. Lançamos a lupa dos estudos culturais para localizar as pistas sobre a incidência de discursos contrahegemônicos sobre as experiências sociais obtidas nas favelas, em especial na Rocinha. Ancoramos o trabalho em algumas bases da microsociologia e da antropologia urbana e produzimos dados etnográficos e bibliográficos para elaborar interpretações acerca das dimensões das culturas soterradas.

Apresentamos algumas pistas que indicam como os estigmas atravessam a sua principal atividade de lazer – nesse caso, o baile *funk*. Também discutimos sobre o modo como essa manifestação cultural – bem como a categoria funkeiro –, foram adotados para classificar as práticas de lazer e as juventudes das favelas.

Indicamos, como um dado relevante, para o campo da Sociologia das desigualdades e, para o campo dos Estudos Culturais, o reconhecimento do *funk* enquanto manifestação legítima e, além disso, o acolhimento desse mosaico estético, para revermos as dinâmicas que animam a indústria cultural que, na atualidade, não pode ignorar esses deslocamentos das culturas.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, Carlos Augusto. Museu da Maré e a marecidade: memórias contra hegemônicas e a práxis museal na favela In: GONÇALVES, Rafael Soares; SALVADOR, Andréa Clapp. Organizações sociais populares: educação e memória nas periferias. Rio de Janeiro: Carta Capital, 2022.pp. 91-116.

CAMILO, Fabiola Nascimento. As práticas de lazer em uma favela carioca: reflexões sobre essencialismos, heterogeneidade e marcas de identificação social. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Mariana Barbosa Carvalho da. A Rocinha em construção: a história social de uma favela na primeira metade do século XX. (Tese de doutorado) Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura do Departamento de História da PU-C-Rio. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hesse; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 nº 23.

DAVIS, Mike. Planeta favela. São Paulo. Boitempo, 2006.

GONÇALVES, Rafael Soares; PESSANHA, Manuella Thereza Cabral; MORORÓ, Géssica Martins. Pelo direito de permanecer: mobilização política e o acesso a serviços de água e luz nas favelas cariocas no período pós-estado novo. Revista Libertas, Juiz de Fora, v.15, n.2, p. 295-314, ago./dez. 2015.

MIRANDA, Claudia. Praxis decoloniais e (re) aprendizagens sobre

conhecimento(s) de referência. In: MONTEIRO, Bruno; SÁNCHEZ, Celso; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. (Org.). Decolonialidade na educação em Ciências. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019, v. 1, p. 334-345.

SILVA, Luiz Antônio Machado da. Fazendo a cidade: trabalho, moradia e vida local entre as camadas populares urbanas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2016.



Aulas-encontro: (re)conexões com Aqualtune e as alunas-sujeitas

Natália de Moraes Romão da Silva - UNIRIO

Rosalia de Moraes Romão da Silva - UNIRIO

O presente artigo busca averiguar as ressonâncias do conhecimento de trajetórias ancestrais na construção das identidades negras femininas, no espaço escolar noturno de Campo Grande, Rio de Janeiro. O trabalho aponta para uma discussão mais voltada às estudantes negras, suas dores e descobertas, que buscam ecoar em diálogos cada vez mais potentes nos círculos educacionais, para que alcancemos uma educação e uma vivência de combate ao racismo e ao sexismo, e que acolha a diversidade em sua prática.

Aqualtune, sua existência e conhecimento chegou até nós há cerca de cinco anos, ao acessarmos o portal Geledés,³¹ importante veículo de (re)conexões ancestrais. Sua história muito nos acolheu e impulsionou-nos à construção de projetos identitários femininos negros positivos, a partir de biografias — as históricas, as pessoais e as familiares e, por conseguinte, a construção desse artigo. Forte filha do Rei do Congo, liderou, no século 17, dez mil homens na Batalha de Mbwila, onde foi capturada e vendida como escrava pelo reino de Portugal ao Brasil. Foi vendida como escrava reprodutora: estuprada na senzala dia e noite para gerar filhos fortes e sadios para o seu Senhor do Porto Calvo, em Pernambuco e, dentre os tantos filhos, sagrou-se mãe de Ganga Zumba, Gana e Sabina. E Sabina é mãe de Zumbi dos Palmares.

Valente, não se dobrou. Concentrou suas forças e liderou, grávida, a fuga para Palmares, onde se comprovou e se respeitou a sua realeza. Os bandeirantes paulistas que acabaram com o Quilombo dos Palmares queimaram viva Aqualtune. Mas Aqualtune, como Palmares, não se rendeu. Sua chama permanece acesa em cada mulher negra que redescobre positivamente e heroicamente a sua história.

E quanto a nós, mulheres, negras, nascidas e residentes em Campo Grande, Rio de Janeiro, professoras de Língua Portuguesa e História da rede pública de ensino (Rio de Janeiro), ex-estudantes que sentiram as ausências de imagens positivas negras nos livros didáticos e de referências estéticas entre amigos e professores da educação privada e que hoje, como professoras, e muitas vezes sem querer ou perceber, através de vivências dinâmicas da Lei no 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e das complementares — tornamo-nos referências para nossos estudantes negros, ainda que encontremos resistência entre nossos pares. Porém, aceitamos com prazer o desafio de querermos ser as professoras que gostaríamos de ter tido.

A sala de aula é nossa motivação para ser resistência. E as estudantes que encontramos pelo caminho, nas esferas públicas e privadas, foram

31 <https://www.geledes.org.br/aqualtune-princesa-no-congo-mas-escrava-no-brasil/>.
Acessado em: 16/11/2022

os principais estímulos para a nossa busca de ampliação das questões étnico-raciais enquanto professoras-pesquisadoras, por duas conexões que julgamos relevantes: sermos professoras negras que consideram, buscam um engajamento afetivo, estético, ético e político, e por pensarmos em pedagogias decoloniais como “mutações que fazem emergir propostas mais planetárias para aprender” (MIRANDA, 2013, p. 102).

Perfiladas a Claudia Miranda (2013) e à sua proposta de currículos decoloniais e relações étnico-raciais como um “trilhar percursos que incluam a experiência com as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de desaprender para reaprender novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos” (MIRANDA, 2013, p. 4), trazemos, nesse artigo, exposições de experiências narrativas “escreviventes pretugasas”,³² unindo-as com as relações étnico-raciais, por uma via pedagógica decolonial, utilizando Aqualtune, um corpo negro feminino resistente e ancestral, e sua trajetória de enfrentamento ao racismo no contexto do Brasil Colonial, como ponte entre o perceber, o fazer e o saber das alunas-sujeitas,³³ pensadas, conceitualmente, em Natália Silva (2019), ou seja, produtoras de linguagem subjetiva, construída em cima das suas relações com a sociedade, “retomando seus lugares sociais, escolares, de escrita e de vida” (SILVA, 2019, p. 64). É nessa ressignificação dos corpos, das interações estabelecidas entre os corpos e nas relações históricas protagonizadas por estes corpos que investiremos.

Nossa inquietação geral é entender quais as influências das práticas “escreviventes pretugasas” e as percepções das estudantes negras

32 Escrevivências pretugasas são narrativas protagonizadas por mulheres negras, em falas e escutas de si, baseadas nos conceitos de “escrevivências” (Evaristo, 2005), e “pretuguês” (-Gonzales, 1984) desenvolvida em: SILVA, Natalia de Moraes Romão da. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrevivências pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

33 Para saber mais: SILVA, Natalia de Moraes Romão da. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrevivências pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

acerca de suas construções identitárias, raciais e de gênero, no contexto do CIEP 435, Hélio Pelegrino, em Campo Grande, no Rio de Janeiro. E as nossas inquietações mais específicas são: a) expor a biografia de Aqualtune a um grupo de Ensino Médio regular noturno do CIEP Helio 435 Pelegrino, em Campo Grande;b) refletir com as percepções das estudantes negras sobre as autoras apresentadas — Aqualtune, Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus — e suas conexões com sua ancestralidade, seu bairro e o espaço escolar; c) identificar, nas narrativas construídas pelas jovens negras, as influências das atividades sobre escrita feminina negra sobre a (re)leitura de suas subjetividades negras e autoestima.

Caminhos e possibilidades teórico-metodológicos

Em busca de caminhos de construções teórico- metodológicos, decidimos ancorar nossas reflexões com a percepção dos conhecimentos na teoria e na prática, equilibrando o saberfazer³⁴ pedagógico nas nossas considerações. Assim, na tentativa de *“ensaiar percursos mais ousados para desaprendermos e reaprendermos, indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar”*(MIRANDA, 2013, p. 5), como educadoras do que Lélia Gonzalez define como “pretuguês”, que *“nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil”* (GONZALEZ, 1988, p.36), e que adotam muito mais do que uma manifestação linguística dos povos ancestrais africanos, uma demarcação política da linguagem, marcada por horizontes de gênero

34 Unir palavras é uma das colaborações da professora Nilda Alves, professora titular na faculdade de Educação (UERJ) e faculdade de Educação (UFF), que acolho nesta tese, procurando me aproximar da ideia de que ao fazê-lo produzimos um sentido outro, nem o da primeira nem das palavras que se juntam na sequência; recurso estético, deslocando os limites dos sentidos e abrindo o campo de possíveis com as novas palavras-formas. Já o uso do hífen ligando duas palavras será outro recurso estético, também utilizado no texto, para marcar a relação entre duas ou mais palavras, contudo, mantendo os sentidos de cada uma delas.

e raça, de história e de memória, de uma escrita ancestral, ancorada em muita dor transformadora e de muita resistência, alinhamo-nos à ideia de que o falar de si perpassa pela escrita, a qual Conceição Evaristo(2005) chama “escrevivência”.

Como nos atenta a escritora moçambicana Paulina Chiziane (2013), que nos compara à terra, mulheres são “centros da vida” (CHIZIANE, 2013, p. 199): construímos nossas histórias desde o centro, com magia e com abordagem sensorial e afetiva. E escrevemos nossas histórias a muitas mãos. São retalhos e retalhos com intensos depoimentos e exemplos, que legitimam lutas, que aproximam perspectivas, que aguçam saberes e constroem laços.

Para esse empoderamento afetivo também nos aponta bell hooks (2017), que adota esse codinome, escrito em letras minúsculas para descentralizar/coletivizar autoria, e em homenagem à sua avó, ao afirmar que “se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver” (hooks, 2017, p. 10).

Em consonância com as observações de hooks (2017), refletimos sobre feminismos negros nesse artigo, nos posicionando e pensando em feminismos, inicialmente, e estrategicamente refletidos, vividos e escritos por mulheres negras e para mulheres negras.

Sendo assim, Patrícia Hill Collins (2016) e seu conceito de “forasteira de dentro”, revela-nos a importância investigativa desse contexto tão discriminatório e marginalizante da mulher negra estadunidense. E Lélia Gonzalez (1984) e Sueli Carneiro (2018) nos apontam um conjunto de práticas discriminatórias que estigmatizam as mulheres negras brasileiras e o não lugar da mulher negra, um lugar de subalternidade, violência e silêncio, que as faz sintetizar as opressões de gênero e racial, ainda segundo as autoras.

Por isso nos alinhamos à perspectiva de Carneiro (2018) para condução das nossas reflexões no que tange a um processo de luta que abarca três opressões e a um feminismo que precisa “enegrecer”, na busca por assinalar “a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e de outro, revelar a insuficiência teórica

e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais” (CARNEIRO, 2018, p. 197).

Aliamo-nos também a Achille Mbembe (2016) e seus sólidos apontamentos sobre os alvos da “necropolítica”, que nos levam a entender as mulheres negras como alvo potencial; a Paulo Freire (2017) e a educação como prática da liberdade que estimula e empodera, ao passo que conscientiza e respeita o direito de pensar diferente; a Audre Lorde (1977, 1981) e seus usos da raiva como estratégia emancipatória; a bell hooks (2017), suas estratégias cotidianas de empoderamento frente a luta antirracista, anticlassista e antielitista e a sua pedagogia engajada que transgride pelo amor; e a Nilma Gomes (2002) e o protagonismo e autoestima negra feminina no espaço escolar.

São vozes que nos estimulam a pensar em como nos entendemos hoje, quais são as identidades que nos circulam, como os saberes produzem quem somos, como as relações de poder interferem no que somos e como realizamos internamente e potencializamos, externamente, os processos de subjetivação. E, é desse modo que nos anunciamos como professoras-alunas-pesquisadoras. E, sobretudo, parceiras das alunas-sujeitas do CIEP 435, Hélio Pelegrino, nesse saber-fazer em sala de aula.

O nosso método de pesquisa, abrangente, colaborativo, integrativo e multidisciplinar, baseado em Rosalia Silva (2016), consistiu em 4 aulas-encontro³⁵, nas quais as alunas-sujeitas se sentam em círculos e compartilham conhecimentos com afetividade, para que seja efetivo. Assim, a exposição da biografia de Aquatune, seguida de debates, entrevistas e sessão de fotos; a exibição do documentário “Maya — e ainda resisto”, sobre a vida e a obra de Maya Angelou, seguida de leitura do poema “Eu me levanto”; as reflexões em cima da vida e da produção de Carolina Maria de Jesus, seguida de oficina de materiais recicláveis; e a oficina de valorização estética e danças livres a partir do conto “Maria”,

35 Faz-se necessário salientar que as quatro aulas-encontro são recortes do projeto maior, “Codinome: Aquatunes”, desenvolvido semanalmente no CIEP 435 Hélio Pelegrino desde o ano de 2017. As aulas-encontro descritas no artigo foram desenvolvidas

de Conceição Evaristo modulam as aulas-encontro, que ocorreram às sextas à noite, das 19:00-21:00, com as turmas 1016, 2012 e 3009.

No presente artigo, nos ateremos a analisar os momentos de “escrivências pretuguesas” das alunas-sujeitas, ao fim das aulas-encontro. O roteiro a ser utilizado para a análise das “escrivências” foi estruturado a partir de quatro eixos, ainda segundo Rosalia Silva (2016):³⁶ identidade — quem são as alunas-sujeitas; alteridade — como se veem e como são vistas em suas perspectivas sociais, interação — como interação com o espaço escolar e com o bairro; e relação com as trajetórias de Aqualtune e das “Aqualtunes” (Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina de Jesus): como leem seus mundos, como assimilaram e como — e se fizeram — conexões com a sua própria história.

Faz-se necessário salientar que, todos os estudantes do Ensino Médio noturno participaram das atividades, no entanto para o artigo, iremos nos ater às falas das cinco alunas-sujeitas que se declararam pretas ou pardas e que participaram regularmente das quatro aulas--encontro. Acreditamos que direcionar o trabalho desta forma nos permitirá explorar distintas visões, estilos e temporalidades presentes na vida das alunas-sujeitas, dentro e fora do espaço escolar.

Passemos às reflexões, a partir dos nossos olhares de professoras-pesquisadoras negras e periféricas, lembrando a proatividade do pensamento de Audre Lorde (1977), ao nos estimular olhares compassivos e de alteridade por essas trajetórias escolares:

O fato de estarmos aqui e que eu esteja dizendo essas palavras, já é uma tentativa de quebrar o silêncio e estender uma ponte sobre nossas diferenças, porque não são as diferenças que nos imobilizam, mas o silêncio. E restam tantos silêncios para romper! (LORDE, 1977, p. 3).

36 Para saber mais: SILVA, Rosalia de M. R. “De café com leite a negra”: Africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

Onde você mora? No meu corpo?!?

Dissertaremos, no presente artigo, sobre os corpos das alunas-sujeitas. Quem são esses corpos? Quais são os seus desejos? E os seus medos? No noturno do CIEP há 96 alunos matriculados nas turmas 1016, 2012 e 3009. Todos participaram de pelo menos uma aula-encontro.

Em nosso artigo, iremos pensar com os discursos das estudantes que se declararam negras no primeiro momento e que participaram de todas as aulas-encontro, totalizando cinco alunas--sujeitas — outras 27 alunas se identificaram como negras no primeiro momento, porém foram flutuantes e não estão nas elucubrações. As alunas-sujeitas são: Andressa de 37 anos, Angelita de 53 anos, Deborah de 20 anos, Ludmila de 18 anos e Thayná de 25 anos.

Aos corpos-identidade pensados, utilizaremos o conceito de saberes estético-corpóreos, de Nilma Gomes (2017): o corpo negro feminino vive um momento de superação da exotização e da erotização. E embora haja cinco alunas-sujeitas de diferentes gerações, a juventude negra, presença maior no espaço escolar noturno, tem se afirmado esteticamente e o número de produtos e bens de consumo aumentou consideravelmente para atender às demandas dessa geração. E podemos ver esse enfrentamento não só materialmente, como também no campo das ideias:

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil da juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista. O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”, discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da

solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade. (GOMES, p.75-76).

Esses enfrentamentos são compreendidos na medida em que as cinco alunas-sujeitas sentem-se ouvidas no espaço escolar e o consideram divisor de águas em suas vidas. Apontam a estrutura e os professores como aspectos positivos; a segurança e a distância da escola, como aspectos negativos. Estão no ensino noturno por motivos de trabalho (Thayná), por não conseguirem vagas no diurno (Andressa, Deborah e Ludimila) e por questões familiares, que podemos considerar impeditivas (Angelita).

Como nos lembra Lady Christina, “a escola é um território de criação, de fortalecimento de afetos e de relações de amizades. Isso representa uma potência que precisa ser reconhecida e mais valorizada” (ALMEIDA, 2019, p. 132). E é trilhando esse percurso que nos ateremos a seguir, nas percepções sobre as (re)conexões ancestrais no espaço escolar.

Aulas-encontro: a presença da coletividade

Na 1ª aula-encontro, após falarem um momento intimista, as alunas-sujeitas foram convidadas a refletir sobre o que representa a família e quais são as mulheres que admiram em seus círculos familiares. Muitos momentos de descobertas, desabafos, construção e reconstrução de laços afetivos. Mães, tias, filhas, sobrinhas e avós foram lembradas. Nesse momento, chamou-nos a atenção a fala da aluna Ludimila, ao dizer “ainda estou descobrindo”: posteriormente, Ludimila sentiu-se à vontade para narrar sua trajetória de criação em abrigos e de gratidão por suas tutoras e sua tia, com quem mora atualmente.

Determinação e resistência foram as expressões em destaque para as narrativas das trajetórias ancestrais nos núcleos familiares. E foram as palavras utilizadas por nós para introduzir a trajetória de Aqualtune. As cinco alunas-sujeitas desconheciam a trajetória de Aqualtune. Ao

tomarem conhecimento dela, todas consideraram-na importante, enquanto resistência (Andressa), motivação (Thayná) e superação (todas). E todas sugeriram intitular-se Aqualtunes — as alunas-sujeitas, nós, professoras-pesquisadoras, as autoras estudadas posteriormente e suas familiares —, como um núcleo de resistência e ancestralidade. A aluna-sujeita Deborah trouxe, por exemplo, em seu saber, as noções de empatia como estratégia de superação.

A empatia e a cordialidade foram as tônicas das aulas-encontro, assim como a palavra “empoderamento”, utilizada em diversos momentos e definida pelas alunas-sujeitas da seguinte maneira. Assim, as alunas-sujeitas traçaram percursos de reconhecimento de si a partir do reconhecimento da sua ancestralidade e, posteriormente, em contato com as outras Aqualtunes (Maya Angelou, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus), ampliaram o seu viver-ser-fazer, no espaço da sala de aula, ampliado para vivências ancestrais.

Na 2ª aula-encontro, refletimos em cima da escritora afro-americana Maya Angelou (1928-2014), desde a sua infância até o sucesso da vida adulta, passeando por questões afetivo-sexuais, políticas, familiares e raciais e promovendo conexões entre a sua história e a história das alunas-sujeitas. Assistimos ao documentário de Bob Hércules, “Maya — E ainda resisto” (2018), que narra aspectos da vida da escritora entrelaçados com momentos da história recente dos EUA, de luta por direitos civis dos negros estadunidenses. Ao final, as alunas-sujeitas escreveram o que consideraram relevante e conectivo da trajetória de Maya. As alunas-sujeitas tiveram uma relação dialógica e de alteridade com o que foi visto em relação à trajetória de vida de Maya Angelou. A representatividade, a força, o silêncio, a coragem de se levantar e seguir, a paixão por um homem branco, o estupro, o reerguimento através da poesia, tudo isso fez com que Maya lutasse e com que as alunas-sujeitas também recordassem, concomitantemente, das suas batalhas pessoais: “Eu me identifiquei com ela pela personalidade forte e de não levar desaforo para casa” (Andressa), “Eu me identifiquei com ela em sua determinação” (Angelita), “Eu também me levantei. Depois de anos sofrendo abandono, racismo e dificuldades, eu me levantei.” (Ludimila).

Como nos relembra Audre Lorde (1977):

No silêncio, cada uma de nós desvia o olhar de seus próprios medos — medo do desprezo, da censura, do julgamento, ou do reconhecimento, do desafio do aniquilamento. Mas antes de nada acredito que tememos a visibilidade, sem a qual, entretanto, não podemos viver, não podemos viver verdadeiramente. Neste país em que a diferença racial cria uma constante, ainda que não seja explícita, distorção da visão, as mulheres negras temos sido visíveis por um lado, enquanto que por outro nos fizeram invisíveis pela despersonalização do racismo. Ainda dentro do movimento de mulheres tivemos que lutar, e seguimos lutando, para recuperar essa visibilidade que ao mesmo tempo nos faz mais vulneráveis: a de ser Negras. (LORDE, 1977, p. 1).

Percebemos que a vida das mulheres negras, sobretudo das alunas-sujeitas do presente artigo, configura-se num constante *cair/levantar* que se materializa nas situações vividas na escola, nas humilhações familiares, no racismo, no abandono, no silenciamento e na procura de seus lugares no mundo, assim como a poetisa afro-americana o fez.

É constatado, diariamente, na sociedade brasileira contemporânea, o aumento da violência de diversas formas, sendo o preconceito racial uma delas. Vale ressaltar que sua intensidade se amplia quando é direcionada à mulher negra e pobre. Ao verificar a pertinência e necessidade da discussão sobre o assunto violência contra a mulher negra, que tanto se manifesta no contexto urbano, foi escolhido o conto “Maria”, publicado em Olhos D'Água (2015) pela autora Conceição Evaristo, para ser debatido, refletido e repensado na 3ª aula-encontro. Escritora renomada no campo da Literatura afro-brasileira, aborda especialmente a condição feminina a partir do conceito, por ela formulado, de *escrevivência*; Conceição Evaristo salienta, no conto “Maria”, a violência e o preconceito racial sofridos pela protagonista do enredo. Sempre salientando a literatura, a *escrevivência*, a mulher negra no centro da sua própria história como um importante lugar de resistência e visibilidade

às negras e aos negros. Impactadas com o conto e relacionando às suas trajetórias ancestrais, as alunas-sujeitas assim se expressaram.

Estar em círculo, numa explosão de sentimentos, olhos nos olhos, mãos fechadas, pernas inquietas e a sensação de serem invadidas. Estas foram as primeiras impressões deste potente encontro sobre “Maria”. Poucos falares e muitos questionamentos com o corpo. As alunas-sujeitas começam a perceber as nuances de suas vidas através de uma dinâmica em que deveríamos saber cinco coisas imprescindíveis umas das outras. Desde a preferência por algum doce até a morte de algum ente querido.

Uma dinâmica aparentemente simples, mas que provocou um misto de sentimentos. Todas as alunas-sujeitas descreveram o desconforto inicial que é falar delas em primeira pessoa “(...)pela primeira vez, eu consegui desabafar com pessoas que não conheço” (Andressa), “(...) no começo me senti relutante para falar (...)” (Deborah), “Bom, me sinto muito mal quando lembro do meu passado (...)” (Thayná). Tratam de um “eu/elas/nós” dividido em duas partes: a dor e a descoberta da coletividade.

A dor apareceu nos relatos de forma bastante contundente. O medo de se expor, de falar de si, de chorar e de relembrar situações desagradáveis tais como: a solidão, o abandono, a pressão, a ansiedade, a depressão, o estupro, a gravidez precoce, a vergonha de se expor, entre outros. Para Audre Lorde (1981), a raiva, quando expressada, pode ser libertadora, pois responde ao ódio excludente, ao privilégio não debatido — e não enxergado — ao silenciamento:

As mulheres respondem ao racismo. Minha resposta ao racismo é raiva. Eu vivi boa parte da minha vida com essa raiva, ignorando-a, me alimentando dela, aprendendo a usar antes que jogasse minhas visões no lixo. Uma vez fiz isso em silêncio, com medo do peso. Meu medo da raiva não me ensinou nada. O seu medo dessa raiva também não vai te ensinar nada. Mulheres respondendo ao racismo significa mulheres respondendo a raiva; raiva da exclusão, dos privilégios não questionados, das distorções raciais, do silêncio, do maltrato, estereotipização, defensividade, má nomeação, traição e captação. (LORDE, 1981, p. 124)

À medida que a atividade da roda de mulheres foi avançando, percebemos as alunas-sujeitas tornando-se “mais livres”, responsivas e começaram a perceber que o “eu” estava dialogando com as histórias delas que desembocariam nas nossas histórias, nossas vivências que não eram tão distantes assim. Neste instante, o binômio falar-ouvir, revela um convite à coletividade. O que fazer com o que sinto? A quem pedir auxílio? Será que existem outras histórias como a minha? O que devemos fazer para superar tais vicissitudes?

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo, de maneira visceral, veio ampliar a discussão “eu-elas-nós”, a partir do instante em que apresenta uma mãe solo que trabalha o dia todo para sustentar os filhos, que revê seu amor depois de longos anos e que acaba morta sem ao menos ter a possibilidade de defesa. Uma história triste, verdadeira e que deixou as alunas-sujeitas mobilizadas, como bem salientou Andressa, “ouvir a história da Maria foi tão triste, mas é a realidade nos dias de hoje. E, eu não vejo a hora dessa realidade e desse medo, que nós mulheres sentimos, acabar”.

Era chegado o momento de quebrar com os silêncios, desabafar, ser livre, “escrever” as suas vivências. “Nos tornamos pessoas mais fortes e determinadas para cumprir nossas metas” (Angelita). A história de uma é a história de todas. E a escrevivência é um dos caminhos que possibilitará a busca por elas/nós mesmas.

Por fim, na 4ª aula-encontro, discutimos a trajetória da escritora mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977). A aula-encontro foi dividida em dois momentos. O primeiro intitulado “As imagens de Carolina: que vozes e lugares ecoam?”, em que discutimos sobre a etimologia das palavras “despejo” e “despir”, visualizamos as imagens de Carolina antes e depois do estrondoso sucesso de Quarto de despejo: diário de uma favelada; conversamos também sobre os lugares que ocupamos no mundo, sobretudo, em Campo Grande, o bairro em que todas as alunas--sujeitas residem.

O segundo momento da aula-encontro denominado, “Quarto de despejo: as Carolinas de ontem e de hoje” em que nos aprofundamos na biografia e trajetória de Carolina de Jesus, além das alunas-sujeitas

fazerem uma relação entre as suas vidas, as vidas das mulheres de suas famílias e a vida de Carolina de Jesus.

O encontro com Carolina de Jesus revelou questionamentos em relação ao despejo e ao despir. Em que momento as alunas-sujeitas sentiam-se de ambas as formas. E as respostas foram intensas. O despejo está muito presente nas relações interpessoais, no abandono, no esquecimento. Está relacionado a algo que as alunas-sujeitas consideram irreparável, que ora está no passado, “quando minha mãe me rejeitou como filha” (Ludimila), ora funciona como um processo contínuo. “(...) estou sendo excluída da vida do meu pai, desde que ele começou a namorar.” (Thayná). Tanto Ludimila quanto Thayná consideram o maior despejo estarem sem seus progenitores e demonstram através de verbos (“rejeitou”, “estou sendo excluída”, “começou”) e das conjunções e locuções conjuntivas (“quando”, “desde que”) a demarcação deste tempo que, embora tenha sua predominância no tempo passado, ecoa negativamente no tempo presente.

O despir aparece nas relações com elas mesmas, como reagem a diversas situações, sendo elas mesmas, assim como relatam Andressa e Thayná, respectivamente, “quando eu consigo me sentir sendo eu mesma” e “...eu sou eu mesma a todo momento”. O despir também é citado quando a aluna-sujeita Ludimila reconhece-se como uma boa ouvinte “quando me sinto confiante a alguma amizade” (Ludimila). A atenção voltada para si, o autocuidado, a escrevivência e a escuta ativa e atenta são grandes aliadas para construção de novas subjetividades positivas e pautadas na coletividade e ancestralidade.

Algumas conclusões

Faz-se necessário perceber como as alunas-sujeitas se (re)conectaram com as suas trajetórias. Como (re)conheceram a escola como um espaço de falar sobre suas trajetórias no dentrofora do espaço escolar. O que há em comum é a necessidade e a oportunidade da fala. A possibilidade

de conhecer e refletir com Aqualtune oportunizou uma experiência singular nas alunas-sujeitas e em nós, professoras-pesquisadoras do espaço escolar: entender-se protagonista das suas histórias de dor e superação, de medo e cautela, de raiva e determinação. E nesse transformar-se, no despejar e no despir a vida, é como se dentro da escola elas antes não tivessem percebido o momento. Após as aulas-sujeitas, reconhecem-se como sujeitas de suas histórias. Enxergam-se importantes na engrenagem familiar, seguindo a linha de superação e resistência — e beleza — das suas trajetórias ancestrais. Com escuta ativa, confiança e respeito, conforto e liberdade.

Há ainda um longo percurso, todavia, as aulas-encontro apontaram-nos a possibilidade real dessa transformação, de forma e afetiva, para ser efetiva.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Lady Christina de. Narrativa de jovens estudantes: negritude e saberes. In VIANNA, Douglas; RIBEIRO, Luciana; SANTOS, Patrícia (Orgs.). Pesquisadoras da educação na escola pública: desafios na produção de conhecimento a partir das periferias. 1a ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

ARRAES, Jarid. Heroínas brasileiras em 15 cordéis. São Paulo: Pólen, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2004.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CHIZIANE, Paulina. Eu, mulher: por uma nova visão do mundo.

Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, v. 5, n. 10, abr. de 2013.

COLLINS, Patricia H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Soc. estado [online], v.31, n.1, pp. 99-127, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA; SCHNEIDER (orgs.). Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Pessoa, UFPB: Ideia/Editora Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 40a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, UFMG, 2002.

_____. 2017. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF, 2017.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. 1977. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>>.

_____. The Uses of Anger: Women Responding to Racism. Key-note presentation at the National Women's Studies Association Conference, Storrs, Connecticut, jun. 1981.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Arte & Ensaios, n. 32, dez. 2016.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à lei n. 10639.03. Revista da ABPN, v. 5, p. 100-118, 2013.

SILVA, Natalia de M. R. Do despejo ao despir: Carolina de Jesus, escrituras pretugasas e a percepção do feminino negro em alunas no espaço escolar privado. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Rosalia de M. R. "De café com leite a negra": Africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.



*“Memória de um tempo
onde lutar por seu direito
é um defeito que mata”:
memória, história e histo-
riografia em tempos con-
servadores*

Fernando Guimarães Pimentel - Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO /
Brasil

“Memória de um tempo onde lutar por seu direito é um defeito que mata”. Assim cantava Gonzaguinha na década de 80 lembrando

as décadas de chumbo da ditadura, questionando a memória que se tinha e que se construía daquele tempo. Passadas três ou quatro décadas, ainda nos deparamos com a mesma questão, quase no mesmo ponto em que deixaram registrado Gonzaguinha e Elza Soares. A Comissão Nacional da Verdade, instrumento mais significativo de pesquisa, análise e recuperação da memória e dos direitos dos que foram agredidos pelo Estado brasileiro, concluiu seus trabalhos em 2014. De lá pra cá, e sobretudo, desde a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, os órgãos governamentais, cujas atividades envolvem a história do período ditatorial, tiveram seus recursos minguados e seus objetivos modificados para, ao invés de passar a limpo as violências cometidas pelo Estado, valorizá-las.

A ditadura brasileira que vigorou entre 1964 e 1985 produziu massacres, crimes e horrores que ficaram marcados na memória daqueles que se opunham. Por outro lado, a construção da saída “lenta, gradual e segura” e a anistia concedida a todos os lados ajudou a criar uma memória social que tenta apagar os horrores do regime e que, em boa medida, ajuda a entender o ressurgimento da extrema direita no país, sendo capaz de eleger um presidente em 2018, defensor aberto da tortura e dos torturadores.

Como os historiadores e historiadoras são influenciados por esse período? Que efeitos podem ter, no campo historiográfico, as censuras, os cortes de verbas, as perseguições políticas? A historiografia brasileira reage mais ao contexto político nacional ou às influências externas, ao campo historiográfico internacional (europeu e norte-americano) por assim dizer?

Proponho, nesse artigo, discutir as memórias, as histórias e a historiografia que se produz nas universidades, sobretudo nos programas de pós-graduação, em contextos marcados pela exclusão política e pela negação das desigualdades sociais, raciais e de gênero, comparando-as com contextos considerados democráticos. Em que medida, a produção historiográfica é impactada pelo contexto e é capaz de impactar, ou não, a memória e a história que a sociedade brasileira produz e reproduz? A ditadura tinha um projeto historiográfico? Em que medida, a luta dos

movimentos sociais contribui para a revisão da história e da historiografia brasileira nesses contextos? Essas são algumas das questões que terão centralidade nesse debate.

Nosso ensaio será um exercício de comparação entre dois períodos distantes da história (e da historiografia) brasileira (s): as décadas de 60 e 70 dos anos mil e novecentos e a última década do atual milênio. Escolhemos a comparação desse período por apresentar semelhanças no aspecto político, em virtude de ter contido dois golpes de Estado (com diferenças fundamentais nos aspectos violentos) e, por consequência, possibilitarem a ascensão ao poder dos grupos mais conservadores e fascistoides³⁷ do capitalismo brasileiro. Ficarão em segundo plano as décadas de 80 e 90 e 2000, que, apesar de relevantes para o entendimento da evolução da história e da historiografia brasileira, representam momentos de ascensão dos ideais de esquerda e de crítica aberta ao passado ditatorial.

A universidade ontem (ditadura) e hoje (redemocratização)

Com o advento do golpe de 1964 algumas medidas foram tomadas pelo governo federal para reformar, a sua maneira, a universidade. Em resumo visavam atingir dois objetivos: ampliar as matrículas, e, dessa forma, responder a pressões das classes médias ansiosas pelo acesso ao ensino superior; garantir que esse ensino estivesse sobre o controle do Estado, “livre” das ideologias “subversivas” e direcionado à política de desenvolvimento dependente. Sobre o caráter da reforma imposta

³⁷ Usamos essa expressão por não estarmos certos de poder classificar a ditadura brasileira de 1964-85 ou o governo de Jair Bolsonaro como fascistas, no sentido estrito do termo. O fascismo italiano, assim como o nazismo alemão, guardam características específicas que não são encontradas nos movimentos conservadores/violentadores da política brasileira: tentativa de superação do liberalismo para o desenvolvimento de um capitalismo nacional e imperialista; integração das massas a um projeto nacional entre outras. Por seu turno, se assemelham, principalmente, na violência contra as minorias políticas, no racismo e na xenofobia.

pelo governo ditatorial em 1968, Florestan Fernandes afirma que a universidade foi submetida a um duplo processo: elitização quanto às suas vinculações com as profissões liberais e às suas funções culturais e de intensificação e institucionalização da tutela externa, limitando ao máximo qualquer atividade contestadora (FERNANDES, 1979)

É a essa conclusão que também chegaremos se observarmos que a reforma universitária esteve condicionada a um processo de silenciamento, em diferentes espaços, das críticas e contestações que já se fazia, à época, aos governos que se instalaram a partir do golpe de 1964. Sob a égide da “Lei Suplicy” de 1964 e do Ato Institucional nº 5 de 1968 as universidades, progressivamente, se tornariam instituições despojadas da necessária liberdade política, cultural, e mesmo acadêmica que buscavam seus estudantes, técnicos e professores/as no cenário social que precedeu o golpe.

Entre outras medidas, a Lei Suplicy, vedava, em seu artigo 14, aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. (BRASIL, Lei nº 4464/64) Esse é o mesmo conteúdo do parágrafo primeiro do artigo 30 do Estatuto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 1971, reformulado parcialmente em 1989. Considerando que a universidade era elitista, e, como quer Fernandes (1979), a reforma de 1968 apenas consolidou esse caráter, por que existia essa preocupação com as contestações e subversões estudantis? Os/as estudantes, proletarizando-se, tornavam-se sujeitos capazes de contestar a estrutura social vigente, como vinham fazendo em diferentes ocasiões. A participação da UNE, por exemplo, na campanha do “Petróleo É Nosso!”, em 1953, e contra o envio de tropas para a guerra da Coreia em 1952 é fartamente documentada e facilmente reconhecida pelos/as historiadores/as. A Lei Suplicy visava, portanto, conter essa chama contestadora dos/as estudantes brasileiros/as.

As reformas universitárias se basearam no Relatório Meira Matos, encarregada de propor “parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis” e planejar “medidas que

possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil” (BRASIL, 1967). A comissão foi composta por coronéis e professores e presidida pelo coronel Carlos de Meira Matos. Dentre as propostas de modificações introduzidas, constam a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura; a alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república, a desvinculação dos professores do regime jurídico do funcionalismo público, a retribuição por “produtividade do professor”, a revisão dos quadros da universidade, a introdução do sistema de créditos, o aumento do ritmo de trabalho docente já existente e articulação melhor dos horários no sentido do aproveitamento total dos recursos existentes (salas de aula, laboratórios, etc.) (RELATÓRIO, 1969, p. 227). Merecem destaque dois pontos que até hoje não foram contestados, revistos, ou, principalmente, modificados: a alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república e a introdução do sistema de créditos. O sistema de créditos pode ensejar discussões. Mas a nomeação de reitores, já deveria ter sido modificada nos governos democráticos. O que estamos vendo hoje com o Bolsonaro é resultado do sucesso e da continuidade da ditadura³⁸.

A ditadura não inaugurou a censura nem o autoritarismo no Brasil. Tais práticas estão presentes em diferentes momentos da nossa história. Seu demérito, na realidade, é, a partir de 1964 (re)institucionalizá-las, tornando-as políticas de Estado e atendendo aos clamores da burguesia nacional, do capitalismo mundial e das classes médias conservadoras, cujas mãos nunca foram lavadas do sangue dos mais pobres. Seria equivocado, portanto, considerar a repressão do governo ditatorial, o AI-5 e mesmo as reformas educacionais, inclusive a que gerou a lei nº 5540/68³⁹, ações constituídas historicamente como rupturas ao que se processava no cenário político dos anos predecessores. São antes

38 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/07/reitores-eleitos-nas-universidades-federais-e-nao-empossados-por-bolsonaro-criticam-intervencoes-do-governo.ghhtml>. Acesso em 15/04/2021 às 20:12.

39 Lei que reformou o Ensino Superior no Brasil em 1968.

confirmações de projetos bem definidos e elaborados para atender a determinados interesses e classes. O “fio da História”, que fora rompido nessa época, foram as propostas e projetos alternativos que, após anos de luta, faziam frente aos projetos hegemônicos, aqueles da democracia sem povo do qual falava Jango no seu comício na Central do Brasil poucas semanas antes do golpe⁴⁰.

A ação ditatorial no plano da educação superior se resume, segundo Rui Mauro Marini, a três linhas que orientaram os projetos: o liberalismo, no qual o Estado exerce um papel normativo; o desenvolvimentismo e; o doutrinário. O liberalismo se manifestou na entrega da educação superior à empresa privada; na liberação da matrícula, que somente encontrava limites na capacidade do capital privado para criar oportunidades de ensino e na capacidade dos estudantes em aproveitá-las, tanto intelectual como socioeconômica e; na adequação entre a oferta e demanda da mão de obra técnica e profissional segundo o jogo do livre mercado (MARINI, 1977).

O foco desenvolvimentista da educação traduziu-se no incentivo a formação de recursos humanos na área de ciência e tecnologia. Entretanto, os cursos de curta duração, principalmente os promovidos pela iniciativa privada, assemelham-se a simulações de cursos universitários que deveriam ser ministrados na esfera do ensino médio e vocacional e ao serem cursos técnicos, acabam por criar subprofissionais vitalícios, já que a necessidade de entrar no mercado dificulta ao estudante uma formação verdadeiramente universitária. Igualmente, admite-se uma elitização e uma superespecialização gerada através do incentivo aos cursos de graduação, que se concentravam nas áreas de ciências exatas, tecnologias e Direito e tinham por um dos objetivos compensar tanto o desprestígio quanto os deficits dos cursos de graduação. Quanto ao doutrinário, destaca o autor, as universidades brasileiras, sob a tutela do Decreto - Lei nº 477, do AI- 5, submetia-se a um estrito controle policial, perseguia e assassinava destacados quadros estudantis, como

40 Ver: MUNTEAL, O., VENTAPANE, J., FREIXO, A de. O Brasil de João Goulart: um projeto de nação. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2006.

foi o caso de Honestino Monteiro Guimarães, presidente da UNE; impunha-lhes uma “ideologia conservadora, chauvinista e agressiva” através da Educação Moral e Cívica e o Estudo de Problemas Brasileiros, tudo isso com “a estreita colaboração estabelecida entre as autoridades universitárias e os órgãos repressivos” (MARINI, 1977).

O consenso produzido pela redemocratização, principalmente a partir da década de 90, quando se esgota o período de intenso debate em torno dos rumos que o país deveria tomar e adota-se um projeto notadamente neoliberal, viria a gerar um espaço propício para o avanço da produção científica “desinteressada”, que na prática articulava-se a esse projeto neoliberal e, em termos científicos, pós-moderno, e ao desmantelamento da educação. É provável que o fim da ditadura e a queda do socialismo soviético, como opção de embate ao imperialismo norte-americano, tenham condicionado algumas mentes mais progressistas ao comodismo e à aceitação da realidade capitalista, dependente e subdesenvolvida do Brasil. É claro, que, no caso das universidades, esse panorama se apresenta de forma mais complexa, incluindo uma importante participação dos movimentos políticos de professores/as, alunos/as e técnicos/as em torno de melhorias e (re)conquista de direitos, sobretudo, por parte de cada categoria. Mas a universidade não foi posta em questão, nem sua estrutura administrativa nem seus aspectos político-pedagógicos. Ou melhor, o pouco que se discutiu não foi posto em prática. Os governos Collor, Itamar e FHC (1989-2002) contribuíram com o desmantelamento da educação pública e das universidades, retirando investimentos e direitos trabalhistas. O setor privado continuou, com força, a expansão iniciada em tempos ditatoriais e, apesar da LDB de 1996 representar alguns avanços, o panorama geral da educação brasileira manteve-se tão degradado quanto nas décadas que o precederam.

Desde o governo Lula (2003-2008) o planejamento federal para o ensino superior sofreu algumas alterações, sobretudo no que diz respeito a um maior investimento na ampliação das universidades federais, na nomeação de pessoal para cargos efetivos (técnico-administrativos e professores) e na ampliação das vagas, principalmente com o REUNI. Entretanto, no que cerne a questões estruturais, as modificações não

parecem ter intenções muito profundas. O setor privado não retraiu, pelo contrário, os programas de bolsa do governo federal (PROUNI e FIES)⁴¹ aqueceram esse importante setor econômico, centrando recursos públicos em instituições privadas de ensino superior. O caráter do ensino também não foi modificado, tendo-se o tecnicismo como carro-chefe e o incentivo as modalidades à distância de ensino como condutor.

O governo Bolsonaro (2018) acelerou o processo de desfinanciamento da universidade pública, já observável no último governo Dilma Rousseff (2015-2016). No plano político e ideológico as ações são igualmente desastrosas para o ensino e a produção científica brasileira, com o apoio ao projeto Escola Sem Partido e perseguições evidentes a professores críticos ao presidente, promovida por órgãos de controle (CGU, TCU e outros), como no caso recente do ex-reitor da Universidade Federal de Pelotas, Pedro Hallal e do professor Eraldo dos Santos Pinheiro, pró-reitor da universidade⁴².

Historiografia(s), memória(s) e pós-graduação

Como os demais campos científicos (BOURDIEU, 1976), o campo da História se faz de embates políticos e ideológicos, de lutas institucionais e sociais. A predominância de determinado tema ou perspectiva historiográfica não pode ser atribuída somente ao esforço ou à opção particular ou institucional, mas depende, igualmente, das relações que

41 O PROUNI, instituído no governo Lula em 2005 através da Lei nº 11.096/05 é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O Fies - Fundo de Financiamento Estudantil - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001.

42 <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2021/03/03/governo-federal-pune-professores-de-universidade-federal-por-criticas-a-bolsonaro.htm>. Acesso em 15/04/2021 às 20:23.

o campo estabelece com seus participantes e com a conjuntura externa, local, nacional ou internacional. Da mesma maneira, os silenciamentos ou a profusão de determinados temas dependem dessa complexa rede de interesses, forças e relações sociais. É a partir desse entendimento que, nas linhas abaixo, pretendemos debater a historiografia que se produziu/produz nos dois momentos elencados para análise nesse ensaio: as décadas de 60/70 e 2010.

Uma primeira característica que devemos identificar como diferença entre esses períodos na produção historiográfica brasileira é o local de produção. Se, há mais ou menos cinquenta anos atrás, a História era escrita por historiadores e historiadoras relativamente autônomos, não necessariamente vinculados a universidade ou a institutos de pesquisa, hoje ela é predominantemente institucional, fundada e fundamentada nos programas de pós-graduação em História, que detêm, se não o monopólio, certamente a hegemonia da produção científica e, em consequência, a autoridade e a legitimidade de decidir o que se publica, quem publica, quando e como se publica. Exemplo dessa característica pode ser encontrado em José Roberto do Amaral Lapa (1985) que, já na década de oitenta, identificava que os cursos de pós-graduação se transformaram em instâncias que legitimavam apenas o saber que produziam, “em evidente proposta de monopolização, uma vez que os títulos que concede pesam muito e às vezes de maneira decisiva e exclusiva até, nas promoções e concursos universitários”. E completa “intelectuais do porte de José Honório Rodrigues, Caio Prado Júnior, Raymundo Faoro, Jacob Gorender e Nelson Werneck Sodré, encontrariam toda espécie de obstáculo para lecionar regularmente, com todas as vantagens da lei, num Curso de Pós-Graduação” (LAPA, 1985, p. 43).

Em segundo lugar, se naquele período era possível listar quase que de cor os historiadores e historiadoras e seus respectivos vínculos teórico-políticos, bem como sua localização geográfica de produção, hoje seria necessário fazer um exaustivo levantamento nos bancos de dados das agências de fomentos, das universidades e de seus programas de pós-graduação para traçarmos um perfil (se é que seria possível essa caracterização) dos pesquisadores e pesquisadoras brasileiras e de

suas respectivas vinculações político-epistemológicas. Esse crescimento exponencial não acompanha apenas o crescimento vegetativo da população brasileira que, nesse período, mais que dobrou de tamanho. A profusão de profissionais do campo é resultado entre outros motivos, da reabilitação da História enquanto campo de ensino da educação básica e – possivelmente – deve-se, sobretudo, a difusão do ensino superior e dos programas de pós-graduação por todas as regiões do país. Enquanto em 1985 contávamos com 16 cursos de mestrado e doutorado pelo país, concentrados, principalmente na região sul, notadamente no eixo Rio-São Paulo (LAPA, 1985 p. 39), atualmente contamos com 131 cursos, divididos em 83 programas, em todas as regiões, inclusive no interior dos estados. Ou seja, o número de cursos multiplicou-se por mais de oito vezes o seu quantitativo. A pós-graduação no Brasil, após mais de 50 anos de sua trajetória de institucionalização é uma realidade consolidada. Abaixo, apresentamos quadro com o total de Mestrados (ME), Doutorados (DO), Mestrados Profissionais (MP) e Doutorados Profissionais (DP) de programas de pós-graduação em História nos quais os cursos foram avaliados e reconhecidos. O quadro foi compilado pelo CNPq na Plataforma Sucupira.

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
83	26	0	9	0	45	3	131	71	45	12	3
83	26	0	9	0	45	3	131	71	45	12	3

Fonte: Plataforma Sucupira <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=40>. Acesso em 11/09/2020.

Por outro lado, a historiografia sobre a Pós-graduação brasileira ainda é um campo por se desenvolver. Em pesquisa realizada no

Diretório do CNPq, por exemplo, nenhum grupo de pesquisa que tenha por tema “história da pós-graduação em história” foi encontrado. Até o momento existem poucos estudos sistemáticos que tratam o tema com centralidade e não apenas como introdução ou complemento a outros temas mais gerais, como a universidade, por exemplo. Esse é um diagnóstico apresentado por Karla Nazareth Corrêa de Almeida, na tese de doutorado intitulada *A Pós-graduação no Brasil: História de uma tradição inventada*, defendida em 2017 na Unicamp e orientada pelo professor Demerval Saviani. Nela, a autora se questiona sobre a dualidade na periodização da origem da pós-graduação, ora situada na década de 1930, ora apresentada como resultado do parecer 977/65 do Conselho Nacional de Educação escrito por Newton Sucupira e que ficou conhecido com o nome de seu autor. Almeida defende, a partir do conceito de “tradição inventada” do historiador Eric Hobsbawn “a hipótese de que a pós-graduação no Brasil se configurava como uma Tradição Inventada” no interior da universidade brasileira, diferindo por isso das experiências instituídas em 1931, não podendo dessa forma, ter suas origens ligadas àquele momento”. (ALMEIDA, 2017, p.27).

Exemplo dessa dupla origem é o Programa de Pós-Graduação em História Social da USP que se remete a produção de teses ainda na década de 30, na História, e coloca a pós-graduação tendo como origem esse momento. Na esteira do que critica Almeida (2017), encontramos na página do PPGHS-USP uma descrição dúbia sobre a origem do programa:

O Programa de História Social da Universidade de São Paulo é um dos mais antigos e conceituados do Brasil. A Pós-Graduação em História na USP confunde-se com a criação da própria Universidade nos anos 1930. Os registros confirmam, em 1939, ocorreu a defesa da primeira Tese. Em 1971, o Programa aderiu ao sistema de avaliação nacional organizado pela CAPES – a agência que afere os cursos de Pós-Graduação no país. (...) Desde 1971 até agosto de 2016, o Programa chancelou 762 doutorados, 921 mestrados e 158 doutorados diretos⁴³.

Outro aspecto a ser mencionado é o legado da ditadura na Capes, e, conseqüentemente nas pós-graduações, com hierarquias e controles bem definidos. A universidade não fez a crítica necessária a esse período e as suas marcas estruturais até hoje. Data da gestão do Reitor Roberto Leher na Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015-2019, por exemplo, a cassação do título de doutor *honoris causa* para o ditador Médici⁴⁴.

Leher (2018) lembra que o forte crescimento da pesquisa no Brasil na década de 1970 foi ancorado em convênios com universidades estadunidenses, e teve como consequência uma rápida constituição de programas de pós-graduação em áreas consideradas prioritárias com, por exemplo, aquelas relacionadas ao agronegócio com o objetivo de modernizar o setor – leia-se readequá-lo à dinâmica do capitalismo internacional, a chamada “revolução verde”. Esse processo, continua “não pode ser pensado fora das mudanças que convulsionavam a economia como parte do processo de afirmação do padrão de acumulação desejado pelos setores dominantes (locais e hegemônicos)” (LEHER, 2018 p. 132).

Por ironia do destino, aponta Paolo Nosella (2010), a ditadura criou uma estrutura que viria a manifestar conseqüências políticas e culturais em alguma medida contrária aos objetivos de seus criadores. Os primeiros vinte anos de vigência dos programas, ainda na esteira do que defende Nosella, viriam a se caracterizar, portanto, pela institucionalização escolar da produção da pesquisa e pelo desenvolvimento do pensamento crítico associado a ela. Essa institucionalização foi positiva ao associar as atividades de pesquisa às de ensino, entretanto, mostrou-se negativa ao burocratizar a academia, “nivelando pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas” (NOSELLA, 2010, p.178).

Perguntas elencadas na introdução desse nosso debate pretendemos oferecer algumas respostas, ainda que parciais, mas indicativas

Acesso em 15/09/2020.

44 <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/12/ufrrj-revoga-titulo-de-doutor-honoris-causa-concedido-ao-general-medici.html>. Acesso em 15/04/2021 às 21:55.

de caminhos percorridos por historiadores que se debruçaram sobre o tema e que pretendemos percorrer. A ditadura possuía um projeto para a História e para a historiografia brasileiras? Ao se acreditar na análise de Lapa (1985) podemos afirmar que sim, entretanto, tal projeto não pode ser considerado de intervenção direta. Os governos militares atuaram principalmente na educação básica, ou seja, no ensino de história, possivelmente visando atingir as gerações futuras, que, naquele momento, ainda não atuavam no cenário político nacional: foram criados os Estudos Sociais, em detrimento das disciplinas curriculares de História e Geografia. Isso significou a diminuição do campo de atuação dos/as historiadores/as e professores/as de história. Em contrapartida, no âmbito universitário, as perseguições, censuras, aposentadorias compulsórias, cumpriram papel significativo na desarticulação de importantes núcleos de pesquisa, ensino e difusão da História e Historiografia brasileira, atingindo professores/as como Eulália Maria L. Lobo, Guy Jose P. de Holanda, Hugo Weiss, Manoel Maurício de Albuquerque e Maria Yedda Linhares, apenas para citar a Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ⁴⁵. Resultado desse processo pode ser compreendido a partir da passagem de Lapa, reproduzida a seguir:

O encolhimento da crítica e do debate; o aparato censor ao nível dos livros e publicações, de sua produção, reprodução, circulação, importação e leitura; os exercícios de camuflagem e os de exploração do jargão acadêmico, que muitas vezes resultaram em coreografia metodológica, atingindo o debate e o ensaísmo que se consomem em evolutivo preciosismo científico, esterilizante; o recuo da denúncia para a resistência; a dificuldade de acesso às fontes e a impossibilidade de dar a conhecer os obstáculos, entre outras formas, tanto de cerceamento da liberdade, quanto do comportamento intelectual, evidentemente estiolaram a dinâmica dos estudos históricos, nos anos mais

45 Atualmente os departamentos que compunham a FNFi estão divididos em Institutos na Universidade, e o de História tornou-se autônomo de Instituto de Filosofia e Ciências Sociais em dezembro de 2010.

agudos, com repercussão para os que se seguiram e que continuamos a sentir (LAPA, 1985, p.31).

A década imediatamente anterior ao período que acabamos de descrever como “os anos mais agudos” foi palco de importantes questionamentos no campo historiográfico, no qual a história considerada tradicional, positivista ainda era hegemônica, mas já se defrontava com as inserções da História Nova, inspirada na historiografia francesa dos *Annalles* e, com a “ameaça maior” do marxismo, principalmente para os responsáveis pela maior parte das cátedras de História do Brasil e de História da América que existiam na época. Tais vertentes convergiam na ideia de que deveriam produzir e ensinar uma história moderna e científica, mas não tinham acordo no critério para atingir esse objetivo: “para uns, tratava-se de uma questão de métodos e fontes, para outros, era uma questão de teorização a qual, na prática, era quase sempre a oposição entre o empirismo agora acoplado ao positivismo lógico e a perspectiva do materialismo histórico e dialético” (FÁLCON, 2008).

Entendimento semelhante apresenta Jurandir Malherba (2002) e acrescenta que na década seguinte (1970) haveria acirramento entre as perspectivas e uma convivência mais problemática entre os que escreviam e ensinavam uma história narrativa e factualista e os que defendiam uma História estrutural, totalizante, crítica e inovadora em relação às fontes e os pressupostos teórico metodológicos. Malherba defende, ainda que “a ditadura militar teria beneficiado os empiristas, de modo que a concepção tradicional foi favorecida pelo clima autoritário e repressivo então dominante”. (MALHERBA, 2002, p. 190).

Lapa conclui o segundo capítulo do seu livro *História e Historiografia: Brasil pós 64*, afirmando que, naquele momento, os interlocutores se ignoravam: o governo não estava mais para cortejar ou violentar os historiadores, embora ainda se preocupasse com a história, por outro lado, com poucas exceções, os historiadores não haviam elegido ainda o movimento de 64 como objeto de estudo (1985, p. 33). Não podemos dizer o mesmo atualmente. O golpe, o movimento de 64 e a ditadura foram e ainda continuam sendo objeto de inúmeras pesquisas, artigos,

dissertações, teses, livros. Por seu turno, o governo também se preocupou com a História de forma mais evidente, tanto para a esquerda, quanto para a direita, ou seja, tanto se preocupou em recontar a História e a memória da ditadura – a Comissão Nacional da Verdade é o maior exemplo – quanto se interessou em voltar a censurar a livre docência abraçando, desde a eleição de Jair Bolsonaro a famigerada causa de alguns setores minoritários da sociedade – mas bem representados no Congresso – chamada Escola Sem Partido. E além, os órgãos e mecanismos criados nos governos Lula, e, sobretudo, Dilma Rousseff, que tinham por função reconhecer a memória e a história dos atingidos pela ditadura estão sendo subfinanciados e ressignificados para revalorizar o movimento de 64, comemorar o golpe, elogiar torturadores.

Benneti (2020) argumenta que já se constitui uma hipótese comum entre pesquisadores, militantes e gestores de que o governo Bolsonaro se valeu da estratégia de “inverter o sinal das políticas de memória”, ao invés de apenas esvaziar seus espaços. “Em outras palavras, neste campo específico não se tratou apenas de impedir o funcionamento dos órgãos constituídos, mas de usá-los para a difusão de uma contra narrativa, assentada no negacionismo sobre as violações do passado e na afirmação de um caráter positivo do passado autoritário” (BENNETI et alli, 2020, p. 4).

Não faz muito tempo que a conjuntura parecia completamente diferente. A Comissão Nacional da Verdade (CNV), iniciou seus trabalhos em 2012. Em pouco menos de três anos, conclui e apresentou os resultados em solenidade no Palácio de Planalto à então presidenta Dilma Rousseff – não por coincidência uma das militantes torturadas pela ditadura. A CNV teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, período que, inclusive abrange anos “democráticos” entre 1946 e 1964. A Comissão representou importante passo no direito à memória e à reparação de cidadãos atingidos por crimes praticados pelo Estado Brasileiro. Nas palavras de José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro, Pedro Dallari, Rosa Cardoso, membros da Comissão, o trabalho conduzido permitiu

à Comissão Nacional da Verdade concluir que “as graves violações de direitos humanos ocorridas no período investigado, especialmente nos 21 anos da ditadura instaurada em 1964, foram resultado de uma ação generalizada e sistemática do Estado, configurando crimes contra a humanidade”⁴⁶.

É bem verdade que não se pode considerar uma surpresa ou um raio em céu azul essa “virada de mesa” na memória sobre a ditadura. Parte da historiografia já vinha reconhecendo no início da década passada alguns movimentos dentro da História que tinham por interesse “ocultar os conflitos de classe da ditadura” e executar um processo de revisão de uma história que nem sequer havia chegado a ser escrita (SILVA, 2014, p.191). De fato, ainda não se chegou a uma exegese completa ou definitiva do que foi a ditadura de 1964-85 e, principalmente não há consenso social sobre o que ela representa. Mas onde reside a pedra no sapato da historiografia, ou qual seria a origem de todos os males, a caixa de Pandora da história sobre o período? Tendemos a considerar que um dos fatores que explicam esse fenômeno foi a anistia, lenta, gradual e segura. Lenta e gradual: até hoje não se completou. Segura: para os torturadores. Nas palavras de Caroline da Silveira Bauer, é preciso entender que a Lei de Anistia, promulgada em 1979, como um ato de reabilitação que se origina da esfera política, precisamente do legislativo e do executivo e não do judiciário, de onde seria “natural” que viesse, visto que pressupõe o “perdão penal” (BAUER, 2017, p. 22).

Marcelo Matos Badaró afirma que a base teórica para o revisionismo historiográfico funda-se na tendência culturalista que, em suas características compreende “valorização das representações, dos discursos e da linguagem; a definição dos critérios identitários como aqueles que presidem as relações sociais; a secundarização ou completa rejeição de conceitos como o de classes e luta de classes, substituídos por identidades e conflitos identitários; a valorização da imaginação

46 Publicado originalmente como artigo no jornal Folha de São Paulo em 10/12/2014 e disponível em <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/verdade-e-reconciliacao.html>. Acesso em 15/04/2021 às 18:58

histórica e da hermenêutica narrativa em detrimento das análises e até mesmo o questionamento dos critérios de legitimidade da construção do saber histórico e sua equiparação a uma narrativa literária (BADARÓ, 2014, p. 78).

Consideramos que esse último aspecto é extremamente relevante, pois é ele quem abre um flanco enorme para que se questione a historiografia e a ciência em geral, reduzindo a cinzas a perspectiva do estudo e da pesquisa, igualando os diferentes discursos, ou narrativas, ao discurso científico. A direita aproveita-se desse processo, pois ao relativizar tudo, tudo vira ideológico, ou pior, com o mesmo valor que um “meme” ou uma “tuitada”.

Considerações finais

Chegamos ao final desse artigo esperando ter sido possível apresentar algumas discussões que acreditamos serem importantes para a análise comparativa da historiografia brasileira contemporânea, em momentos-chave para a história nacional. Certo estamos de que não pudemos atingir todas as lacunas existentes em tema tão traumático e presente quanto o é falar da memória, da história e de nós enquanto profissionais de História e das Ciências Humanas. Acreditamos que é produtivo estabelecer conexões entre o que se produz na academia – nas universidades – e a conjuntura nacional e internacional na expectativa de poder compreender melhor as nuances e as variações que a produção historiográfica apresenta e pelas quais passa ao longo das décadas.

O Brasil viveu, nesses cinquenta anos, uma revolução em termos quantitativos do que se escreve, se ensina e se difunde sobre História. O volume de produção, de revistas e de profissionais atuantes no campo é incomparável com os períodos anteriores e, como já afirmado, não se deve apenas ao crescimento populacional, mas sobretudo a uma política deliberada de criação de cursos de pós-graduação que data dos governos ditatoriais, nos quais tiveram suas bases fundadas e até hoje

permanecem como elementos relevantes para compreender a dinâmica do campo científico nacional.

Por outro lado, devemos reconhecer, na esteira de Fálcon (2008), que se criou entorno desses fatos um “mito fundador” que traz ocultamentos importantes a memória que se tem sobre o período, sobretudo no que se refere ao esquecimento de “tudo que ocorreu no período anterior em termos de produção historiográfica, didática da história, e debates teórico-metodológicos que apontavam para uma pluralidade de possibilidades e perspectivas. (FÁLCON, 2008, p.44).

É comum identificar que a produção de determinados períodos, e, sobretudo, de determinados autores/as são consideradas como datadas, ideológicas, enviesadas. Talvez a falta de crítica ou de autocritica do que significou a criação dos programas no contexto militar e sua posterior evolução, mantendo as bases lançadas naquele contexto, induza os/as historiadores/as, professores/as-pesquisadores/as, a adotarem uma perspectiva autoelogiosa da produção recente, mais “criteriosa” e “científica” porque institucionalizada. Entretanto, é preciso reconhecer dois pontos: a produção historiográfica, de fato, se expande enormemente a partir desse período, principalmente a partir das décadas de 80 e 90 e há um significativo reconhecimento contemporâneo da historiografia anterior a esse período, principalmente aos/as autores/as de renome, como Caio Prado, Nelson Werneck, Sergio Buarque, Maria Yeda Linhares.

É importante que se diga, ainda, que os governos militares entre 1964-1985 não foram apenas autoritários, foram, igualmente, resultado de um projeto capitalista dependente e “entreguista”, para usar um termo muito comum na década de 80, que nada mais é do que o alinhamento intencional e colonial com as economias centrais, sobretudo à estadunidense. O golpe ocorreu para erradicar o “perigo comunista”. Por mais que fosse exagerado esse perigo, a ideia de combater as ideologias socialistas e comunistas eram reais e foram postas em prática tanto nos termos culturais e educacionais quanto torturando, fazendo desaparecer e assassinando seus defensores. Nesse sentido, compartilhamos da preocupação de Silva (2014), sobre as tentativas atuais de apagamento da ditadura: são “uma forma de se desresponsabilizar, de ocultar sua

atuação pregressa e de desmobilizar a resistência popular concreta. É também uma forma de recuperar parte do projeto econômico capitalista das ditaduras” (SILVA, 2014, p. 206).

Em meio a essa “pequena memória para um tempo sem memória”, em dias em que “aquela gente coitada acreditou, marchando por suas famílias e pedindo a Deus”, espero que possamos ainda seguir em frente e cantar assim: “Ê eu não quero esquecer / Essa legião que se entregou por um novo dia / Ê eu quero é cantar, essa mão tão calejada / Que nos deu tanta alegria / E vamos à luta!”

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada. Tese de Doutorado. Campinas, 2017.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. RBPAE - v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014

BAUER, Caroline Silveira. Como será o passado? História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. Jundiaí: Paco, 2017.

BADARÓ, Marcelo M. As bases teóricas do revisionismo: o culturalismo e a historiografia brasileira contemporânea. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

BENETTI, Pedro. Et ali. As políticas de memória, verdade, justiça e reparação no primeiro ano do governo Bolsonaro: entre a negação e o desmonte. Mural Internacional. Rio de Janeiro. Vol 11, e48060, 2020.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero)

BRASIL. Decreto no 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62024-29-dezembro-1967-403237-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/04/2021 às 20:05.

BRASIL. Lei nº 4464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os

Órgãos de Representação dos Estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 11 de novembro de 1964.

FÁLCON, Francisco José Calazans. História e memória: origens e desenvolvimento do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. *Revista História da Historiografia Ouro Preto* n. 11, abril de 2013.

_____. Historiografia e ensino de história em tempos de crise 1959-1960 – 1968-1969. In.: MUNTEAL; Oswaldo, FREIXO, Adriano de; FREITAS, Jacqueline Ventapane, Tempo negro, temperatura sufocante: Estado e sociedade no Brasil do AI-5. Rio de Janeiro, Ed: PUC-Rio: Contraponto, 2008.

_____. O Programa de Pós-Graduação em História Social do IFCS/UFRJ — um ensaio de história e memória. *Revista Topoi*, v. 13, n. 25, jul./dez. 2012, p. 6-24.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1979.

LAPA, José Roberto do Amaral. História e Historiografia: Brasil pós 64. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEHER, Roberto. Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência. 2018.

MARINI, Rui Mauro. A Universidade Brasileira. México: *Revista de Educación Superior*, n°22, Abril-Junho, 1977.

MALHERBA, Jurandir. Notas à margem: a crítica historiográfica no Brasil dos anos 1990. *Textos de História*, vol. 10, n ½, 2002.

MELO, Demian Bezerra de. O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43, p. 177-183, jan./abr. 2010.

RELATÓRIO Meira Matos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v. 4, n. 9, p. 199-241, out. 1969.

RIBEIRO, Darcy. In: Encontros com a Civilização Brasileira, Darcy Ribeiro fala sobre a Pós-

Graduação no Brasil, entrevista a Danúsia Bárbara. Coleção encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, n. 19, v. 3, n. 1, jan. 1980.

SILVA, Carla Luciana. Imprensa e construção social da "Ditabran-da". In.: MELO, Demian Bezerra de (org.). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.



Claudia Miranda

É pós-doutora em Psicossociologia de Comunidades (EICOS/UFRJ) e Professora Associada I (Departamento de Didática-UNIRIO). Atua como professora-colaboradora do Black and Indigenous Liberation Movement (BILM), como avaliadora da área temática Indigenous Peoples, Afrodescendants and Other Epistemologies and Co-production of Knowledge” da Latin American Studies Association (LASA); Investigadora do Instituto Afrodescendiente para el estudio, investigación y el desarrollo. Supervisora de Pós-doutorado e orientadora de Doutorado/Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação UNIRIO). Professora da Especialização e Curso Internacional Estudios Afrolatinoamericanos y Caribeños Pensar América Latina y el Caribe es pensar la raza (CLACSO). É membro do Grupo de Trabalho CLACSO Afrodescendência e propostas contra-hegemônicas. Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade.



Mille Caroline Fernandes Rodrigues

É pós-Doutoranda em Educação (IEA/USP). Doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB), com Mestrado no mesmo Programa (2013). Fez Doutorado Sanduíche no Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED/Luanda, como bolsista PDSE/CAPES. Formada em Pedagogia. Professora de História da África no Ensino Fundamental II do Município de Nazaré/BA. Professora Colaboradora no Departamento de Línguas e Literaturas Africanas-ISCED/Luanda. Foi professora e conferencista no Centro Cultural vinculado ao Itamaraty e à Embaixada do Brasil em Luanda (2018-2019). Foi Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia-UNEB/DEDC XV-Valença (2014-2018). É Pesquisadora do Grupo Memória da Educação na Bahia (PROMEBA/PPGEduc/UNEB), do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Pedagogias Decoloniais (GFPPD/UNIRIO)



Luciano da Silva Pereira

É Professor da Universidade Federal do Mato Grosso. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá/MT). É graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Alta Floresta (MT/UNIFLOR). Graduado em Geografia (Universidade Federal de Mato Grosso) e Graduado em Farmácia pela Faculdade de Colíder – FACIDER (2012). Possui especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica. Tem experiência docente em ensino superior e escola básica. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD/UNIRIO). É membro e pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ/UFMT).



Mônica Pinto da Rosa

É Mestranda em Psicossociologia de Comunidades (Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social - EICOS/UFRJ). Graduada em Pedagogia (2020) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais com ênfase nas formações em rede e Educação Infantil. É fundadora da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras - RECEN que em 2020 passou a ser parte da rede do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e do Observatório Redes Etnoeducadoras (UNIRIO). É professora da Rede Municipal de Educação da Cidade de Duque de Caxias e pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade (GFPPD/UNIRIO).



Carlos Augusto Baptista (Augusto Bapt)

É Mestre em Serviço Social (2020) pelo Programa de pós-graduação da PUC-RIO; Bolsista CNPq (2018/2020); Linha de pesquisa: Questões Sócio-ambientais, Urbanas e Formas de Resistência Social; membro do Laboratório de Estudos Urbanos e Socioambientais (LEUS). Graduado em Serviço Social; ministrou o Curso “Introdução a musicalização” no Museu de Arte do Rio (2015). Pesquisa Memória Política e tradições quilombolas com foco nas diferentes formas de resistência sociopolítica e as dimensões culturais na contemporaneidade. Seus trabalhos acadêmicos atravessam questões das Políticas Públicas, Práticas Políticas de Comunidades Quilombolas/jongueiras (urbanas e rurais) e Processos socioeducativos em espaços não-formais. Atua como colaborador e Revisor da Revista EA (Exclama Ação).



Fabiola Nascimento Camilo

É Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ. Especialista em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas pela UNIP-SP. Graduada e licenciada em Ciências Sociais pela UFRJ. Tem experiência em gestão de políticas públicas sociais no setor governamental em parceria com organismos internacionais e docência da disciplina de Sociologia no Ensino Médio público. Atua como socióloga na área de gestão e monitoramento de políticas públicas educacionais em parceria com secretarias estaduais, formação continuada, articulação institucional e gestão de projetos com organizações da sociedade civil. Tem experiência em pesquisa social nas áreas de sociologia urbana com ênfase em periferias, ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais, educação popular, juventudes e gestão de políticas públicas educacionais.



Fabrizzia Christiane dos Santos

É Mestre em Educação pelo PPGE/UFMT na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Especialista em Ensino de Sociologia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca (2017) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, presença Negra em Londrina, movimento negro, relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e ensino de sociologia. Participa do Ciclo de Estudos sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. Professora efetiva na Educação Básica do Estado de Mato Grosso - SEDUC/MT.



Fernando Guimarães Pimentel

É Doutorando em Educação pela UNIRIO e, integro o Grupo de Pesquisas Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e Interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade. - GFPPD. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, é formado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e produziu a pesquisa “Política curricular no curso de história da UERJ/maracanã: processos de mudança e embates na comunidade universitária”. Atuo principalmente nas áreas de Formação docente, Currículo, Historiografia e Universidades Públicas.



Larissa de Melo Mendes

É Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UNIRIO), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), integrante da ReCEN (Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (UNIRIO/Conselho Latino-americano de Ciências Sociais). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD. Sua pesquisa está alinhada à educação popular e aprendizagens outras, com foco em saberes insurgentes, relações de gênero e crítica decolonial e movimentos de resistência. Foi Bolsista de Iniciação Científica da UNIRIO e, também, Monitora das Disciplinas “Metodologia da Pesquisa em Educação” e a disciplina “Currículo”.



Natalia Romão

É doutoranda em Educação pela UNIRIO e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais - GFPPD/UNIRIO. Mestre em Relações Étnico-raciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2019). Graduada em Letras (Habilitação Português Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009) e especialista em Língua Portuguesa pela FEUC (2016) e em Relações Étnico-raciais e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2018). Membro dos grupos de pesquisa Práticas discursivas na produção de identidades sociais: Fatores humanos, organizações, trabalho, tecnologia e sociedade, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO). Coautora do projeto “Codinome Aqualtune”: experiências de empoderamento em meninas negras de um colégio estadual do Rio de Janeiro.



Rosalia de Moraes Romão da Silva

É licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e especialista em Educação Inclusiva pela UERJ/Fundação Cecierj (2011). É mestre em Relações Étnico-raciais pelo PPRER-CEFET/RJ (2016) e doutoranda em História Social pela Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (Linha Patrimônio, Ensino de História e Historiografia). É professora de Sociologia e História das redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro e professora-visitante do CEFET/RJ, onde ministra a disciplina “Questões étnico-raciais, identidade e alteridade II”. Participa do grupo de pesquisa de estudos da linguagem e educação das relações étnico-raciais PARADISIS (Racismos, identidades e discursos: construção de sentido e produção de subjetividade).



Pedro Vitor Coutinho

É Doutorando em Educação pela PPGEDU/UNIRIO. Mestre em Educação (PPGEDU/UNIRIO), é formado em História pela UFRJ. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Pedagogias Decoloniais, Currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade (GFPPD). É professor de História no Projeto de Pré-Vestibular Comunitário Padre. José Maurício Nunes Garcia/EDUCAFRO e pesquisador na NWA Podcasts. Tem experiência na áreas de História, Ensino de História e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, decolonialidade, epistemologias das macumbas, História dos Esportes e América Latina.