

ARTE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Reflexões sob uma ótica decolonial



Organizadores

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Márcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro



Arte, História e Educação
Reflexões sob uma ótica decolonial

Arte, História e Educação

Reflexões sob uma ótica decolonial

Organização

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Marcia Sena Barbosa Monsoreo Ribeiro



Vassouras
2024

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade de seus respectivos autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D.Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e
Inovação Tecnológica**

Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Prof.^a Consuelo Mendes

**Assessor de Relações Institucionais da
Presidência da FUSVE**

Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e
Capacitação Profissional**

Prof.^a D.Sc. Cristiane de Souza Siqueira
Pereira

**Editora-Chefe das Revistas Online da
Universidade de Vassouras**

Prof.^a M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos
Santos

**Coordenador Local de Doutorado em
História**

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Autor

Prof.a D.Sc. Fabiana do Amaral
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção
Prof.a M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro

Conselho Executivo

Prof.a D.Sc. Aline Vanessa Locastre (UEMS)
Prof.a D.Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)
Prof. D.Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)
Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS)
Prof. D.Sc. César Fornis (Universidade de Sevilla)
Prof.a D.Sc. Cristina de Souza Agostini (UFMS)
Prof.a D.Sc. Fabiana Pereira do Amaral (UFRJ)
Prof. D.Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)
Prof.a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)
Prof. D. Sc. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)
Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
Prof.a D. Sc. Lígia Carvalho (UEMS)
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)
Prof.a D. Sc. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)
Prof. D. Sc. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
Prof. D.Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)

Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)

Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)

Conselho Consultivo

Prof. D.Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)

Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro (Univassouras)

Prof. M. Sc. Celio Cayres Neto (Univassouras)

Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)

Prof.a. M. Sc. Denize Cardim (Univassouras-Squarema)

Prof.a. D. Sc. Dilza Porto (UFMS)

Prof. D. Sc. João Tavares Bastos (Univassouras-Maricá)

Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)

Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)

Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)

Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)

Prof.a D.Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)

Prof.a M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SMED-Vassouras)

Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)

Prof.a M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro (Univassouras-Maricá)

Prof. D. Sc. Marcus Vinícius Kelli (SME-RJ)

Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)

Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)

Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)

Prof. M. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)

Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)

Prof.a M.Sc. Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos (SEEDUC-RJ)

Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)

Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)

Prof. M.Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHipe)

Giselle Bastos Pereira (MHN)

João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)

João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)

José Natal (UPE)

Lara Fernandes (UMinho)

Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)

Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)

Leticia César Ruela (UMinho)

Luís Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)

Mara Dalila Marins da Silva (SCTF-Maricá)

Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHipe)

Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)

Paula Aranha (MHN)

Pedro Collares (MHN)

Tatiana Gomes de Souza Quintanilha (SEMED-Maricá / GHipe)

Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA / GHipe)

Diagramação e Editoração eletrônicas
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção
Aux. Acadêmico Luis Felipe Soares Gomes

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa
Miguel Angelo Oliveira de Almeida (UFMS)
Larissa Alvarez das Neves (UFMS)

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/issue/view/333>

Ar758 Arte, história e educação: reflexões sob uma ótica decolonial./
Organizado por Fabiana Pereira de Amaral, Luis Filipe Bantim de
Assumpção, Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro – Vassouras, RJ :
Editora Universidade de Vassouras, 2024.
412 p.

Recurso eletrônico
Formato: E-book
Modo de acesso:
DOI: 978-85-88187-64-1

1. Arte. 2. Educação. 3. História. I. Amaral, Fabiana Pereira de.
II. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. III. Ribeiro, Marcia Sena Barbosa
Monsores. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

Sistema Gerador de Ficha Catalográfica On-line – Universidade de Vassouras

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. O texto é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras.

Sumário

| | |
|----------------------|-------------|
| Prefácio..... | p.15 |
| Rafael Guarato | |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Apresentação: A decolonialidade como alternativa pedagógica e epistemológica..... | p.19 |
| Fabiana Amaral; Luis Filipe Bantim de Assumpção; Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro | |

Eixo I

Análises históricas e abordagens decoloniais

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Buscando fenícias entre la invisibilidade: Uma propuesta metodológica desde los estúdios de género..... | p.33 |
| Elena Duce Pastor | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro em Vassouras e no Vale do Café Fluminense..... | p.63 |
| José Roberto Fani Tambasco | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Considerações gerais sobre a trajetória dos Mbyá Guarani de Maricá/RJ – entre memória, história e ensino..... | p.79 |
| Rosana Gildo Vieira; Denize Luiz Cardim | |

| | |
|------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Decolonialidade, interseccionalidade – Trabalho e migração..... | p.107 |
| Vânia Quintão; Nívia Barros | |

Eixo II

Dança, arte e práticas descolonizantes

Contradança: Um corpo enfermo..... p.147
António Tavares

**Corporalidad y conocimiento incorporado:
apuntes para la construcción de uma danza
decolonial.....** p.155
Claudia Angélica Gamba Pinzón

**A quem serve a decolonialidade no ensino
superior em artes cênicas? Uma pesquisa em
estado da arte entre currículo e invisibilidade
das culturas e corpos negros.....** p.187
Érico José Souza de Oliveira

**Coreografias de incertezas: Reaprender a
enseñar la historia de las danzas.....** p.207
Eugenia Cadùs

**A educação pela dança: Uma proposta
epistemológica para uma pedagogia exusíaca...** p.235
Fabiana Amaral; Maria Alice Motta

**Perspectivas antimachistas e artes da cena:
Enfrentando nosso adversário em comum.....** p.255
Victor Hugo Neves de Oliveira; Narciso Telles;
Luciano Correa Tavares

Eixo III

Educação como ferramenta da descolonização

**Decolonialidade do diálogo inter-religioso no
Brasil.....** p.281
Babalawô Ivanir dos Santos; Mariana Gino

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| O Ensino de História Antiga da África no Material RioEduca do 6º Ano do Ensino Fundamental: Um ensaio a partir da <i>Pedagogia das Encruzilhadas</i>..... | p.299 |
| Luis Filipe Bantim de Assumpção; Jaqueline Batista Cordeiro; Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto; Rodrigo de Moura Santos | |
| Afrocidadanização: Uma perspectiva decolonial para uma educação antirracista..... | p.335 |
| Reinaldo da Silva Guimarães; Luciene Gustavo Silva | |
| Pedagogia engajada de bell hooks: contribuições para o ensino transgressor..... | p.371 |
| Valéria da Silva Lima | |
| Notas biográficas..... | p.399 |

Prefácio

As últimas duas décadas foram desafiadoras para profissionais da área da educação em nosso país. Não apenas pelas mudanças políticas e tecnológicas que insistem em desvalorizar o ofício de professorar e das instituições escolares, mas também, pelo advento de legislações e de mobilizações sociais dedicadas a reparação de grupos que foram historicamente minorizados. Dentre as diferentes rotulações setorializadas dos diferentes grupos segundo suas preocupações imediatas de gênero, raça, etnia ou classe, a proposta decolonial se destacou no meio acadêmico nesse mesmo período.

Mas, o que há de diferente na proposta decolonial que a tornou tão comentada e estudada, principalmente em países da América-latina? Quando os intelectuais do grupo Modernidad/Colonialidad propôs o termo decolonial, foi com o intuito de demarcar justamente uma diferença conceitual. Não se trata de revisitar ou atualizar o anti-imperialismo marxista ou de comparar teóricos pós-modernos ou pós-coloniais com as reivindicações políticas e epistemológicas do desafio decolonial. Apesar de em muitos pontos serem próximos.

O principal argumento decolonial que amparou sua rápida disseminação conceitual, consiste na centralidade da preocupação em redimensionar os protagonismos, no sentido de revigorar os pertencimentos e importâncias de grupos minorizados, reanimando o reconhecimento e a valorização de conhecimentos ainda negligenciados pelas diferentes disciplinas que foram consolidadas ao longo dos últimos séculos sob a égide da cientificidade. E nesse processo, é consenso em todas as pessoas teóricas da decolonialidade, o diagnóstico da raça e etnia como preocupações centrais, ou seja, significa que, os processos de decolonizar estão preocupados em primeira instância, na reversão da inferiorização histórica dos povos originários e afrodescendentes. É este o diagnóstico que tem permitido uma aproximação da vizinhança latino-americana, ou Pindorama ou

Abya Yala; uma aproximação pelo reconhecimento a partir das violências coloniais e seus efeitos no presente.

Decorrente deste diagnóstico, o pensamento decolonial se destacou pela insistência na prática, isto é, retomou o lema de que a teoria somente possui importância quando possui possibilidade de uso prático, naquilo que Walter Mignolo chamou de “desobediência” como postura para existir a partir daqui. Isso implica um entendimento de que, as mudanças para promoção da decolonialidade não serão operadas segundo as normativas legais e institucionais já existentes, mas antes, em posturas que se prontificam a desobedecer a estas mesmas legalidades e instituições edificadas sobre prismas da colonialidade.

Portanto, o decolonial é simultaneamente uma plataforma de pensamento e de ação prática. E nesse sentido, desobedecer requer uma prontidão para combates e enfrentamentos nos locais onde trabalhamos, estudamos e ensinamos. Um convite para mudança no hoje, a partir dos ofícios que já realizamos, nas instituições escolares existentes, nas gestões políticas em curso, nos currículos em andamento, e muitas vezes, envolvendo tensões com as pessoas companheiras de trabalho e estudo, que estão acostumados a desvalorar tradições e inferiorizar conhecimentos que não são originários do norte global. O nosso combate visto daqui, não é apenas contra o eurocentrado, devemos não negligenciar as dinâmicas da colonialidade que permeiam a edificação dos Estados Unidos da América como um forte agente de perpetuação da colonialidade, assim como, nos processos de intracolonialidade que nossa sociedade aprendeu a replicar.

Por isso tudo e em si tratando de um país como o Brasil, este livro trata da emergência de posturas e diálogos decoloniais na educação, por pessoas que pensam e atuam com o ensino em seu dia a dia, em diferentes instituições e geografias. Ao mesmo tempo, não se trata de igualar todos os saberes ou desmerecer a cientificidade e suas contribuições, mas antes, em olhar com honestidade para as diferentes contribuições intelectuais, culturais, políticas, humanas,

ambientais e econômicas que permitem nossas sociedades, que possuem um passado colonial na condição de colônias, serem como são.

Repensar metodologias de ensino, conteúdos, currículos, expectativas e frustrações nos processos de ensino e aprendizagem constituem o interesse deste livro. Nesse caminho, não há modelo a ser seguido e nem estrada trilhada que sirva de parâmetro. Portanto, antes de ser um manual acerca das possibilidades de decolonizar o ensino em nosso país, esta obra é um convite para mudança, um empurrão para rebeldia acompanhado da seriedade e preocupação com a formação, bem como, a ambição de vislumbrarmos outros futuros possíveis.

Goiânia, 08 de fevereiro de 2024.

Rafael Guarato (UFG)

Apresentação:

A decolonialidade como alternativa pedagógica e epistemológica

A importância da decolonialidade tem sido discutida nas mais diversas áreas do conhecimento nos últimos anos. Ela reside no incômodo gerado pelo senso comum de que o rompimento entre colônias e metrópoles são eventos estáticos, marcados pelos diversos movimentos de independência que tiveram início no começo do século XIX. Muito pelo contrário, a colonialidade é um processo que esteve e tem estado presente de diferentes formas nos países que compõem a América Latina, manifestando-se com características distintas nas grandes áreas do saber.

Esse movimento de oposição às pressões impostas pela colonialidade, a que Mignolo e Walsh (2018) chamaram de “resistência e recusa”, pretende-se como uma luta contínua frente às imposições feitas aos grupos subalternos. Para além de denúncias e embates, propõe-se a criar teorias, conceitos e categorias que permitam compreender como se deram as diversas formas de colonização nos variados territórios da América Latina e Caribe, e como essas colonialidades se fazem presentes até os dias de hoje, nas sociedades que ali existem. Em certa medida, tais reflexões em alguns momentos dialogam e, em outros, se contrapõem às discussões do pensamento pós-colonial voltado para as formas de colonização da África e da Ásia, e do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, gerando uma ruptura em busca da criação de uma análise crítica sobre a colonialidade da América Latina, a partir de fatos latino-americanos (Walsh; Mignolo; Linera, 2006).

Uma discussão constante nos trabalhos voltados para a decolonialidade é a educação – aqui entendida como conhecimentos, saberes, a produção e a transmissão destes. O processo colonial foi uma longa imposição de chaves de compreensão da realidade que atuam sob uma ótica de

aniquilação de diferenças no âmbito político, cognitivo, da relação com a natureza, entre outros. Tal imposição não se deu, naturalmente, sem enfrentamentos. É possível localizar diversos pontos de resistência, seja política, epistêmica ou ambas, que podem ser nomeados como decolonialidade ou giro decolonial (Maldonado Torres, 2006; Walsh, 2009; Walsh, 2013). Diante disso, nesta coletânea procuramos reunir autores que reflitam sobre os processos de resistência e a luta pela reexistência de grupos minoritários, como as populações afrodiaspóricas e os povos originários.

As experiências coloniais se deram por meio de uma conformação de pensamentos e de epistemes fortemente calcadas no cientificismo e no eurocentrismo, o que mais tarde resultou em um universalismo abstrato que vemos como um selo, marcando a produção de conhecimentos das terras coloniais. Esse modelo – junto com o estadunidense oriundo da Segunda Guerra Mundial – é tomado como o apogeu da civilização, e os demais devem ser ignorados, quando não aniquilados.

Esse universalismo abstrato hegemônico apresenta-se falsamente como desincorporado e desinteressado, sem representar nenhuma nação em particular, mas, partindo do princípio de que tudo que não o integra deve ser aniquilado, ele mansamente arrasta consigo idiomas, tradições, culturas e ambientes. Assim, os povos colonizados não enxergam o seu passado como o alicerce de quem são, e sim como uma ideia derrotada que deve ser abandonada em prol de um futuro civilizado.

É (também) contra esse universalismo abstrato que o movimento decolonial se levanta, assumindo e tomando posse de seu corpo-geo-político-cultural. Através desse autoconhecimento são propostas possibilidades outras de produção de saberes como estratégia para afirmar a existência como um ato político e epistêmico. Ao contrário da abstração descorporizada hegemônica colonial, que parte da lógica da aniquilação do diferente, as propostas decoloniais propõem a coexistência dos diferentes, sem que estes sejam sobrepujados

por um modelo abstrato e desincorporado, encorajando a troca entre os sujeitos, as ideias, as epistemes.

Os textos reunidos nesta obra partem desse impulso de construir bases sólidas e próprias para a reflexão enquanto pesquisadores e dessa insatisfação com as pressões epistemológicas, ainda hoje experimentadas. Das Artes à História, passando pela Pedagogia, a Educação decolonial apresenta diversas nuances capazes de refletir a diversidade que constitui a América Latina.

Em suma, foram quatorze textos interessados em discutir a decolonialidade como uma solução diante dos desmandos do colonialismo e dos efeitos da colonialidade, além de considerarem que o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para superarmos uma estrutura político-cultural que reitera formas diversas de violência sobre grupos periféricos e subalternizados em nosso meio social. Para tanto, dividimos os artigos em três eixos, a saber: 1) análises históricas e abordagens decoloniais; 2) dança, arte e práticas descolonizantes; 3) educação como ferramenta da descolonização.

No primeiro grupo, iniciamos com o texto **Buscando fenícias entre la invisibilidad: una propuesta metodológica desde los estudios de género**, no qual Elena Duce Pastor analisa e denuncia o silenciamento dado à cultura fenícia entre os estudos de antiguidade, sendo estes apresentados em função de outros sujeitos, a saber, gregos e romanos. Entretanto, a autora evidencia que este é um traço de “orientalismo” e que pouco sabemos efetivamente sobre os fenícios, os quais contribuíram sobremaneira para a organização do mundo mediterrânico. Duce Pastor reitera o seu posicionamento ao citar o caso das mulheres fenícias, cujo silenciamento ocorre por uma via dupla, seja a da cultura seja a do feminino. Para tanto, a autora demonstra a necessidade de “mudarmos” a maneira como olhamos os indícios documentais, pois, as mulheres se fazem presentes de forma intensa e recorrente, desde que saibamos como identificar o seu agenciamento nos indícios materiais e literários. Sendo

assim, a sua proposta almeja lançar luz, mas, principalmente, alternativas metodológicas de se perceber os fenícios não como um “eterno outro” mediterrânico e sim como agente deste espaço relacional, destacando também a relevância das mulheres na compreensão desta cultura.

Em seguida, no artigo **Ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro em Vassouras e no Vale do Café Fluminense**, José Roberto Fani Tambasco analisa como se deu a formação da identidade vassourense, cuja matriz africana da população escravizada para alimentar a produção cafeeira, reiterando as práticas culturais da elite branca da região. Tambasco apresenta, brevemente, a insurreição de Manoel Congo e Marianna Crioula, alçados à categoria de heróis do estado do Rio de Janeiro e como esta ação contribui para o fortalecimento da identidade afro-brasileira. O autor também aborda elementos da cultura local de Vassouras – tais como a cana verde, o jongo e a folia de reis – cuja matriz remonta às culturas africanas que se estabeleceram no Vale do Paraíba Fluminense, ajudando-nos a problematizar a supremacia de uma história branca e colonialista.

Já Rosana Gildo Vieira e Denize Luiz Cardim, em **Considerações gerais sobre a trajetória dos Mbyá Guarani de Maricá/RJ – entre memória, história e ensino**, apresentam os esforços de um grupo de Mbyá Guaranis em seu périplo até se estabelecerem no morro do Mororó, em Maricá/RJ. Em sua exposição, os autores evidenciaram a relação dos indígenas, de uma maneira geral com a terra, e como a sua expropriação territorial foi gradativa e com antecedentes históricos. Nesse sentido, após discutirem os enfrentamentos vivenciados pelos Mbyá Guaranis e as relações legais que mantiveram com os municípios de Niterói e Maricá, evidenciamos que estas ações eram meios para impedir o seu silenciamento histórico, haja vista que o esquecimento é a melhor maneira para invisibilizarmos um povo e a sua cultura. Por fim, a criação de uma escola indígena em Maricá foi a maneira mais eficiente de assegurar a

permanência desse grupo de Mbyá, posto que a sua tradição e a sua língua podem ter continuidade.

Encerrando esse eixo, Vânia Quintão e Nívia Barros, em **Decolonialidade, interseccionalidade – Trabalho e migração**, discutem a relação entre interseccionalidade, a partir de Carla Akotirene, e a sua relação com o pensamento decolonial, pela perspectiva de Aníbal Quijano. Através de uma abordagem histórica, as autoras demonstraram que a subalternização das mulheres no Brasil se insere em todas as instâncias da vida em sociedade, porém, no caso das mulheres periféricas esse cenário é ainda mais aterrador. Ao tratarem da lógica do trabalho, em uma realidade capitalista, Quintão e Barros evidenciam que o trabalho doméstico nunca foi concebido como elemento fundamental para a máquina político-econômica do capitalismo, sendo compreendido como um cuidado ou como afazeres. Com isso, mesmo com a participação da mulher no mercado de trabalho, ainda é comum que estas se responsabilizem pelos serviços domésticos, posto que são tomados como algo “naturalmente” feminino. A partir desse momento, e discorrendo sobre a realidade de brasileiras que imigraram para Portugal, as autoras apontam que é comum situações de racismo e xenofobia, em função de uma marca de colonialismo ainda hoje reiterada pelos portugueses sobre as pessoas oriundas de suas antigas colônias.

Iniciando o segundo eixo temático, temos António Tavares, no artigo **Contradança: Um corpo enfermo**, em que aponta como o corpo é uma construção política, social e cultural imerso das demandas do contexto que o mobiliza e utiliza. Partindo das características gerais da contradança, o autor destaca que esta pode ser uma alternativa à realidade vigente que, em função de sua prática colonialista, imprime sobre o corpo um condicionamento em prol da conformidade e da naturalização do domínio hegemônico da branquitude – cujo exemplo se dá a partir da história do **Elefante e a corda**, de Paulo Coelho. A sua análise favorece a reflexão sobre o lugar em que nos encontramos em sociedade, afinal, tal como

o elefante da narrativa, permitimos que o nosso corpo seja adestrado em prol da nossa própria subalternização. Nesse sentido, a contradança se torna um referencial para (re)pensarmos o corpo como objeto de estudo e instrumento de atuação sobre o mundo.

Claudia Amgérica Gamba Pinzón, no trabalho intitulado **Corporalidad y conocimiento incorporado: apuntes para la construcción de una danza decolonial**, evidencia os limites colonialistas que ainda incide no ensino de dança. A autora destaca que a corporeidade vem sendo negligenciada nas escolas, ou melhor, o corpo se torna objeto das culturas hegemônicas, sendo silenciado e doutrinado conforme os seus respectivos interesses. Essa postura impõe aos estudantes maneiras específicas de estar e de se perceber no mundo. No entanto, as gerações mais novas não estão devidamente enquadradas em uma pedagogia que impõe o silêncio como sinônimo de aprendizagem, levando-nos a repensar as relações interpessoais em sala de aula. Nesse caso, a falta de movimento descaracteriza a essência do próprio corpo que aprende e se expressa para/pelo/no mundo. O condicionamento do corpo, portanto, estabelece como este deve se portar, porém, esse procedimento só alcança o seu sucesso com a *colonialidade do olhar* que interpreta o movimento corporal no interior de um padrão colonialista. Sendo assim, a análise de Gamba aponta alternativas à tendência colonial de ensino da dança e percepção do corpo, além de edificar críticas contundentes à hegemonia do olhar sobre o corpo que se movimenta.

No artigo **A quem serve a decolonialidade no ensino superior em artes cênicas? Uma pesquisa em estado da arte entre currículo e invisibilidade das culturas e corpos negros**, Érico José Souza de Oliveira se utiliza de sua experiência docente, somada à vivência acadêmica, para demarcar que o silenciamento do corpo negro ocorre de maneira veemente nos currículos das instituições de ensino superior do Brasil. O autor reitera que mesmo em conformidade à lei 10.639/2003 e da lei

12.711/2012, carecemos de cursos de artes cênicas devidamente negrorreferenciados, sendo esta uma marca da colonialidade que vigora nos espaços formais de ensino-aprendizagem do país. Os argumentos de Oliveira são pertinentes e de grande relevância para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, haja vista que as suas denúncias e críticas podem ser vislumbradas em outros segmentos de ensino e áreas de formação, demarcando que a decolonialidade não vem sendo devidamente aplicada na formação de nossos cidadãos.

Por sua vez, Eugenia Cadùs em **Coreografias de incertezas: Reaprender a enseñar la historia de las danzas**, demonstra a necessidade de pensarmos a história da dança para além da normatividade epistêmica, oriunda do colonialismo e do academicismo de matriz europeia. A autora aponta que a dança é um instrumento de memória e, por conseguinte, parte integrante da história das pessoas, não podendo ser tratada pela via tradicionalista que impera na história da dança em lembrar somente de feitos, nomes e sujeitos particulares. Nesse sentido, Cadùs destaca que a dança é um manifesto que nos ajuda a combater o colonialismo das instituições de ensino, bem como das demais instâncias que compõem a sociedade. Em seu posicionamento, temos a proposta de tratarmos a história como coreografia, entendendo que ao coreografarmos os seus acontecimentos, estamos verificando que esta se constitui de corpos, os quais se encontram submetidos a situações e contextos singulares, cuja atuação os tornam verdadeiros arquivos para a sociedade. Entretanto, tal como a coreografia em si, a história “coreografada” evidencia as escolhas, os posicionamentos políticos e os objetivos que temos com o rememorar de certas ações e o esquecimento de outras. Daí a necessidade de se criar novas coreografias históricas, colocando os diversos corpos e as suas lutas nos centros das atenções históricas, sem perder de vista que as escolhas coreográficas também estabelecem disputas entre si. Por isso, Cadùs sugere que “grafitemos a história”, isto é, ao

considerarmos a história hegemônica como paredes brancas, lineares e puras, é necessário que façamos “grafites” para manifestarmos outras maneiras de ver o mundo.

No texto **A educação pela dança: Uma proposta epistemológica para uma pedagogia exusíaca**, Fabiana Amaral e Maria Alice Motta discutem a importância do corpensamento para uma pedagogia exusíaca na dança, por meio dos conceitos de caboclamento e encruzilhada. Após discutirem como as potencialidades de Exu podem favorecer o aprimoramento do ensino, em geral, e da dança, em particular, vemos que a transdisciplinaridade pode ser uma alternativa eficiente para problematizarmos o *modus operandi* imposto à educação brasileira, e nos ressignificarmos acerca de onde pretendemos chegar com o ensino. Nesse sentido, o pensamento decolonial deve agir “malandramente”, utilizando as frestas e permeando espaços hegemônicos por meio das rachaduras existentes. Esse gesto, embora pensado para a dança, nos convida a perceber que a nossa realidade precisa de um reencantamento, capaz de romper com os pressupostos do Norte Global, pautados nos interesses da branquitude.

Encerrando o segundo eixo, Victor Hugo Neves de Oliveira, Narciso Telles e Luciano Correa Tavares, no artigo **Perspectivas antimachistas e artes da cena: Enfrentando nosso adversário em comum**, abordam como a masculinidade feminista pode nos auxiliar no combate à masculinidade sexista, evidenciando que mesmo os homens podem adotar uma agenda de combate às estruturas sociais e de privilégios do patriarcado. A partir, sobretudo, dos estudos de bell hooks, os autores discutem que não nascemos feministas, o que favorece a possibilidade de que homens se envolvam diretamente com as lutas e as causas das mulheres, sendo este um trabalho diário. Nesse sentido, o combate ao sexismo e à dominação masculina é fundamental para que as nossas feminilidades e masculinidades se tornem livres, visando uma sociedade mais equânime, justa e democrática. A partir de suas experiências acadêmicas em universidades

públicas do Brasil, cada um dos autores expuseram a maneira como atuam para combater o sexismo e o machismo em suas salas de aula, as quais estão inseridas nas Artes da Cena.

O terceiro eixo de análise inicia-se com **Decolonialidade do diálogo inter-religioso no Brasil**, onde o Babalawô Ivanir dos Santos e Mariana Gino discutem, através de Grada Kilomba, bell hooks e Chimamanda Adichie, que ainda é comum o silenciamento das vozes pretas no ambiente acadêmico, fazendo com que a estrutura colonialista de poder se conserve em nossa sociedade e não tenha, por vezes, apoio entre intelectuais e profissionais da educação. Somado a isso, a falta de uma percepção decolonial da existência reforça preconceitos e violências diversas, tais como a intolerância religiosa. Portanto, o texto é um convite para (re)pensarmos como o fazer acadêmico, enquanto um ato social e de cidadania, não pode se restringir ao espaço universitário, afinal, o saber decolonial é essencial na busca por uma sociedade mais justa e democrática, longe de estereótipias, preconceitos, discriminações e racismos de qualquer ordem. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que as pessoas sejam devidamente ensinadas sobre a importância da diferença, seja ela religiosa, seja étnica, política etc.

No texto seguinte Luis Filipe Bantim de Assumpção, Jaqueline Batista Cordeiro, Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto e Rodrigo de Moura Santos discorreram sobre alternativas decoloniais ao Ensino de História, em **O Ensino de História Antiga da África no Material RioEduca do 6º Ano do Ensino Fundamental: Um ensaio a partir da *Pedagogia das Encruzilhadas***. Ao longo de sua análise, os autores demarcaram como a tradição didático-pedagógico colonialista se perpetua no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica brasileira, a partir do Material RioEduca da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. O texto discorre sobre os méritos da *pedagogia das encruzilhadas* em prol de um Ensino de História que se queira transgressor e disposto a romper com a *colonialidade do poder* dos materiais didáticos. No

entanto, os autores abordaram a História Antiga da África e dos indígenas brasileiros, evidenciando como o silenciamento das culturas não-brancas correspondem aos interesses dos segmentos sociais hegemônicos interessados com a promoção de uma história única.

Já Reinaldo da Silva Guimarães e Luciene Gustavo Silva, em **Afrocidadanização: Uma perspectiva decolonial para uma educação antirracista**, definem o conceito de *afrocidadania* e a sua relevância para o combate das desigualdades sociorraciais, as quais perpassam pelo silenciamento e a subalternização do ser negro na sociedade brasileira. No entanto, a *afrocidadanização* precisa ser tratada como um projeto político capaz de repensar as relações e as estruturas de poder, raciais e as epistemológicas, que continuam relegando à história, à cultura e às contribuições da população africana e afro-brasileira uma posição coadjuvante, reiterando o racismo, o preconceito e a discriminação em nossa sociedade.

Encerrando a coletânea, o texto **Pedagogia engajada de bell hooks: contribuições para o ensino transgressor** de Valéria da Silva Lima discorre sobre a importância de uma pedagogia engajada que leve as/os profissionais da educação a transgredirem as suas práticas, rompendo com o colonialismo que ainda impera na maioria das instituições de ensino do Brasil. Para isso, a autora mobiliza bell hooks e discorre sobre como esta aprimora as percepções pedagógicas de Paulo Freire. Feito esse percurso, Valéria Lima relaciona a pedagogia engajada com as escritas de Conceição Evaristo, evidenciando que a escrita de mulheres pretas é um instrumento emancipatório, visto que a nossa sociedade hétero-patriarcal e branca tende a silenciar-las e a subalternizá-las. A partir das escritas somos levados a convergir com o pensamento de Chimamanda Adichie e os riscos de uma história única, ou seja, estamos imersos em uma lógica política, social, cultural e epistemológica que estabelece um padrão de pensamento que ignora qualquer outra forma de narrativa histórica que não seja aquela do norte global.

Portanto, o que Lima propõe é que nos utilizemos de uma pedagogia engajada em prol da transgressão da normativa colonialista para demonstrarmos que existem outras formas de se pensar a existência, as quais podem se beneficiar com as escrituras de professoras pretas dispostas a enfrentar um mundo que, ainda hoje, pretende calá-las.

Embora cada uma das pessoas envolvidas tenha analisado e discutido os seus temas à sua maneira, vale destacar que as análises se complementam. Isso porque a luta contra a estrutura hétero-patriarcal e à supremacia da branquitude nos fez problematizar a forma como temos ensinado em nossas respectivas instituições. De fato, se a educação deve estar interessada em fomentar a democracia, os estudos decoloniais são instrumentos fundamentais para que esta luta seja devidamente elaborada, afinal, é por meio das instituições e das práticas de ensino que aprendemos a lutar, seja com o nosso corpo, seja com a palavra, visando dias melhores.

Com votos de uma ótima leitura.

Fabiana Amaral
Luis Filipe Bantim de Assumpção
Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro

Rio de Janeiro, 2 de agosto de 2024.

Referências bibliográficas

MALDONADO-TORRES, N. Aimé Césaire y la crisis del hombre europeo. In. CÉSAIRE, A. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. North Carolina: Duke University Press, 2018.

WALSH, C. E.; MIGNOLO, W.; LINERA, Á. G. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

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

Eixo I
Análises históricas e abordagens
decoloniais

Buscando fenicias entre la invisibilidad: Una propuesta metodológica desde los estudios de género¹

Elena Duce Pastor

Introducción

Los fenicios son una cultura invisibilizada, que no invisible. Los motivos son múltiples: la ausencia de un corpus propio que les hiciera entrar en el canon, poca epigrafía conservada, y un registro arqueológico en la zona de sirio-palestina bastante difícil de excavar. Además, las fuentes escritas proceden de lo que podemos llamar “los enemigos de los fenicios”. Ofrecen una visión tamizada por la competitividad. Finalmente, la propia investigación ha tenido prejuicios ante todo lo que lleva el nombre de semítico. Lopez-Ruiz (2020) planteó el problema de los fenicios como cultura fantasmagórica. En primer lugar, son los líderes de la colonización, agentes del cambio. Además, ver fenicios ha supuesto invisibilizar a las culturas locales, como los tartesios, sardos o las culturas del norte de África. Por último, para completar este galimatías historiográfico, los fenicios pasan por una fase de escepticismo, fruto de un excesivo revisionismo que niega la aportación fenicia. Para añadir a estos problemas, en investigación usamos excesivamente el término “Orientalizante” como si nos costara hablar de fases fenicias. El motivo principal es la difícil relación entre fenicios y las fuentes greco latinas, que tendían a aunar en un mismo paquete a todos los pueblos del Próximo Oriente. Esta relación tensa deriva del excepcionalismo griego, promovido por Boardman (1962) y que supuso un hito en la investigación. Según el autor, los colonos griegos debían ser una luz potente y luminosa, tan creadora de civilización y foco de cultura que nada había

¹ Este trabajo forma parte del proyecto La construcción del pasado en la Grecia arcaica y clásica: mecanismos compositivos, genealogías y catálogos. (PID2019-110908GB-I00 / AEI).

podido existir previamente. En consecuencia, los fenicios perdían importancia en su labor de expansión por el Mediterráneo. Finalmente, se rechazaban las influencias semíticas o africanas de la cultura griega, por considerarlas inferiores (Bernal, 1993). Aunque esta idea haya sido matizada y discutida, aún parece que los griegos han de ser necesariamente superiores a los fenicios. Nuestros fenicios, quizá de manera inconsciente, aun hoy en día, siguen siendo bastante invisibles.

A esta deriva historiográfica que afecta todo lo que lleva el nombre de fenicio, debemos añadir las teorías postcolonialistas, que tratan de dar papel a la interacción de las culturas locales, en nuestro caso las que son colonizadas y forman el elemento local. Por lo tanto, en el caso de los fenicios, el tema es aún más espinoso, pues partimos de que la cultura dominante no ha tenido nunca un momento de auge. Después de la toma de conciencia de que la historia se había hecho por oposición entre el “nosotros” (centrado en un mundo occidental) y el “ellos” (ejemplificado en Oriente) (Loomba, 2000, p. 40), los fenicios quedaban en una doble invisibilización. Por un lado era una cultura oriental, tradicionalmente minusvalorada. Por el otro, cuando buscábamos el elemento local para revitalizar los puntos de vista, los despreciamos de nuevo. En los últimos tiempos, a través del registro arqueológico y en las fuentes escritas, hemos puesto el punto de mira en la población preexistente. No obstante, si hablamos de colonización fenicia, por mucho agente local que hubiera, sin duda debemos establecer elementos comunes. Los fenicios tienen sin duda un papel relevante en la construcción del Mediterráneo y son capaces de exportar y asimilar costumbres y creencias. Además, y eso es lo que nos interesa, generan sociedades mixtas en el mundo colonial, donde convive lo fenicio con las costumbres locales. También debemos pararnos a mirar a la población fuera de las elites, en el registro más cotidiano. Por ello, tomamos una aproximación postcolonialista que necesariamente ha de fijarse tanto en el elemento local como en el colonizador.

En este artículo vamos a tratar un tema de invisibilidades e interseccionalidad, enfoques que han evidenciado los estudios feministas (Perèira, 2017), pero que pueden ser aplicados a la ciencia histórica bajo lo que llamamos “perspectiva de género”. En este trabajo se aúna la invisibilidad de los estudios fenicios, la invisibilidad de la cultura local y la invisibilidad de los estudios con perspectiva de género. Pese a los avances de las últimas décadas, queda mucho por discutir. Me dedicaré principalmente a las mujeres, doblemente invisibles en estos ambientes coloniales, pues interseccionan su género y su procedencia. Mi objetivo es aportar una aproximación metodológica sobre el tema y los datos extraídos en las últimas décadas.

Intersecciones en las mujeres coloniales de origen local

No obstante, en este punto metodológico se hace pertinente una aclaración. ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que en las mujeres hay diferentes grados de invisibilidad y usamos el término intersección? Queremos decir que hay diversos factores sociales y culturales que hacen que el elemento femenino haya quedado más oculto. Estos factores se superponen unos a otros, creando motivos diversos para ese silencio. Es complicado hablar de mujeres en ambientes coloniales antiguos, pues las fuentes son muy escasas y hasta hace relativamente poco tiempo, los contextos que llamamos “domésticos” habían sido los menos estudiados. Los restos no son tan fascinantes y abundantes como los pecios hundidos en el fondo del mar, o los depósitos votivos en los santuarios. Cuando hablamos del elemento femenino debemos mirar de nuevo las viviendas, y no solo las relevantes, sino el conjunto de un poblado y plantearnos los usos del espacio y las interacciones sociales y económicas entre sus miembros. Todo ello, con escasa información textual con la que comparar. Por un lado, las mujeres aparecen de manera ocasional en las fuentes literarias, sin el protagonismo de las fuentes, lideradas por una elite de varones. Además, cuando aparecen mujeres, muchas veces son estereotipos, modelos y antimodelos de

comportamiento (López; Unceta, 2011). No hay personalidades individuales ni colectivas reales. De hecho, en muchas ocasiones son objetos de enseñanza creados desde un ojo masculino, que es el autor de las fuentes antiguas. Con ello, es difícil diferenciar lo que fue una mujer histórica real de una historia donde hay un personaje maniqueo que busca ejemplificar.

Por otro lado, el espacio femenino es privado y asociado a lo doméstico, derivado de la función reproductiva y de cuidados, especialmente denostada incluso hasta la actualidad (Mañas; Uribe, 2012). Conocer a las mujeres a través de las fuentes escritas es complejo, especialmente si nos alejamos de las elites, que monopolizan los discursos. No obstante, podemos apoyarnos en otras fuentes. Por ejemplo, el registro arqueológico, hasta hace bien poco nos ofrecía unos pocos datos sobre los espacios habitacionales o sobre los modos de producción. También a través de la iconografía de objetos de comercio que, si bien implican cierto lujo, no son objetos únicos. Representan un modelo femenino que llegó a más población que las elites gobernantes. También sucede lo mismo con los breves textos epigráficos, que nos hablan de una sociedad patriarcal, o finalmente, con los cultos que reflejan las tumbas. Finalmente, podemos comparar las fuentes y los datos con otros horizontes culturales, bajo la hipótesis de que las sociedades antiguas daban más protagonismo a los varones que a las mujeres. El gran salto ha venido cuando hemos sido capaces de cambiar nuestra manera de mirar. Este cambio nos lleva a buscar fenicias, centrándonos en ambientes coloniales. Aunque los fenicios no se definieron de una manera clara como cultura, de hecho, el propio nombre fenicios es exógeno (Aubet, 2004), se comportaban de una determinada manera en su expansión territorial. A lo largo y ancho del Mediterráneo los fenicios se asentaron, fundando colonias con una vocación comercial y de explotación del territorio. Lógicamente, estos espacios necesitaron de mujeres para su supervivencia. Mujeres que, por las mecánicas de las sociedades patriarcales antiguas, no participaban en la colonización. Esas mujeres tenían que

salir de la población local. Además, interesaba la unión con las poblaciones locales, siendo el matrimonio y la descendencia común la mejor estrategia. Este es un trabajo sobre fenicias, o sobre mujeres locales mediterráneas convertidas en fenicias, que sufren la interseccionalidad de la doble opresión del silencio. No ha interesado hasta hace muy poco ni que fueran fenicias ni que fueran locales. No obstante, hay muchas cosas que podemos deducir de nuestras fuentes, solo hace falta mirar con nuevos ojos y establecer unos patrones comunes de lo que significa la ocupación del Mediterráneo, la interacción entre sociedades y el patrón común del sometimiento de las mujeres frente a los varones.

La sociedad patriarcal fenicia

Nadie duda a día de hoy que las sociedades antiguas fueron patriarcales. Quedan atrás los años de Bachofen y su Matriarcado (1987), que formulaba unos siglos de dominación femenina que había traído como consecuencia el caos y la falta de avances. A día de hoy, lo consideramos más un trabajo especulativo que histórico, que merece una referencia aislada por la popularidad que tuvo durante unas décadas (Georgoudi, 2000).

No sabemos muy bien desde cuándo, pero sí que parece evidente que la consideración de los hombres y las mujeres en la antigüedad no era igualitaria. Las mujeres estaban sometidas a su padre o esposo, con implicaciones que afectaban a su vida. Estaban bajo la dominación de un cabeza de familia, que decidía su suerte (Seveso, 2010; Laurence, 2012). Digamos que no fueron casi nunca jurídicamente autónomas, y eso les sitúa en una situación de vulnerabilidad. No es sorprendente pues, que las fuentes hablen de reyes, gobernantes etc. en su mayoría varones, siendo las menciones a mujeres muy excepcionales. Lo masculino primaba sobre lo femenino. Lo mismo ocurre con lo poco que conocemos sobre la propiedad en las sociedades semíticas, la propia Biblia (Números 36; 27,4; 27,8) indica que las mujeres están sometidas al padre en la propiedad. Son dependientes y han de

casarse por decisión paterna. Si por cualquier circunstancia quedan solas en la familia, se convierten en herederas, como las epicleras atenienses, las *patroukos* espartanas o *gortineas*. A partir de ese momento, su misión es casarse con alguien de la familia, para que el patrimonio no se pierda (Malkin, 2015, p. 20-40). Por lo tanto, podemos ver un patrón general de sometimiento femenino en todo el Mediterráneo, que implica que los fenicios consideraban a sus mujeres dependientes de los varones a su cargo. Esto genera una relación asimétrica entre hombres y mujeres que es constante en las culturas antiguas conocidas. Las mujeres no viven en igualdad, y están limitadas social y territorialmente.

Por ello, presuponemos que las mujeres fenicias de la costa sirio-palestina, al igual que ocurría con las griegas en época arcaica, no participaban en el proceso de la colonización, al menos de manera masiva (Domínguez, 1986) y por lo general estaban atadas a la tierra donde nacían. En general, aunque no dispongamos de datos concretos sobre las historias de fundación fenicia, a los griegos nunca les resultó un pueblo extraño en cuanto a las relaciones entre hombres y mujeres, como si pasa con otros pueblos, como los egipcios, cuyas historias les parecían fabuladas (Heródoto 1. 11.) y la relación de los griegos con los egipcios funciona como una oposición de costumbres y creencias (Hartog, 2003, p. 69; Gómez Espelosín, 1994, p. 94-95; Barandica; Mansilla, 2006, p. 11-20). Todo esto no sucede con los fenicios, de hecho, los griegos hablan frecuentemente de ellos, de manera positiva y negativa. No dudan en reconocerles actos relevantes como la invención del alfabeto (Heródoto, 5. 58). También se les menciona como marinos y conocedores de rutas (Heródoto, 1. 182.) reconociendo sin duda sus habilidades. De hecho, hay hasta linajes de procedencia fenicia como los *Gephyraioi* que habían venido con Cadmo a Atenas y de quienes derivaban aristócratas tan relevantes como los tiranicidas (Lambert, 2010). En las fuentes griegas, no detectamos críticas a sus costumbres en cómo tratan a sus mujeres o configuran su familia. Por ello,

podemos deducir que su comportamiento familiar era, a grandes rasgos, parecido.

Con esta premisa, podemos intentar ahondar en las escasas fuentes primarias de origen fenicio. Este patrón de la relevancia de la línea masculina sobre la femenina continúa en la brevísima epigrafía fenicia. Muchas inscripciones son de difícil interpretación, suelen ser breves y con pocos datos, pero nos interesa un elemento en concreto: cuando el nombre viene acompañado de más datos. En inscripciones “largas” es habitual que además del nombre aparezca el patronímico o nombre de linaje (Carriet, 2019, p. 255), es decir, el nombre de su padre. No olvidemos que una inscripción es un documento semipúblico y semiprivado, donde el individuo se presenta ante el dios o en un espacio de necrópolis, por poner los dos ejemplos más comunes.² Por lo tanto, el patronímico es un signo de identidad, que marca el estatus del individuo a través de la rama masculina, que es la que lo define de manera completa y sin equívocos. De hecho, su uso es constante en las inscripciones antiguas (Gonzalves, 2003, p. 5). Por lo tanto, el uso del patronímico seguido del nombre dado al nacer, nos habla de la importancia de individualizarse a través de la línea masculina.

En las inscripciones que conservamos, pensadas para perdurar y ser recordadas, los nombres propios identificados como fenicios aparecen acompañados del patronímico que implica la legitimidad de la línea paterna e individualiza a las personas. Este hecho evidencia que la rama relevante es la masculina, la que genera identidad. Quien no presenta el nombre de su padre, da a entender que es un bastardo, un hijo no reconocido y siempre su estatus es menor. Por ello documentamos la presencia recurrente del patronímico. Por motivos de espacio vamos a presentar dos ejemplos. El primero es de la metrópoli: el sarcófago de Eshmunazar II

² Son diferentes de las marcas de propiedad, que si bien suele aparecer solo el nombre responde a que la identificación tiene un contexto claro Cunchillos, (1991) sobre una inscripción en doña blanca y cómo se puede interpretar una sucesión de letras.

(KAI-14) procedente de las tumbas reales de Sidón. Se nos dice que es hijo de Tabnit que en este caso hace referencia al padre que también es un rey anterior e incluso a su abuelo que también había gobernado (Zamora, 2008, p. 213-214)³.

En ambiente colonial de la península ibérica sucede lo mismo, incluso en inscripciones de personajes comunes. Destacamos la Astarté del Carambolo, una dedicatoria ritual. En este caso es una dedicación de dos hermanos Baaljaton y Abdibaal, ambos hijos del mismo padre Dommelek (Sola, 1966) fechado en el siglo VIII a. C. El patronímico establece la relación entre el padre como una autoridad y sus hijos. Es un vínculo legal pero también simbólico sobre el poder y la unión permanente entre ambos (Scalisi, 2022)⁴. Esta primacía de lo masculino y su línea es otro argumento, apoyado en fuentes primarias, de que entre los fenicios, como en el resto, priman el origen, lengua y cultura del varón. Este dato, constante tanto en la metrópoli como en ambiente colonial, es relevante para nuestra búsqueda de mujeres en los espacios coloniales, concretamente para su (falta de) participación en las fundaciones y la formación de sociedades mixtas desde la primera generación.

Si las mujeres fenicias tenían un tutor o un responsable, lo que en Grecia se denomina *kyrios*, están más vinculadas a la tierra donde han nacido, pues eran una baza para sus padres de cara al matrimonio. Casarlas con varones del entorno suponía forjar o asentar alianzas económicas o políticas. En las sociedades antiguas, las mujeres raramente emprendían expediciones marítimas. Su valor en la edad fértil era la procreación y perpetuación de la especie (Duce, 2019; Duce, 2022). Por consiguiente, las fenicias tirias o sidonias quedaban

³ Para un estudio completo y traducción en Haelewyck (2012).

⁴ Scalisi (2022) habla del mundo romano como si el patronímico fuese suyo, pero existe igual en el mundo fenicio y en el griego, asociado también a las mujeres. En el caso de Atenas el patronímico se convierte en un elemento de identidad por encima del nombre propio, en el espacio simbólico del silencio de respeto que implica que el nombre de las mujeres no es mencionado públicamente.

alejadas de la experiencia colonial y, en consecuencia, los fenicios necesitaron esposas, que solo podían salir del elemento local. Para ello se recurriría al pacto o al secuestro de un grupo de mujeres, con fines matrimoniales. Esas mujeres reproducían modelos de conducta patriarcales, no siendo tan diferentes a las de la metrópoli.

Llegamos a la conclusión de que fenicios trasladaron fácilmente su sociedad de dominación masculina por todo el Mediterráneo, posiblemente porque las familias funcionaban así en todos los lugares, generando entendimiento entre el colonizador y el local. El patrón en los espacios coloniales debía ser una sociedad mixta, en la que al menos la primera generación la compusieron fenicios más mujeres locales. Estas familias se entendían fácilmente en su división de roles de género. Esto explica que sea difícil encontrar a las fenicias, y que cuando lo hacen estén vinculadas a la labor de cuidado de la casa y producción en torno a los hogares. No eran mujeres comerciantes ni líderes de las empresas. El comportamiento de los fenicios como sociedad, no debió sorprender a los griegos ni a las comunidades locales. Sus mujeres cumplían un rol pasivo de maternidad y cuidados. De hecho, hay patrones literarios comunes, como el rapto masivo en el proceso colonial, que tienen en común fenicios y griegos (también romanos), en sus relatos míticos (Duce, 2023) y que promueve un matrimonio forzoso basado en la honra femenina. Es por ello que, cuando miramos en los espacios domésticos y en los funerarios, asociando el registro arqueológico con las fuentes escritas, podemos encontrar nuevos datos. Es decir, las fenicias aparecen. Unas fenicias híbridas, que mantienen gustos locales, introducen cultos y aprecian las importaciones de sirio-palestina, unas fenicias mixtas cuya relevancia es esencial en la construcción del Mediterráneo.

Las ideas sobre la belleza femenina

Tradicionalmente nos hemos centrado en los objetos arqueológicos de importación en ambientes coloniales, vistos desde el punto de vista de la imposición de maneras y

costumbres. Esos objetos viajeros por las rutas comerciales eran la carta de presentación del conquistador, en nuestro caso un varón que importa sus modelos. No obstante, también nos pueden hablar a través de la iconografía que representan, concretamente, a través del modelo de mujer y de belleza. No en vano, los productos podían ser utilizados tanto por varones como por sus esposas, siendo algunos productos considerados típicamente femeninos. Además, aquellos que son figurados, nos muestran una manera concreta de tratar el cuerpo a través de la higiene y el maquillaje. El estudio de los materiales de comercio considerados secundarios bajo el peyorativo nombre de “pacotilla” (López; Ferrer, 2021) como son los vasos pequeños de perfume, nos pueden llevar a hablar de un concepto sobre el cuidado del cuerpo, el aseo y la belleza. Es decir, nos hablan del estereotipo de belleza femenino. Con esta afirmación no queremos ser reduccionistas, es obvio que el maquillaje y el perfume podían ser utilizados por ambos sexos. También lo es que la iconografía apoya la idea de un estereotipo de belleza femenino asociado al uso de estos productos y que hay variaciones locales en los objetos que se importa. No podemos saber si inicialmente la población local respondía a los mismos patrones de belleza que la metrópoli. Lo que sí que detectamos es el aumento de productos de higiene en los ambientes coloniales que, presuponemos, fueron utilizados por ambos sexos. Además, en muchos casos no podemos distinguir sin análisis las producciones locales de las importaciones (Aubert, 1979, p. 81-85), lo que nos indica que se adoptan usos, costumbres y formas iconográficas. De hecho, tenemos muchos ejemplos a lo largo y ancho del Mediterráneo. Queremos destacar la presencia de sets de tocador en la península ibérica, compuestos por unas pinzas para las cejas, un escarbaorejas y un *scalptorium* para cortar y asear las uñas. Este tipo de sets se conocen en la edad de Hierro en todo el Mediterráneo. En la península ibérica los documentamos en contextos locales y fenicios, pero solo en tumbas feno-púnicas de ambos sexos nos aparecen elaborados en plata. Este dato nos habla de que el aseo del rostro es una costumbre local y

fenicia, que en la península ibérica se puede convertir en un objeto de lujo identitario al convertirlo en un set hecho en plata.

Si nos fijamos en la iconografía de los objetos importados vemos a mujeres de cejas depiladas y orejas perforadas con aretes o perforaciones. Mujeres de piel pálida, de labios de sangre, cuyo cuerpo se adorna con pulseras que tintinean. Estas figurillas se ensamblan perfectamente con fuentes secundarias de origen semítico, como son las referencias bíblicas al adorno del cuerpo (Lopez; Ferrer, 2021). La belleza asociada a la palidez, pues deriva de la inclusión en casa, cuidada con ungüentos y maquillaje es típica también del mundo griego y romano (Sánchez, 2005; Mirón, 2007, p. 167-187; Konstan, 2012, p. 133-147; Jenkins, 2015). Es, sin duda, una belleza de estatus, que implica estar dentro de casa y no tomar el sol. Está asociada a las elites que se erigen como modelos de comportamiento y se exhiben en su corporalidad. De hecho, se han documentado cráneos tintados de rojo, un resto de tinte capilar. Inicialmente se pensaba que era una marca sacerdotal, pero ahora nos inclinamos por un uso de lujo (Prados, 2007, p. 14). El rojo procedente de la púrpura tenía un valor simbólico y de ostentación que además servía como producto de belleza.

Lo mismo ocurre si pensamos en el concepto de belleza de otras culturas antiguas. Si bien había un choque cultural en ciertos sentidos entre oriente y occidente desde el punto de vista de los antiguos griegos, no afectaba a la belleza y al cuidado del cuerpo femenino, que era bastante similar (Llewellyn-Jones, 2010, p. 171-200), centrado en la belleza de piel pálida y uso de productos cosméticos. Sería una imagen generada en la metrópolis que se reproduce en ambiente colonial a través de los objetos de importación. Con ello, no estamos diciendo que no se puedan añadir elementos locales. El descubrimiento en la campaña de excavación de 2023 de dos rostros femeninos en el yacimiento de Casas del Turuñuelo

(España)⁵, ha revitalizado el debate en torno a la belleza femenina en ambiente colonial fenicio. Se trata de dos rostros femeninos en estado fragmentario que portan un tipo de pendiente igual al documentado en Cancho Roano (Celestino; Blanco, 2006) y que sin duda es de fabricación local. Si bien aún no está clara la funcionalidad del edificio de Casas del Turuñuelo, que podría responder a un santuario tartésico, las figuras femeninas que han aparecidos nos hablan de un concepto de belleza. Nos detendremos en los pendientes, un tipo de joya local, que se combina con una representación femenina que, sea diosa o humana, nos recuerda a patrones de belleza griegos, concretamente al peinado de algunas *korai* arcaicas, como la *koré* Prasikleia que se conserva en el museo arqueológico nacional de Atenas (4889). Es por lo tanto una belleza pálida, de rasgos suaves, pero que incluye elementos locales. Esta representación, sea de una divinidad, de una sacerdotisa o cualquier hipótesis que se esclarezca en las futuras campañas, nos lleva a un concepto de belleza acorde con el fenicio pero con cierto regusto local. Finalmente, hay que remarcar que este espacio nos da datos sobre la capacidad de los fenicios de influenciar a lo largo del tiempo en las culturas locales, durante sucesivas generaciones.

Este proceso de influencia implica una cierta transformación de los patrones fenicios. En la isla de Ibiza sucede algo parecido: las producciones locales de estatuillas muestran motivos parecidos a la representación de una Isis nutricia, que podríamos definir como egipcia, pero que ha tomado ciertas formas locales en los adornos que la acompañan (Bisi, 1990, p. 35-57; Bisi, 1976, p. 26-27). Esto nos habla de gustos locales que escogen unas determinadas formas y las reproducen adaptadas.

Si ampliamos a otros ambientes coloniales, concretamente a la iconografía funeraria femenina, los estudios de Mozia (Italia) (Modeo, 2013, p. 30-37) establecen patrones

⁵ <https://www.europapress.es/extremadura/noticia-rostros-hallados-turuñuelo-cambian-completo-interpretacion-cultura-tartesica-20230422181948.html> (consultado el 7 de julio de 2024).

iconográficos de mujeres desnudas o vestidas, que se llevan las manos al pecho o que portan objetos en la mano como tambores que recuerdan a los autóctonos del territorio de Palestina en la edad de Hierro (Pritchard, 1943, p. 54). Estas estelas también responden a gustos locales. De hecho, parece que los patrones iconográficos se extendieron de oriente a occidente, usando como espacios intermedios las colonias fenicias del centro del Mediterráneo como Cartago, moviendo materiales como las estelas con cierta iconografía (Tharros, Nora, Sulcis y Mozia) (Walters, 1903, p. 135, n. 13377; Bisi, 1976, p. 32, tav. II, 2). Los habitantes de Mozia y alrededores asimilaron mucho antes las estelas con motivos orientales de tipo egipcio que incluyen el tipo de peinados y joyas que ya hemos señalado (Inv. MT 65/902, Inv. S 216, Inv. MT 67/289 por poner unos ejemplos) porque les debían parecer próximos a los suyos. La conclusión pertinente es que Mozia no solo asimila, sino que deforma a su gusto estos patrones (Moscati; Uberti, 1970, nn. 61 – 63; Bondì, 1972), evidenciando que no hay una copia literal, sino una adaptación a los patrones iconográficos.

Podemos determinar que las fenicias de las colonias del centro del Mediterráneo, compuestas por matrimonios mixtos, recibieron objetos de uso y culto que mostraban un tipo de belleza que encontraron, o bien atractiva, o bien similar a la suya. No obstante, las fueron adaptando a sus propios gustos y realidad, como lo muestran las producciones propias en estos ambientes coloniales y la pervivencia de la iconografía en lugares alejados de la primera influencia fenicia (Celestino, 2008). La belleza pálida, que recurre al maquillaje, a las joyas y a la depilación, fue asimilada como una marca de estatus, si bien con particularidades locales.

Espacios domésticos

En los ambientes coloniales fenicios no predominan los grandes edificios monumentales, sino las viviendas donde encontramos a las mujeres. Las colonias fenicias, ubicadas cerca de un puerto, suelen ser relativamente pequeñas e

irregulares en comparación con algunas colonias griegas (Aubet, 2006). Por ello, los espacios domésticos siempre han sido difíciles de interpretar por la pobreza de los materiales constructivos y la presencia de pocas habitaciones a las que podamos dar una función clara, configurando cada uno de ellos un microespacio con su lógica (Ortega, 1999). Hay elementos comunes que nos remiten a los colonos, como el uso de patrones púnicos como medidas estándares en las manzanas de los poblados (Blanquez, 2014). Este gusto por las medidas de origen, no está reñido con la abundancia de influencias locales y griegas (López Castro, 2014; Prados, 2014). Luego, como es lógico, cada vivienda tenía su propia idiosincrasia, adaptada a los usos de sus habitantes (Montanero, 2014, p. 41-69). También podemos detectar diferencias significativas en su configuración derivadas del estatus de su propietario. Las grandes viviendas de más de doce habitaciones en torno a un patio central en el sector 2 y 8 de Cerro del Villar, o las grandes viviendas en el centro de Toscanos, asociadas a un gran almacén, son muy distantes a la relativa pobreza que muestran las viviendas E, F y G del mismo yacimiento (Aubet, 2006, p. 38-41). Sin duda respondieron a familias muy diferentes.

Sin un deseo de ejemplificar todos los casos, podemos decir que desde los años cincuenta del pasado siglo, se han excavado varios espacios domésticos bien conservados en el mundo fenopúnico, como Cartago, Kerkouane o Ibiza (Ramón, 2014, p. 191-228), también los ejemplos que ya hemos señalado en el sur peninsular y en Sicilia. Por ello hablamos con cierta seguridad de la presencia constante en todas las viviendas de una cocina, asociada al fuego y de un espacio de almacenaje, identificado por la alta presencia de cerámica. Estos dos espacios son fijos en todo tipo de viviendas fenicias coloniales, si bien pueden variar en tamaño. El resto, son espacios móviles adaptados a usos cambiantes, como el momento del año o diversas actividades tanto masculinas como femeninas. No obstante, merece la pena que nos detengamos en esos espacios fijos y su simbología como marcador de la vida de las mujeres. La cocina es considerada un espacio femenino, donde las

mujeres harían su vida preparando los alimentos, conservándolos y almacenándolos, a la vez que cumplían con otras funciones como la crianza. No obstante, el registro arqueológico aporta más datos. Realmente un espacio doméstico tiene una lógica económica y social (Blanton, 1994), asociada al espectro cultural al que pertenece. Las viviendas en ambiente colonial, construidas y mantenidas por pobladores que viven generaciones de convivencia con el elemento local, son a su vez espacios híbridos, no solo en su población sino en su uso. En ese sentido, las mujeres, especialmente en el ambiente de cocina, traspasan de estáticas amas de casa en el sentido más tradicional, a ser partícipes de la economía familiar.

En las excavaciones de 2005 en el asentamiento fenicio de la península ibérica Cerro del Villar, se pudo evidenciar que un espacio identificado como doméstico era en realidad híbrido (Delgado *et al.*, 2005). Un análisis riguroso del espacio determinó que algunas estancias relacionadas con la vida diaria (almacenamiento de alimento, consumo, cocina), junto con estancias variadas de usos diversos estaban en una comunicación que no se esperaba. Dos estancias, concretamente la 6 y la 7, eran sin duda espacios de cocina y almacenamiento, pero no estaban tan volcadas al interior de la vivienda como se deducía. De hecho, estaban más bien vinculadas al exterior, comunicando con un pequeño taller metalúrgico con vocación comercial. Este paso a través de un vano, identificado como puerta, permitía trasladar materiales, que también eran procesados en el espacio-cocina. Por lo tanto la vivienda y el taller eran un espacio mixto que implicaba no solo a los varones, sino también a las mujeres de la casa. Además de actividades propiamente femeninas, como el uso del telar, se realizaban actividades de colaboración a las tareas masculinas (Cisneros, 2023). Unas manos son siempre productivas para tareas de la “empresa familiar”. Tenemos que dejar de pensar que las manos femeninas solo se dedicaban a labores domésticas, sino que colaboran activamente en todos los desempeños. Siendo además un taller metalúrgico, el fuego se convertiría en un espacio indispensable.

Siguiendo el mismo discurso, en otros espacios como Sicilia occidental, junto a los denominados fuegos domésticos en casas de tipología plenamente fenicia, se han detectado la presencia de cerámicas locales y de sellos de pan con patrones locales (Ferrer, 2010). Estos fuegos habían sido interpretados originalmente para uso único y exclusivo de procesamiento de alimentos, pero con estos datos podemos deducir dos conclusiones. Por un lado, la cerámica es local, seguramente producida o bien por las mujeres o importada de poblados locales, a los que pertenecen esas mujeres que están procesando los alimentos. En segundo lugar nos debemos preguntar para qué sirven los ellos de pan, si no es para comerciar con el resultado de esta producción doméstica. Es comida decorada (López Beltrán; Ferrer, 2020) que remite a patrones locales a gustos indígenas y no tenemos ninguna duda de que son elaborados por mujeres. Nuestro planteamiento es que detrás hay un uso comercial. Sin duda estamos ante marcas de negocio que evidencia que hubo mujeres haciendo pan para la venta, ejerciendo una labor de producción y posiblemente también de la venta en un lugar público, como detectamos en otros lugares del Mediterráneo, como es el caso de Atenas (Cisneros, 2016).

A través de los datos de los sellos de pan, podemos deducir un panorama mucho más amplio en el que las mujeres fenicias en ambiente colonial están ejerciendo diversos oficios que complementan los cuidados de la casa. Otro de los imprescindibles sería el uso del telar, que por supuesto detectamos arqueológicamente (Ferrer, 2021). Conocemos los pequeños talleres domésticos griegos, donde las mujeres tejían para vender los productos. No debemos olvidar que hasta la invención de la Hiladora Jenny en el siglo XVIII d. C. todo debía tejerse a mano, hasta la vela de un barco. En un espacio alejado como una colonia, tiene aún más sentido que parte de tiempo de las mujeres esté destinado a tejer. Seguramente, tal y como ocurre en el mundo griego, el trabajo femenino haya sido silenciado en las fuentes y en el registro arqueológico por una cuestión simple: no se consideraba que las mujeres estuvieran trabajando, sino que formaba parte de su aportación a la familia

(Cisneros, 2023). Además, tejer es un oficio pesado y laborioso, que implica muchas horas de sol diarias, pero que puede ser complementado con otras actividades. Finalmente, se puede hacer en el interior y por mujeres aristocráticas, siendo un ejemplo de virtud femenina en la antigüedad (Larsson, 1998; Kosmopoulou, 2001). El tejido no era solo para consumo doméstico, sino que parte se podía vender para diversos usos. Por lo tanto, incluso la actividad plenamente femenina, puede tener un uso comercial.

Sin duda la producción femenina era relevante y constante. Las mujeres locales no solo eran capaces de cuidar o cocinar, también de participar en otras tareas donde hasta ahora solo hemos visto a los varones. Quizá deberíamos reflexionar también en si esas mujeres aprendían de sus esposos o más bien venían enseñadas desde su infancia a sacar partida de los recursos del territorio. A un nivel socioeconómico mucho más elevado, algunas desde luego muestran una buena gestión de los negocios, actuando como prestamistas y capaces de reclamar intereses, como nos indica la carta de Saqqara escrita en fenicio de Basu a su hermana (KAI 50). En este caso, que si bien es único, nos revela la presencia de mujeres educadas para ejercer negocios de alto prestigio y complejidad. Debemos dejar de lado una imagen de mujeres locales indefensas y sin recursos, posiblemente sus habilidades como artesanas eran una baza que influía en su matrimonio con los colonos.

Finalmente, debemos hacer una pequeña reflexión sobre la religión doméstica y los ambientes domésticos híbridos, donde sin duda también convivía un sincretismo religioso. La religión antigua, en todas sus variantes, impregna de religiosidad actos cotidianos. Por ello, los espacios domésticos son también sagrados. Ferrer (2021) ha estudiado contextos domésticos próximos a los hogares, donde ha encontrado restos de pequeños altares. A la vez que se elaboraban los alimentos, se cuidaban a los niños que también colaboraban en las tareas de la casa del negocio familiar, se ofrendaba a los dioses. Pequeños altares completaban un

espacio cotidiano de un mundo mucho más plural que la mera preparación de alimentos y cuidado de la familia. Este tipo de religiosidad es no institucional, es decir, no forma parte de los grandes cultos sino de los pequeños altares domésticos. Tenemos ante nuestros ojos la evidencia del trabajo femenino, generado en el contexto habitacional a la vez que se producían las tareas de cuidado y de mantenimiento. Por lo tanto, las fenicias en ambiente colonial, que estamos analizando en este artículo, son mucho más que las madres de los futuros fenicios, mucho más que las educadoras en los primeros años de vida de los niños y están participando activamente en la producción económica y en general materiales híbridos donde se combina el elemento fenicio con el local sin olvidar su religiosidad.

Registro de las tumbas

Si pasamos del mundo de los vivos al de los muertos, con sus complejidades y aparentes sinsentidos, vemos como en las necrópolis se evidencia también todo este proceso de interacción cultural. Aunque el mundo funerario sea un espacio tremendamente conservador, pues el buen paso al más allá es esencial tanto para el difunto como para los que deja detrás, también es un espacio híbrido donde detectamos a nuestras fenicias coloniales. Tanto los fenicios de la metrópoli como los indígenas, y las nuevas generaciones, llegaban al final de sus días y recibían sepultura acorde a sus costumbres. Es lógico pensar que los patrones de convivencia y mezcla de costumbres que habían mantenido en vida acabarían reflejándose en el registro funerario.

Los fenicios asientan patrones de enterramiento bastante constantes y muy sencillos. De hecho, para los fenicios (como para los cananeos, ugaríticos y varios pueblos más semíticos) la muerte traía el *nefesh*, el alma vegetativa, que residía eternamente en la tumba (Génesis, 35, 18-20). Por lo tanto, era esencial llevar a cabo el rito de manera adecuada (Prados, 2007, p. 145) y de mantenerlo cuidado y protegido. Como este alma se alimentaba, había que depositar comida y bebida para el más allá. Las excavaciones de María Eugenia Aubet en la costa sirio-

palestina mostraron enterramientos muy similares, en su forma y ajuar, conviviendo el ritual de inhumación y cremación (Aubet, 2004, p. 61-70). Además, no se detectan cambios significativos entre el ajuar de tumbas masculinas y femeninas. Si bien siempre se ha dicho que las mujeres llevan más amuletos y joyas que los hombres, ningún estudio sistemático ha llegado a tal conclusión (López Beltrán, 2019, p. 293-309). En cambio, en ambiente colonial detectamos ciertos cambios con respecto al patrón funerario de la costa sirio-palestina. No en vano las sociedades híbridas que se formaron se componían de una mezcla de costumbres y que añadieron elementos al ritual. En ese sentido comparar necrópolis de manera exhaustiva en diferentes espacios colonias, buscando funcionalidad a cada elemento del ajuar nos habla de ciertos cambios en el rito de paso donde detectamos la presencia femenina.

Para clarificar esta idea repasaremos dos ejemplos coloniales estudiados y comparados por Delgado y Ferrer (2007). El primero es el sur de la península ibérica, las tumbas de cámara de Trayamar. En torno al siglo VIII en toda la zona aparecen cementerios cerca de los asentamientos que mantienen en esencia lo que podemos denominar un enterramiento de estilo fenicio. Son cementerios reducidos, acogen solo a adultos, como si no todo el mundo tuviera derecho a una tumba y algunos funcionan como lo que suponemos que fueron panteones familiares. En los ajuares hay objetos típicos de la metrópolis, tal y como las encontraba María Eugenia Aubet en la zona de sirio-palestina (Aubet, 2004) lucernas, ánforas, jarras trilobuladas, jarras de boca de seta, recipientes para comida, que suelen ser platos de engobe rojo, y vasos para beber. Esta vajilla se usaba tanto como ajuar como en el banquete funerario fuera de la tumba. Estos objetos nos hablan de la necesidad de ser alimentado en el más allá siendo enterramientos fenicios “puristas”. Esos cuencos y platos no coinciden con los que se encuentran en contexto doméstico, donde hay platos de fábrica local. Esa cerámica a mano y las ollas grises se usaba tanto para la producción de alimentos como para los ritos de fundación de vivienda. Parece

que en Trayamar convivieron dos tipos de cerámica asociada a los rituales. La cerámica común podía ser ritual pero solo en contexto doméstico mientras que la de engobe rojo se destinaba a las tumbas. En esta sociedad mixta, o bien las mujeres no incluyeron elementos nuevos, o bien se parecía mucho desde el inicio y no fue necesaria ninguna reinterpretación.

En cambio si analizamos la necrópolis de Mozia en Sicilia Occidental, encontramos un patrón bastante diferente. En la necrópolis en uso desde el siglo VIII-VI (y que no es el *tophet*) hay varios cambios. En primer lugar, el derecho a enterrarse implica a una población más amplia, hay algunos individuos infantiles y no hay agrupaciones familiares. Esta democratización del derecho a tumba ya supone una diferencia con respecto al ejemplo anterior o la metrópoli. Hay también variedad en el formato donde se deposita el cadáver: ánforas, cistas, monolitos pétreos o simples fosas. El ajuar, de nuevo, sigue patrones orientales como en otras colonias fenicias: una jarra trilobulada, una jarra de boca de seta, un recipiente para comida y, en ocasiones, un vaso fino para beber. Es decir, líquidos, ungüentos y alimentos que otorgaban al difunto comida y bebida para el más allá. Complementando estos objetos, y esto es relevante, se documenta la presencia mayoritaria de una olla, bien a torno o bien a mano que sustituye al plato de engobe rojo. Incluso cuando hay plato, la olla permanece y responde a una tipología local. Es decir, en Mozia sí encontramos vajillas locales en contexto funerario, concretamente, vajillas usadas en el día a día en la producción de alimentos. Podemos decir que en Mozia importa no solo el alimento del difunto desde el punto de vista del consumo (un plato) sino también la preparación de alimentos a través de la presencia de una olla de gusto local. Esto supone un cambio: la importancia de la comida y bebida en el más allá se mantiene, pero es reinterpretada. Ambas comunidades, Trayamar y Mozia, son sin duda fenicias, ambas comunidades responden a un ritual de enterramiento fenicio, pero hay algo que cambia en ambas. Creo que no hace falta que señale que el elemento

femenino es el que está cambiando, identificado a través de esa olla. Posiblemente en Mozia crece la idea, que podía existir previamente, de que el difunto necesita un espacio de preparación de alimentos, que se añade al ajuar. Ese nuevo elemento no se hace con una forma fenicia, sino con un plato local.

Si bien sabemos muy poco de quien preparaba al difunto para su último reposo, no es descabellado pensar que eran las mujeres de la familia las encargadas de embalsamar y preparar el cadáver (Ferrer; Delgado, 2012). De hecho, tenemos datos directos de que un cadáver era impuro en el mundo semítico y estaba prohibido tocarlo (Levítico, 11, 1-25). Esta contaminación ha de ser superada y se suele encargar a las mujeres que se apartan durante un tiempo. No solo lo documentamos en el mundo fenicio, sino también en el griego y en el romano (Shapiro, 1991; Parker, 1996; Stears, 1996, p. 41-54; Taxidou, 2004). Para reforzar la importancia de la implicación femenina en la preparación del cadáver sabemos que la música en el funeral, ejecutada en forma de lamentos, era acompañada por las plañideras, todas ellas mujeres. Tenemos muchos datos sobre intérpretes musicales femeninas en el mundo fenio-púnico, como muestran las figurillas de terracota (López-Beltrán; García-Ventura, 2012). Las mujeres eran educadas en varios instrumentos de manera simultánea (Michalowski, 2010, p. 199-239) y era un ejemplo de educación refinada. El uso de la música en los entierros, a través de mujeres de la familia o mujeres contratadas, complementaba un espacio femenino que lideraba el tránsito al más allá. Por lo tanto, preparar el cadáver, su ajuar y acompañarlo en el proceso, son labores femeninas que se prestan a la interpretación. Solo documentamos los cambios materiales, pero pudo haber muchos más que no hayan dejado huella.

En definitiva, las mujeres coloniales mantuvieron los ritos fenicios, solo que en ocasiones, añadieron algunos elementos acordes a una lógica interna. Los fenicios desposados con mujeres locales deseaban un enterramiento a la fenicia. No obstante, hay actos de *agency*, es decir, de

decisiones tomadas por las mujeres, que implican una mezcla de costumbres. Cuando comparamos las necrópolis cada una tiene su propio regusto. Todas las tumbas siguen siendo fenicias, sin ningún tipo de duda, pero adaptadas a la personalidad del lugar.

Conclusiones

En este recorrido hemos visto cómo las invisibles mujeres fenicias en contexto colonial, de repente, cobran forma. Cambiando la perspectiva, podemos situar su estatus como mujeres dependientes de un varón, no solo por asunción, sino recogiendo datos al respecto. Evidenciamos un modelo de feminidad y belleza acorde con los gustos orientales, pero que se refleja tanto en las fuentes escritas como iconográficas. Son mujeres asociadas a lo doméstico, como era de esperar, pero que también participan en labores productivas y que tienen su propia religiosidad. Esos pequeños altares domésticos son espacios de cultos fenicios y divinidades locales, fruto de las sociedades mixtas coloniales. Si algo las caracteriza, es la mezcla de costumbres. En todos los contextos encontramos marcas locales que conviven en aparente armonía con los patrones fenicios. De hecho, se hace no solo en lo doméstico, sino también en planos trascendentales, como es el ritual funerario. Hay además cierta coherencia, que implica asimilación y entendimiento. No es extraño que las mujeres tuvieran un papel relevante en los enterramientos, ya que les correspondía la preparación y cuidado del cadáver, así como la realización de ciertos rituales que causaban miasma. Es un espacio que también se vuelve híbrido y cambiante en diversos espacios mediterráneos, manteniendo la idea común de alimentar al difunto en el más allá.

En definitiva, estas mujeres fueron reconocidas e identificadas acorde a unos roles de género comunes con las dos civilizaciones que sí nos han dejado un corpus escrito donde podemos reconocer patrones de comportamiento. En ese sentido, comparar con datos del mundo greco romano nos ayuda a acercarnos más a los fenicios, de los que no hemos

conservado prácticamente textos. Con ello podemos conocer mejor el ambiente colonial fenicio y las sociedades mixtas que generaron. En estos espacios, hombres y mujeres convivieron en una mezcla de costumbres bajo la sociedad patriarcal. No obstante, no podemos hablar de una asimilación completa de las costumbres fenicias por parte de las mujeres locales, sino de una transformación. Las fenicias de ambiente colonial, pues sin duda hemos de considerarlas como tales, son una mezcla de elementos con personalidad propia. No las habíamos visto porque, por ser mujeres, su papel ha sido menos estudiado y los datos que nos llevan a ellas implican un cambio en el punto de vista. Por ello, cambiando los ojos con los que miramos, solo con eso, de repente nos situamos frente a las fenicias, que siempre estuvieron allí.

Bibliografía

- AUBET, M. E.. El Sistema Colonial Fenicio y Sus Pautas de Organización. **Mainake**, vol. 28, p. 35–47, 2006.
- AUBET SEMMLER, M. E. Algunas cuestiones en torno al período orientalizante Tartésico. **Die Expansion Im Westlichen Mittelmeerraum**, p. 81–107, 1979.
- AUBET SEMMLER, M. E. **Tiro y las colonias fenicias de Occidente**. Barcelona: Crítica, 2004.
- BACHOFEN, J. J. **El matriarcado**. Madrid: Akal. 1987.
- BARANDICA, M. G.; MANSILLA, A. M. Una visión del otro: acerca de los ritos egipcios según Heródoto. **Revista de Estudios Clásicos**, 33, p. 11–20, 2006.
- BISI, A. M. Iconografie fenicio - cipriote nella coroplastica punica. **Studi Maghrebini**, vol. 8, p. 25–38, 1976
- BISI, A. M. **Le terrecotte figurate fenicie e puniche in Italia**. Roma: Libreria dello stato, 1990.
- BERNAL, M. **Atenea Negra**. la invención de la Antigua Grecia, 1785-1985. Barcelona: Critica, 1993.
- BLANQUEZ PÉREZ, J. Arqueología urbana. Espacios domésticos del mundo fenicio y púnico en el suroeste de la península ibérica. **Arquitectura urbana y espacio doméstico**

- en las sociedades Fenicio-Púnicas.** Ibiza: Museo de Ibiza y Formentera, 2014, p. 145–190.
- BLANTON, R. E. **Houses and households:** A comparative study. West Lafayette: Purdue University, 1994
- BOARDMAN, J. **The greeks overseas, their early colonies and trade.** Londres: Thames and Hudson, 1962.
- BONDÍ, S. F. **Le stele di Monte Sirai.** Roma: Consiglio nazionale delle ricerche, 1972.
- CARRIET VALIENTE, E. Los Nombres Patronímicos En La Lexicografía Académica. **ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante**, vol. 5, p. 253–84, 2019.
- CELESTINO PÉREZ, S. El reflejo de lo fenicio en el interior peninsular. In: VITA, J. P.; ZAMORA, J. Á. (Eds.) **Nuevas perspectivas II: La arqueología fenicia y púnica en la península ibérica.** Barcelona: Laboratorio de arqueología de la Universidad Pompeu Fabra, 2008, p. 25–37.
- CELESTINO PÉREZ, S.; BLANCO FERNANDEZ, J. L. **La Joyería En Los Orígenes de Extremadura: El Espejo de Los Dioses.** Mérida: Asamblea de Extremadura, 2006.
- CISNEROS ABELLÁN, I. De hacer pan en casa a venderlo en la calle: la presencia de las mujeres en el ágora (s. V-IV). **Antesteria**, vol. 5, p. 65–80, 2016.
- CISNEROS ABELLÁN, I. **Dentro y fuera.** Las trabajadoras en la Atenas de los siglos V y IV a. de C. Oviedo: Trabe, 2023.
- CUNCHILLOS, J.-L. Las inscripciones fenicias del tell de Doña Blanca II. **Sefarad**, vol. 51.1, p. 13–22, 1991.
- DELGADO, A. *et al.* Arquitectura doméstica en el Cerro del Villar: Uso y función del espacio en el edificio 2. ARRUDA, A. M. (Ed.). **Actas do VI Congresso internacional de estudos fenício púnicos.** Lisboa: Universidad de Lisboa, 2005, p. 339–43.
- DELGADO, A.; FERRER, M. Alimentos para los muertos: mujeres, rituales funerarios e identidades coloniales. **Treballs d'Arqueologia**, vol. 13, p. 29–68, 2007.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. Consideraciones acerca del papel de la mujer en las colonias griegas del Mediterráneo occidental. In: GARRIDO, E. (Ed.) **La mujer en el mundo**

antiguo: Actas de las quintas jornadas de Investigación Interdisciplinaria. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1986, p. 143–152.

DUCE PASTOR, E. **El matrimonio en la Grecia Antigua:** Períodos Arcaico y Clásico. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 2019.

DUCE PASTOR, E. Mixed identities in the first generations of Archaic Greek colonies: the female contribution. In: CHAPINAL, D.; MAURO, C. M.; GUÍA, M. V. (Eds.) **People on the Move across the Greek World.** Sevilla: EUS, 2022, p. 187–209.

DUCE PASTOR, E. El patrón literario de la violación masiva en las fundaciones fenicias, griegas y romanas: una perspectiva de género. In: **Actas del X congreso internacional en estudios feno-púnicos.** Ibiza: Museo Puig dels Molins, 2023 (En prensa).

FERRER, M. Raciones de solidaridad: mujeres, alimentos y capedunculolas en sicilia occidental (s. VII-V a.C.). **Saguntum Extra**, vol. 9, p. 209–18, 2010.

FERRER, M.; DELGADO, A. La muerte visita la casa: mujeres, cuidados y memorias familiares en los rituales funerarios fenicio-púnicos. In: PRADOS TORREIRA, L.; LÓPEZ RUIZ, C.; PARRA CAMACHO, J. (Eds.) **La arqueología funeraria desde una perspectiva de género.** Madrid: Ediciones UAM, 123AD, 2012.

FERRER, M. More than dwellings. women, rituals and homes in western Sicily (8th-5th Centuries BCE). In: BERG, R.; CORALINI, A.; KOPONEN, A. K.; VALIMAKI, R. (Eds.) **Tangible religion, materiality of domestic cult practices from Antiquity to Early Modern Era.** Roma: Acta Instituti romani Finlandiae, 2021, p. 37–50.

GEORGOUDI, S. Bachofen, el matriarcado y el mundo antiguo: reflexiones sobre la creación de un mito. In: DUBY, G.; PERROT M. (Eds.). **Historia de las mujeres, 1.** La Antigüedad. Madrid: Taurus, 2000, p. 540-560.

GOMÉZ ESPELOSÍN, J. En busca de las claves del mundo imaginario griego. In: GUZMÁN GUERRA, A.; (Eds.).

Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico. Madrid: Ediciones Clásicas, 1994, p. 185–198.

GONZALVES CRAVIOTO, E. Las edades de la defunción en la antigüedad. **Aljaranda:** Revista de Estudios Tarifeños, 50, p. 5–8. 2003.

HAELEWYCK, J.-C. The Phoenician Inscription of Eshmunazar An Attempt at Vocalization. **Babelao**, vol. 1, p. 77–98, 2012

HARTOG, F. **El espejo de Heródoto.** Ensayo sobre la representación del otro. Ciudad de México: Fondo de cultura económica. 2003.

JENKINS, I. **Defining beauty the body in Ancient Greek Art.** Londres: The British Museum Press, 2015.

KONSTAN, D. El concepto de ‘belleza’ en el mundo antiguo y su recepción en Occidente. **Nova Tellus: Anuario Del Centro de Estudios Clásicos**, vol. 30.1, p. 133–47, 2012.

KOSMOPOULOU, A. Working women’: female professionals on Classical Attic gravestones. **The Annual of the British School at Athens**, vol. 96, p. 281–319, 2001.

LAMBERT, S. D. A polis and its priests: athenian priesthoods before and after Pericles’ citizenship law’. **Historia**, vol. 59, p. 143–75, 2010.

LARSSON, L. LANAM FECIT — Woolworking and Female Virtú. In: LARSSON L.; STRÖMBERG A. (Eds.). **Aspects of women in Antiquity:** Proceedings of the first nordic symposium on women’s lives in Antiquity, Göteborg 12-15 June 1997. Jonsered: Paul Amstroms Forlag, 1998, p. 35–95.

LAURENCE, R. From oikos to familia: looking forward? In: LAURENCE, R.; STRÖMBERG, A. (Eds.). **Families in the greco-roman world.** New York: Bloomsbury, 2012, p. 1–9.

LLEWELLYN-JONES, L. The big and beautiful women of Asia: Ethnic conceptions of ideal beauty in Achaemenid period seals and gemstones. HALES, S.; HODOS, T. (Eds.). **Material Culture and Social Identities in the Ancient World.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 171–200.

- LOOMBA, A. **Colonialismo, Postcolonialismo**. Roma: Meltemi, 2000.
- LÓPEZ-BELTRÁN, M. Funerary Ritual. In: DOAK, R.; LÓPEZ-RUIZ, C. (Eds.). **The Oxford Handbook of the Phoenician and Punic Mediterranean**. Oxford: Oxford University Press, 2019, p. 293–309.
- LÓPEZ-BELTRÁN, M.; FERRER, M. Comida decorada: un análisis iconográfico, simbólico y contextual de los sellos de arcilla en el Mediterráneo Occidental. In: CELESTINO PÉREZ, S.; RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E. (Eds.). **Un viaje entre el Oriente y Occidente Mediterráneo**. Mérida: Mitra, 2020, p. 181–92.
- LÓPEZ-BELTRÁN, M.; FERRER, M. La belleza femenina en el mundo fenicio-púnico (ss. VIII-II a.C.). BENAVENT, J. (Ed.). **El cuidado del cuerpo de las mujeres desde la antigüedad hasta el Renacimiento**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2021, p. 31-52.
- LÓPEZ BELTRÁN, M.; GARCÍA VENTURA, A. “Music, Gender and Rituals in the Ancient Mediterranean: Revisiting the Punic Evidence. **World Archaeology**, vol. 44.3, p. 393–408, 2012.
- LÓPEZ CASTRO, J. L. El espacio doméstico en la arquitectura fenicia occidental del sureste de la península ibérica. COSTA, B.; FERNÁNDEZ, J. H. (Eds.). **Arquitectura urbana y espacio doméstico en las sociedades fenicio-púnicas**. Ibiza: Museo de Ibiza y Formentera, 2014, p. 111–44.
- LÓPEZ GREGORIS, R.; UNCETA GÓMEZ, L. (Eds.). **Ideas de la mujer, facetas de lo femenino en la Antigüedad**. San Vicente del Raspeig: Centro de Estudios de la mujer; Universidad de Alicante, 2011
- LÓPEZ RUIZ, C. Reificar o no reificar? fenicios, tartesios, y el problema de las identidades sin voz. In: CELESTINO PÉREZ, S.; RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, E. (Eds.). **Un viaje entre el oriente y el occidente del Mediterráneo / A journey between East and West in the Mediterranean**. Mérida: Mytra, 2020, p. 51–56.

- MALKIN, I. Foreign founders: greeks and hebrews. In: MAC SWEENEY, N. (Ed.). **Foundation myths in ancient societies, dialogues and discourses**. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 20–40.
- MAÑAS ROMERO, I.; URIBE AGUDO, P. Las “microesferas” en la construcción del discurso histórico: el espacio doméstico en el mundo antiguo. **Antesteria**, p. 191–201, 2012.
- MICHALOWSKI, P. Learning music: schooling, apprenticeship, and gender in early Mesopotamia. PRUZSINSZKY, R.; SHEHATA, D. (Eds.). **Musiker Und Tradierung: Studien Zur Rolle von Musikern Bei Der Verschriftlichung Und Tradierung von Literarischen Werken** Viena: LIT, 2010, p. 199–239.
- MIRÓN PÉREZ, M. D. Divina belleza, cuerpo femenino y poder en la Grecia Antigua. In: MUÑOZ MUÑOZ, A. M.; GREGORIO GIL, C.; SÁNCHEZ ESPINOSA, A. (Eds.). **Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades**. Granada: Colección Feminae, 2007, p. 167–87.
- MODEO, S. **Le iconografia femminile delle stele di Mozia**. Roma: Salvatore Scarcia, 2013.
- MONTANERO VICO, D. Arquitectura doméstica fenicio-púnica en Sicilia y Cerdeña (Ss. VIII-III a.C.). **Arquitectura urbana y espacio doméstico en las sociedades fenicio-púnicas**. Ibiza: Museo de Ibiza y Formentera, 2014, p. 41–110.
- MOSCATI, S.; UMBERTI, M. L. **Scavi a Mozia**. Le Stele. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche, 1981.
- ORTEGA, J. M. Microespacio y Microhistoria: la arqueología del espacio doméstico. **Arqueología Espacial**, vol. 21, 1999.
- PARKER, R. **Miasma: pollution and purification in early greek religion**. Oxford: Clarendon press, 1996.
- PEREIRA, I. Interseccionalidad: el feminismo en la intersección de las luchas. **Libre Pensamiento**, vol. 91, p. 27–33, 2017.
- PRADOS MARTÍNEZ, F. **Los Fenicios**. Madrid: Marcial Pons, 2007.

- PRADOS MARTÍNEZ, F. El espacio doméstico en el área de Cartago. Arquitectura y sociedad ante la conquista romana. **Arquitectura urbana y espacio doméstico en las sociedades fenicio-púnicas**. Ibiza: Museo de Ibiza y Formentera, 2014, p. 9–40.
- PRITCHARD, J. B. **Palestinian figurines in relation to certain goddesses know thought literature**. New Haven: American oriental society, 1943.
- RAMÓN TORRES, J. Arquitectura urbana y espacio doméstico en la ciudad púnica de Ibiza. **Arquitectura urbana y espacio doméstico en las sociedades fenicio-púnicas**. Ibiza: Museo Puig dels Molins, 2014, p. 191–228.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, C. **Arte y erotismo en el mundo clásico**. Madrid: Siruela. 2005.
- SCALISI, S. Il patronimico: le ragioni antropologiche del passato e le esigenze valoriali del presente. **Teoría e storia del diritto privato**, vol 15, p. 1-45, 2022.
- SEVESO, G. **Paternità e vita familiare nella Grecia Antica**. Roma: Edizioni Studium, 2010.
- SHAPIRO, H. A. The Iconography of Mourning in Athenian Art. **American Journal Archeologi**, vol. 95, p. 629–56, 1991.
- SOLÁ SOLÉ, J. M. Nueva inscripción fenicia de España (Hispania 14). **Rivista di Studi Orientali**, Vol 41, p. 97-108, lam. I-II. 1966.
- STEARNS, K. Death becomes her, gender and athenian death ritual. In: BLUNDELL, S.; WILLIAMSON, M. (Eds.). **The sacred and the feminine in Ancient Greece**. Londres: Routledge, 1996, p. 113–27.
- TAXIDOU, O. **Tragedy, modernity and mourning**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004.
- WALTERS, H. B. **Catalogue of terracottas in the British Museum**. Londres: British Museum, 1903.
- ZAMORA, J. Á. Epigrafía e historia fenicias: las inscripciones reales de Sidón. JUSTEL VICENTE, J.; VITA BARRA, J. P.; ZAMORA LÓPEZ, J. Á. (Eds.). **Las culturas del próximo oriente antiguo y su expansión mediterránea: textos de los cursos de posgraduados del CSIC en el instituto de estudios**

islámicos y del oriente próximo 2003 – 2006. Zaragoza:
Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2008,
p. 211–28.

Ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro em Vassouras e no Vale do Café Fluminense

José Roberto Fani Tambasco

Introdução

Com o declínio do ciclo do ouro e o desenvolvimento da cultura do café, os caminhos que voltavam das Minas Gerais passaram a trazer para o, então, povoado de Vassouras colonos empreendedores enriquecidos pelas atividades nos garimpos. Vinham com suas pessoas escravizadas, africanos e afrodescendentes, que, também, afluíam ao Vale do Café oriundos da Corte, trazidos pelos mercadores da província, através da Estrada da Polícia, para cumprirem o seu destino histórico: “a agricultura mercantil” (Tambasco, 2004, p. 42).

Os escravizados vinham em comboios macabros, seres humanos despidos de toda a dignidade, meros insumos para fomentar a economia do novo ciclo de riqueza do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Possuíam uma natureza jurídica híbrida, não tinham o reconhecimento de seus direitos na esfera cível, mas ao mesmo tempo podiam ser responsabilizadas penalmente, geralmente com a perda de suas próprias vidas, diante da legislação criminal vigente no Brasil, tanto no período colonial quanto no imperial (Malheiros, 1976, p. 49).

Conforme ampliava-se o comércio escravagista pelos colonizadores portugueses na África, aumentavam-se o número de portos e de povos que se filiavam ao novo filão mercantil, para tanto, em um turbilhão de ganância, eram negociados seus súditos, familiares, vizinhos sequestrados e pessoas de outras etnias aprisionadas em batalhas, muitas das quais especialmente destinadas à obtenção de seres humanos para serem comercializados (Silva, 2011).

As etnias destas pessoas escravizadas, por muitas vezes, foram identificadas erroneamente em seus registros pessoais, bastando a similitude de suas linguagens para que fossem classificados como de determinada região africana. Condição histórica que foi agravada sobretudo pela destruição da documentação oficial dos registros de desembarque dos escravizados nos portos, iniciativa legal ocorrida no início do período Republicano.

A principal tendência atual (talvez devido à influência de Roger Bastide) é dar pouca importância a referências étnicas; a pressuposição é de que elas foram impostas arbitrariamente pelo traficante de escravos para enganar seus clientes, ou que elas devem ter sido afetadas pela ignorância geográfica do traficante sobre a zona onde ele operava ou por preconceitos pseudocientíficos da época” (Hall, 2017, p. 62).

Muitos destes escravizados foram introduzidos na região cafeeira fluminense oriundos da região nordeste do Brasil, deslocados de outros ciclos econômicos em decadência, restando evidentes as razões da impossibilidade histórica de identificação de suas origens étnicas, pois segundo Hall (2017, p. 63), “não há um único padrão de crioulização nem na África nem nas Américas. A escravidão, assim como outras formas de exploração do trabalho, variou muito no tempo e no espaço”.

Esta natureza múltipla de etnias africanas foi o cadinho cultural que formou o legado afro-brasileiro vassourense, estabelecendo novas formas de vivência em suas identidades sociais, religiosas, culturais, gastronômicas, e, sobretudo no caráter forte de seu povo na luta pela igualdade racial.

O objetivo deste trabalho é discorrer sobre algumas referências do legado cultural dos povos africanos e afro-brasileiros no município histórico de Vassouras e seu entorno

geográfico denominado Vale do Café Fluminense, demonstrando, assim, como elemento essencial ao ensino da história afro-brasileira¹, a contribuição destes elementos étnicos na formação de um riquíssimo patrimônio cultural imaterial, que segundo a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Organização das Nações Unidas de 2003 (UNESCO, 2003), em seu art. 2º, I, se conceitua como o conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. O qual se transmite de geração em geração, e é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Manoel Congo (Rei) e Marianna Crioula (Rainha): Resistência social

Enquanto a cultura do café se consolidava, o povoado de Vassouras em 15 de janeiro de 1833 passava a ser o Termo principal de uma nova Vila, afastando-se da supremacia territorial de Paty do Alferes que voltou a ser um simples Termo, após 13 anos como cabeça da Vila. Pela lei provincial de 13 de abril de 1835 foi elevada à cabeça de comarca judicial, sendo esta composta também das Vilas de Valença e Paraíba do Sul (Raposo, 1978, p. 38). Possuindo, em sua célere grandeza, teatros, escolas e florescendo como detentora de grande riqueza e poder político nos tempos imperiais.

Segundo Braga (1975) o *Almanak Administrativo e Mercantil Laemert* referente ao ano de 1864, indicava a existência de uma estrutura sociorreligiosa composta por

¹ Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio

cinco irmandades religiosas registradas até o ano de 1850: Santíssimo Sacramento; Nossa Senhora da Conceição; Nossa Senhora da Boa Morte; Misericórdia e a do Rosário;

Haviam no período imperial trinta e nove nobres titulados, moradores e detentores de interesses rurais na história de Vassouras (Souza, 1986, p. 11), entre eles o fazendeiro Pedro Correa e Castro, que vivia maritalmente com sua escrava Laura Conga, com quem teve seis filhos (Lobo, 2017), e que teve a honra de hospedar o imperador D. Pedro II no início do ano de 1848, “o ano de ouro” segundo Raposo (1978), havendo realizado bailes com a presença da elite da sociedade regional, impressionando sua majestade imperial tanto pelo brilho da recepção, quanto por suas qualidades pessoais, razões pelas quais veio a receber seu título nobiliárquico, Barão de Tinguá, ainda naquele ano.

Entre tantos nobres, literatos e heróis da pátria forjados na história de Vassouras, havendo inclusive um Barão Negro, o Barão de Guaraciaba (Ferreira, 2015), não há fatos ou narrativas, por mais incríveis que tenham sido seus legados, que possam superar a importância histórica dos nomes dos escravizados Manoel Congo e Marianna Crioula.

Cansados dos desmandos de seus senhores e feitores, no dia 6 de novembro de 1838, os escravos da fazenda Freguesia, durante violenta insurreição, arrombaram as senzalas, resgataram os escravos da Casa Grande e seguiram para a fazenda vizinha, pertencente ao seu mesmo “senhor”, onde também resgataram seus companheiros escravizados, que reunidos em mais de cem sonhos de liberdade aquilombaram-se nas matas da região de Santa Catarina (hoje região da Vila de Arcozelo, em Paty do Alferes).

O vulto desta insurreição fez a Câmara Municipal solicitar ajuda militar ao poder provincial, que enviou uma tropa liderada por aquele que mais tarde viria a se tornar o Duque de Caxias. No entanto, antes de sua chegada, por providência imediata da guarda nacional local, iniciou-se uma perseguição aos quilombolas que terminou em violento combate, resultando na captura de considerável número de

insurgentes, contabilizando-se muitos mortos e feridos de ambos os lados, tendo a força da resistência pela liberdade causado a morte de dois guardas (pedestres) da força miliciana local (Pinaud, 1987).

Fatos que geraram dois processos judiciais, onde entre as apurações de responsabilidade pelo crime de insurreição à ordem escravista imperante, distinguiu-se Marianna Crioula, que segundo ofício do coronel Francisco Peixoto de Lacerda Werneck ao presidente da Província (Pinaud, 1987, p. 131) durante o conflito incitava aos seus companheiros na busca pela liberdade a não se entregarem, gritando durante a luta “morrer sim, entregar-se não”.

No outro processo era preciso justificar a morte de dois membros da Guarda Nacional, sem que houvesse prejuízo ao patrimônio material dos “senhores do café” pela perda de sua mão de obra. Para este fim, o testemunho dos membros da força policial imputou a um único escravizado a morte do miliciano Constantino Francisco de Oliveira, muito embora o réu tenha negado a autoria (Pinaud, 1987, p. 137-166). Desta forma, ao final, um único quilombola foi condenado à morte e executado, no dia 6 de setembro de 1839: Manoel Congo.

Esta história atravessou os tempos, foi resgatada em 1935 através de um romance escrito pelo vassourense, ex-governador do estado da Guanabara (1960/65), Carlos Lacerda, cuja contracapa da segunda edição (Lacerda, 1988) é bastante elucidativa quanto ao significado da insurreição: “[...] misturam-se na narrativa o anseio de liberdade dos escravos fugidos em 1839 com as aspirações igualmente libertárias que dominavam a juventude daquele ano de 1935, quando já vigia a ditadura getulista e mantinha-se inalterada a extrema injustiça social no Brasil”.

Na década de 1980 a história foi reconstituída documentalmente pela Ordem dos Advogados do Brasil (Pinaud, 1987). Posteriormente, por sua importância, os autos dos processos judiciais foram restaurados e expostos à

visitação pública permanente no corredor do Fórum da Justiça de Vassouras.

O legado imaterial de Manoel Congo e Marianna Crioula, reconhecidos nacionalmente nos dias de hoje pelos movimentos negros, inscritos no livro de heróis do Estado do Rio de Janeiro pelas Leis Estaduais nº 5898/2011 (Rio de Janeiro, 2011) e nº 5899/2011 (Rio de Janeiro, 2011) e homenageados em Vassouras pela construção de um memorial no exato local onde o poder da força calava a luta pela liberdade dos escravizados, permanece para a cultura negra de Vassouras como marco de consciência na resistência ao jugo de submissão imposto pelas diferenças econômicas, culturais e sociais que se estabeleceram através dos tempos aos cidadãos afro-brasileiros.

Sincretismo religioso:

Quando foi dada permissão aos portugueses para a divulgação do catolicismo na África, nos reinos que se alinhavam com Portugal, conforme Silva (2011), os padres eram chamados pelos locais de *gangas* e os santos dos altares de *inquices*, o que não foi proibido pelos sacerdotes, já que este sincretismo religioso facilitava a propagação dos ensinamentos católicos como missão evangelista².

Sincretismo que teve a sua continuidade nas terras brasileiras, de forma inversa, facilitando a ampliação da construção de uma relação sociorreligiosa entre os escravocratas e os escravizados. Os escravocratas, dentro desta lógica, acreditavam que o catolicismo seria uma forma de pacificação dos anseios de liberdade e justiça dos escravizados, mantendo afastado o fantasma da revolução haitiana de 1791.

O escravo deve ter domingo e dia santo, ouvir missa se a houver na fazenda, saber a doutrina

² *Gangas* seriam feiticeiros/sacerdotes e *inquices* as entidades espirituais veneradas nas culturas étnicas da região denominada Congo, no século XVI.

cristã, confessar-se anualmente: é isto um freio que os sujeita, muito principalmente se o confessor sabe cumprir o seu dever, e os exorta para terem moralidade, bons costumes, e obediência cega a seus senhores e a que os governa. (Barão de Pati dos Alferes, 1985, p 63)

Já os escravizados aproveitavam o sincretismo, dentro de um sistema de catolicismo popular muito permissivo, para louvarem seus ancestrais que eram denominados de acordo com as várias etnias majoritárias: *Orixás, Inquices, Voduns*.

As associações permanentes para prática do culto das religiões de matriz africana³ com a formação de uma casa religiosa, implicavam na existência de um território sagrado onde os elementos da formação humana são essenciais: água corrente, árvores sagradas (Lody, 2006). Desta forma não vislumbramos que tenham ocorrido na área urbana da cidade ou mesmo em sua imensa zona rural, pois além de não haver notícia histórica, havia toda uma estrutura religiosa baseada no sistema regalista⁴, onde os interesses do império, representados pelos “senhores do café”, deveriam prevalecer no exercício da hegemonia católica como medida de subserviência dos escravizados.

Stein (1999) acreditava certamente terem os cultos das religiões de matriz africana ocorrido, porém de maneira discreta, entre os seus seguidores, distante das vistas coibidoras da elite cafeeira, ou seja, no meio das matas, rios e cachoeiras da imensa terra vassourense, haja vista a norma local proibitiva (Stein, 1999, p. 244): “Até 1890, o caxambu

³ Quando falamos em religiões de matriz africana estamos evitando induzir o uso de terminologias comuns hodiernamente como Candomblé, Batuque, Tambor de Mina e outras, pois no período histórico analisado os ritos ainda estavam em formação e eram pejorativamente chamados de Caxambú, Canjiras ...

⁴ O regalismo é uma denominação brasileira para o sistema do Padroado, ou seja: a submissão do poder eclesiástico no Brasil ao Imperador, onde perpetuava-se a submissão do clero através das cômputas pelas quais o Império remunerava aos sacerdotes.

(frequentemente denominado batuque) era proibido nas ruas da cidade e em qualquer casa localizada dentro dos limites da cidade. ... Código de Posturas da PMV, 1890, título 5, art. 122, APV 1890.”

As cerimônias ritualísticas de origem africana permaneceram presentes na história destes povos, citando-se por exemplo o registro da tradição oral do Quilombo de São José da Serra, situado na Serra da Beleza, distrito de Santa Izabel no município de Valença, onde desde a década de 1960 há a presença ativa de uma casa religiosa de Umbanda (Rios; Mattos, 2005), mas que também nos registros da memória ancestral havia uma outra casa religiosa onde cultuava-se as religiões de matriz africana, desde os tempos de sua fundação, estimado na metade do século XIX até a década de 1940, talvez sendo a fonte primária do culto imemorial à árvore sagrada (Orixá Queto Iroko) que se mantém ativo naquela comunidade.

As casas de Umbanda são relevantes na cultura religiosa local contemporânea vassourense, valendo registrar, em nossas visitas técnicas como defensor público, realizadas no ano de 2019, a existência na periferia urbana de uma casa religiosa de Umbanda cujo terreiro possuía o piso em saibro, que é uma forma ritual muito tradicional. Cujá matriarca, já falecida, mas na época contando com mais de noventa anos, neta de escravizados da Fazenda Cachoeira Grande, mantinha na parede do templo um alvará de funcionamento expedido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro na década de 1970, como marca incontestada da recente história da intolerância religiosa institucional no Brasil.

A Tenda Espírita São José das Pedras – Casa de Pai Fabrício, é uma casa de religião umbandista vassourense tradicional, porém com relações ritualísticas históricas com o Omolocô, que é um rito de transição entre os cultos africanos originários e a Umbanda. Com origem histórica na cura realizada em um ancestral da família através dos conhecimentos de Pai Fabrício, um escravizado pertencente ao tataravô do atual zelador da casa, o qual desencarnado

tornou-se o guia (mestre espiritual) dos membros da família, a qual vem cultivando através de gerações o compromisso do exercício da caridade espiritual, conforme artigo publicado na revista *Raízes do Vale: Cultura, memória e tradição* (s.d).

Registrando-se, ainda, a presença das “rezadeiras”, que promovem curas físicas e espirituais por meio de orações e recursos fitoterápicos, representando um sincretismo religioso contemporâneo entre os cultos religiosos espiritualistas de origem afro-brasileira e os católicos europeus, cativando por seu trabalho e seriedade o respeito de toda a comunidade.

No que tange à religião como instrumento de interseção social ressaltamos a importância histórica da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, já ativa anteriormente ao ano de 1850, cujos livros de registro ainda não foram encontrados. Historicamente formada e composta pela população afrodescendente, que influenciou diretamente a cultura imaterial religiosa vassourense até a década de 1980 quando ainda eram promovidas festas em seu entorno em homenagem à sua padroeira (Conceição, 2015).

A Irmandade do Rosário, antes da inauguração do Cemitério de Nossa Senhora da Conceição, possivelmente enterrava os seus irmãos no adro da Igreja Matriz, que é o pátio em seu entorno, pois conforme Almeida e Falci (2007, p. 30): “Como em todo o Brasil colonial, os mortos escravos vassourenses eram sepultados dentro da área das igrejas ou em terreno contíguo às mesmas ou em cemitérios de fazendas.”, enquanto os brancos eram enterrados em seu interior⁵.

A tradição de inumação no interior da Igreja Matriz perdeu, regra geral, até a inauguração do cemitério da irmandade Nossa Senhora da Conceição no ano de 1850, havendo o viajante Ribeyrolles (1980, Vol. I, p. 231), em 1858, registrado que viu cruzeiros de madeira nos fundos do Cemitério

⁵ Fato curioso que nos remete à família do Barão de Tinguá, que foi sepultado no cemitério de Nossa Senhora da Conceição, mas cuja mulher, escrava e negra, não teve identificado seu local de sepultamento (conforme as pesquisas ainda não publicadas da historiadora Lielza Lemos Machado).

que acreditava serem de escravos: “Um grande drama, o das misérias escravas, uma longa epopeia, a das dores miseráveis. Mortos humildes de sangue negro ou de sangue azul, se aí jazeis, quem quer que sejais, grei do labor e do infortúnio, eu vos saúdo”.

Destarte, tanto o adro da Igreja Matriz como o Cemitério da Irmandade Nossa Senhora da Conceição não representam apenas um patrimônio cultural material estético por sua estrutura imperial e pela beleza de seus mausolés históricos, legado da riqueza do ciclo cafeeiro, mas também representam a história da cultura imaterial negra no ciclo cafeeiro relacionada fundamentalmente ao modo de viver e morrer das comunidades negras escravizadas ou mesmo alforriadas.

Jongo, Capoeira, Cana Verde, Maculelê, Folia de Reis...

Os relatos dos viajantes, em especial nos registros de Ribeyrolles (1980), comentados e ratificados por Stein (1999), informam que as festividades dos escravizados ocorriam nas fazendas de café com o consentimento de seus “senhores”:

No sábado à noite, finda a última tarefa da semana, e nos dias santificados, que trazem a folga e repouso, concedem-se aos escravos uma ou duas horas para a dança. Reúnem-se no terreiro, chamam-se, agrupam-se, incitam-se e a festa principia. Capoeira ao som do tambor do Congo; Batuque e Lundu. (Ribeyrolles, 1980, vol. II, p. 51-52).

Muito embora houvesse enorme preocupação com possíveis resultados danosos à segurança dos senhores escravagistas, de suas famílias e agregados, assim como também pela integridade física de suas propriedades (os próprios escravizados), a realização das manifestações culturais africanas por seus descendentes, eram permitidas com a finalidade intrínseca de pacificação dos sofrimentos oriundos do desterro e da labuta árdua na produção econômica (Stein, 1999, p.247).

Algumas das cantigas de Jongo registradas por Stein (1999) entoadas desde 1850, cantadas na língua portuguesa, perduraram no tempo até os dias de hoje, sendo reconhecidas nas celebrações realizadas no Quilombo de São José da Serra, tal como através do Jongo “Embaúba é Coroné”, que traz uma comparação metafórica da madeira embaúba que é oca por dentro com os senhores escravagistas.

Os Quilombos, na concepção legal moderna reconhecida pela Constituição de 1988 (art. 68, ADCT)⁶ (Brasil, 1988), são territórios de resistência onde as comunidades autodeclaradas como remanescentes de escravos mantêm preservadas suas formas de vida ancestral e sobretudo sua cultura tradicional.

Ainda que Vassouras não possua oficialmente nenhuma comunidade quilombola, não quer dizer que não existam, ou que não haja descendentes de quilombolas em seu território⁷. O reconhecimento das comunidades quilombolas inicia-se através de sua auto atribuição na qualidade de remanescentes de quilombolas, mas para que isto ocorra necessita-se primordialmente de um trabalho de esclarecimento e valorização da identidade quilombola, a qual está intimamente ligado ao ensino dos valores culturais tradicionais, divulgação de seus direitos, assim como também na realização de uma busca ativa destas comunidades pelos órgãos governamentais e pela sociedade civil.⁸

No entanto, mesmo sem a presença de quilombos formalizados, a comunidade afrodescendente vassourense, mantém em evidência o resgate de seus valores culturais, apreciados durante as suas apresentações culturais nas ruas

⁶ ADCT – Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

⁷ A Fundação Cultural Palmares é o órgão designado pelo Decreto nº 4887/03 para proceder ao registro do autorreconhecimento das comunidades tradicionais remanescentes quilombolas.

⁸ A Universidade de Vassouras vem contribuindo para a divulgação acadêmica destes conhecimentos através do curso de pós-graduação, *lato sensu*, História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena.

tombadas pelo patrimônio histórico, periferias e distritos da cidade, onde ocorrem as manifestações de Jongo, apresentadas pelo grupo Caxambu Renascer de Vassouras, além da apresentação de vários grupos de capoeira, entre eles o Abadá Capoeira que resgatou a interessantíssima dança do maculelê, além de grupos culturais que realizam apresentações da cana verde.

Em sua origem, o maculelê foi uma arte marcial armada, que nos dias de hoje se preserva na simulação de uma luta tribal usando como arma dois bastões, chamados de grimas (esgrimas), com os quais os participantes desferem e aparam golpes no ritmo da música em línguas africanas, indígenas e portuguesa. Em um grau maior de dificuldade e ousadia, pode-se dançar com facões em lugar de bastões, o que causa um bonito efeito visual pelas faíscas que saem a cada golpe.

Apesar do registro de origem lusitana da cana verde na província do Minto (Giffoni, 1973, p. 54) indicativo de sua origem, Ramos (1954, p. 126), citando Luciano Gallet, incluiu a cana verde entre as danças africanas introduzidas no Brasil. Consistindo em uma roda, com o sanfoneiro no meio comandando o canto do calango e os participantes, todos usando chapéus de palha, virando-se de um lado para outro, batendo pedaços de madeira que representam a cana-de-açúcar.

Ressalta-se na cultura popular vassourense a intensa manifestação das Folias de Reis, inicialmente uma representação de origem europeia, mas que foi incorporada à cultura brasileira através das influências afro-brasileiras, tornando-se no registro da cultura nordestina nos Ranchos de Reis ou Reisados, que para Nina Rodrigues (2015, p. 166-167) estavam em íntima conexão com o totemismo africano.

Herança Gastronômica

Ao observarmos a preponderância da denominada comida típica mineira nos hábitos alimentares da população vassourense, é mister esclarecer que há uma colaboração

histórica dos africanos e seus descendentes na formação dos pratos típicos que compuseram o cardápio dos “senhores das Minas Gerais”, seus tropeiros e o povo de um modo geral, os quais ainda hoje, por seus sabores intensos, são alguns dos pratos típicos que fazem parte da gastronomia local, tais como: fígado com jiló, tutu de feijão, leitão à pururuca, vaca atolada e feijão tropeiro.

Nos lares populares vassourenses a feijoada é denominada “feijão sujo”, muitos ainda desconhecem o que seja a feijoada, sem saber que a consomem habitualmente utilizando a nomenclatura herdada dos costumes tradicionais locais. Havendo ainda o enorme consumo popular de Plantas Alimentícias Não Convencionais (Panc) tais quais a taioba, ora-pro-nóbis, maria -angu etc.

O café, produto de origem africana, tradicional, torrado e moído na hora, não poderia ficar sem seu lugar histórico no Vale do Café Fluminense. Esta merecida posição se deu pela sua contribuição às práticas sócio culturais e na formação do patrimônio imaterial do povo vassourense, gerando a fundação do Museu do Café sediado na histórica fazenda São Luiz da Boa Sorte, onde, sob um novo ponto de vista de respeito à contribuição dos povos escravizados, a história do café no Vale é contada com a devida inserção das preciosas contribuições africanas e afro-brasileiras.

Conclusão

Em que pese a política institucional da primeira república pelo “branqueamento” da população afrodescendente, Vassouras e todo o Vale do Café Fluminense mantiveram como parte integrante e indelével de sua cultura as contribuições intangíveis dos povos escravizados trazidos de suas terras na longínqua Mãe África.

Buscou-se demonstrar que o estudo histórico da cultura africana e afrodescendente, dentro do contexto local, tanto com relação às contribuições da resistência quilombola pelo legado de Manoel Congo e Marianna Crioula, quanto por suas influências religiosas nos credos populares como também nas

práticas funerárias, por seus elementos da culinária, assim como pelos aspectos culturais das folias de reis, jongo, capoeira, cana verde e maculelê, formaram um conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas transmitidos de geração em geração, que são parte integrante essencial do patrimônio imaterial da população vassourense.

O preconceito racial que velado em suas materializações insiste, tanto pelo viés estrutural quanto institucional, no protagonismo das histórias da nobreza e das riquezas dos “senhores do café” na formação do patrimônio histórico material, não pode prevalecer, por medida de reparação histórica, em detrimento ao reconhecimento da diversidade do legado africano e afro-brasileiro no ensino comprometido com a descolonização da história afro-brasileira no que se refere à construção do riquíssimo patrimônio cultural imaterial do Vale do Café Fluminense e principalmente do município de Vassouras.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. M. L.; FALCI, M. B. **A morte escrava em vassouras**. Vassouras, RJ: (s.n.), 2007.

BARÃO DE PATI DOS ALFERES, Francisco Peixoto de Lacerda Werneck. **Memória sobre a fundação de uma fazenda na província do Rio de Janeiro**. Brasília: Senado Federal, 1985.

BRAGA, G. H. F. Compilação e notas. In: FORTE, J. M. M.; BRAGA, G. H. F. (Orgs.). **Vassouras de ontem**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em 18/05/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 18/05/2023.

CONCEIÇÃO, I. S. da. Vassouras entra na Roda: A trajetória do Caxambu entre 1847 e 1888. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural), IPHAN, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, C. A. D. **Barão de Guaraciaba Francisco Paulo de Almeida**: um negro no Brasil Império: escravagista. São Paulo: All Print Editora, 2015.

GIFFONI, M. A. C. **Danças Folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. 3ª Ed, São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1973.

HALL, G. M. **Escravidão e etnias africanas nas Américas: restaurando os elos**. Trad.: F. Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LACERDA, C. (Marcos). **O Quilombo de Manuel Congo**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

LOBO, O. D. Laura congo e a família escrava do barão de Tinguá: reflexões sobre a família no vale do paraíba fluminense (1830-1888). Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LODY, R. **O povo de santo**: religião, história e cultura dos orixás, voduns, inquices e caboclos. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MALHEIRO, P. **A escravidão no Brasil**: Ensaio histórico, jurídico, social. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, INL, 1976.

NINA RODRIGUES, R. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

PINAUD, J. L. D. *et. al.* **Insurreição negra e justiça**. Rio de Janeiro: Ordem dos Advogados do Brasil, 1987.

RAMOS, A. **O Folclore Negro do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1954.

RAPOSO, I. **História de Vassouras**. Niterói: SEEC, 1978.

RIBEYROLLES, C. **Brasil Pitoresco**: história, descrição, viagens, colonização, instituições. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

RIO DE JANEIRO, Estado do. **Lei nº 5898, de 24 de fevereiro de 2011**, considera herói do Estado do Rio de Janeiro Manuel Congo.
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/95301ec7589e061483257842005ebc0f?OpenDocument&ExpandSection=-3>. Acesso em 18/05/2023.

RIO DE JANEIRO, Estado. **Lei nº 5899, de 24 de fevereiro DE 2011**. Considera herói do Estado do Rio de Janeiro Marianna Crioula.
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/2ed2c10ab92b19dc83257842005f1e15?OpenDocument&ExpandSection=-6>; Acesso em 18/05/2023.

RIOS, A. M. L., e, MATTOS, H. M. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, A. da C. **A manilha e o libambo**: A África e a escravidão de 1500 a 1700. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOUZA, J. A. **Os ilustres barões da “nobreza vassourense”**. Vassouras, RJ: Edição do autor, 1986.

STEIN, S. J. **Vassouras**: um município brasileiro do café, 1850/1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

TAMBASCO, J. C. V. **A vila de Vassouras e As freguesias do Tinguá**. Uma abordagem social e econômica dos tempos da colonização. Vassouras, RJ: Edição do autor, 2004.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Organização das Nações Unidas de 7 de outubro de 2003**.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por: Acesso em 18 de maio de 2023.

Considerações gerais sobre a trajetória dos Mbyá Guarani de Maricá/RJ – entre memória, história e ensino

Rosana Gildo Vieira
Denize Luiz Cardim

1. Introdução

A educação de povos indígenas no Brasil perpassou, desde o período colonial até a atualidade, por inúmeras fases e intencionalidades que, de um modo geral, indicaram as barbáries provocadas pelo branco em território brasileiro com finalidades de domínio desses povos, catequização e durante séculos de escravização. Dessa forma cabem alguns questionamentos como: Quem são os indígenas brasileiros? De um modo geral, as pessoas sabem apenas o que trazem os estereótipos dos livros didáticos. Em nossa experiência escolar com professores tratamos sobre o assunto, porém ainda hoje os indígenas parecem ser invisíveis para a sociedade brasileira não-indígena, mesmo diante de todos os esforços legais, pedagógicos e sociais.

Para Jesus (2011), apesar de todo o esforço dos indígenas, a luta contra a invisibilidade continua, pois, muito dessa negligência se dá por conta das mídias que não atribuem o enfoque adequado aos acontecimentos associados às comunidades e culturas nativas, uma vez que, quando há noticiário falando sobre os indígenas, não raro eles são tratados como “seres violentos, sujos, preguiçosos, improdutivos” (Jesus, 2011, p. 9).

Em se tratando dos modos socioculturais de convivência em comunidade, a invisibilidade também acontece, como bem explica Krenak (2018, p. 6):

Eu olhava em volta de mim, coincidiu um pouco de ser no tempo da ditadura [militar], e as pessoas tinham diferentes graus de conhecimento, de entendimento

do que estávamos vivendo. Com essa idade eu já comecei a olhar em volta e perceber que tinha um ativismo de trabalhadores, gente simples e pobre mesmo, se balançando de um lado para o outro para tentar fazer se compreender, ser respeitado e visto. Ainda não tinha uma ideia muito definida dessa coisa de direitos que venham de algum lugar, os chamados direitos humanos, mas um incômodo muito grande dessa coisa da invisibilidade. Se você vive uma experiência de comunidade, a ideia de pessoa é fortemente constituída, como personalidade mesmo, com perspectivas próprias, interagindo com outros iguais. Esse sentimento de interagir com outros iguais é fundamental para sermos uma pessoa equilibrada. Você não fica o tempo inteiro tendo que fazer ajuste para se relacionar, você fica à vontade numa comunidade. Cada um é cada um, não tem padrão – as pessoas não se surpreendem se você tem uma ou outra escolha.

Na mesma direção, segundo Marques, Simas e Silva (2009), desde a ocupação do Brasil, uma vez que os povos indígenas aos milhares já compunham e dominavam territórios aqui nas Américas, as marcas das violências instauradas contra a população originária destruíram a sua ancestralidade, mitologias, ciências e línguas, silenciando tais povos cultural, física e territorialmente.

Apoiando Marques, Simas e Silva (2009), Teao (2015) complementa que a trajetória dos Mbyá Guaranis se constitui dos enfrentamentos pela sobrevivência de sua cultura, sendo utilizados como guerreiros por portugueses e espanhóis, além de reduzidos em missões religiosas e sendo assassinados por aqueles que desejavam a sua terra.

Como pensado por Almeida (2015) e Palitot (2005), mesmo com toda a construção cultural desses povos durante milênios, os instrumentos e elementos do colonialismo negaram aos indígenas a continuação de boa parte de suas tradições por gerações. Nessa

mesma direção, Moonen e Maia (1992) destacam que, dado o epistemicídio causado aos povos indígenas durante séculos, acompanhado pelos genocídios em massa, falar destes sujeitos demanda conceituar aquilo que foi chamado pelo branco europeu de “nova civilização”. Como o conceito de civilização dos europeus tinha as suas bases na cultura greco-romana e na sua apropriação moderna, as ocupações territoriais provocaram dizimações contínuas, a reescrita da história dos indígenas a partir do olhar do branco e do estabelecimento de processos de escolarização enquadrados na coerção disciplinar dos corpos e mentes dos nativos que, ao serem subalternizados, foram levados a se ajustar ao branco dominador (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

Bergamaschi aponta que:

[...] todos são integrados nas práticas sociais, tendo como parâmetro a convivência familiar e seus conselhos, ensinamentos e experimentações, o respeito entre si e pelos mais velhos, a vida comunitária que se desdobra na vivência da religião nos rituais, na reza, no canto e na dança na convivência habitual na opy, na relação com a natureza e no mero estar junto que configura o tempo e o espaço Guarani (Bergamaschi, 2005, p. 157).

Assim, a história dos indígenas brasileiros tem as marcas das ações dos brancos, apresentando-os a partir de uma narrativa que estabelece uma identidade quase que única dos indígenas, descrevendo-a e estereotipando-a dentro de uma racionalidade branca que justifica a ocupação em nome da civilidade que os “bárbaros” deveriam absorver. Tal postura ignora os processos de resistência e o agenciamento indígena na trajetória brasileira, fazendo com que, ainda hoje, as populações nativas sejam tratadas com descaso na maioria das instituições de ensino do país. Logo, na nova terra “conquistada”, a educação escolar indígena se deu nas próprias aldeias e tecida sobre a égide de modelos predominantemente europeus, cuja cosmologia negava àquela que se dava em território

nativo há milênios. Assim, o dominador, em tom de colonização “romântica”, tinha no indígena o ideal de passividade e, por isso, introduziu entre os europeus, discursos do “bom indígena” passivo e receptor das [supostas] benesses do branco (Daltro, 1920).

Com a integração civil, religiosa e cultural que justificava a catequização e, portanto, a apropriação da língua do branco, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, as práticas de miscigenação indígena-europeia demandaram do colonizador o controle desses povos, incluindo aqueles que, desde o início do domínio, foram pouco sociáveis. Nessa relação unificadora e de discurso que culminou no nacionalismo do século XIX, teve na educação a mola-mestra para a transmissão de conhecimentos trazidos pelos europeus.

Também, como apontado no estudo de Arnaut de Toledo e Ruckstadter (2003), é possível identificar que, durante a história de domínio europeu no Brasil, desde 1500, os processos de socialização indígenas foram justificados como símbolos de primitivismo e atrelados à mitologia pagã. Assim, foi pela imposição e a afirmação de preceitos europeus que a educação, nos quatro séculos subsequentes ao domínio português, se estabeleceu de tal modo que mantivesse o apagamento e o silenciamento daquilo que pode ser considerado um epistemicídio continuado da ancestralidade indígena (Paiva, 2007).

Vale lembrar que os conhecimentos indígenas envolviam as ciências médicas, a astrologia, a matemática, mitologia, engenharia, a sociologia e filosofias que significavam os povos ancestrais brasileiros. Brandão (1921, p. 21) fala sobre essa questão:

[...] os índios estão naturalmente imersos no mundo natural, vendo-se a si mesmos como as plantas e os animais com os quais convivem prática e simbolicamente. Há um conhecimento científico indígena e cada cultura particular o faz variar de acordo com a maneira como combina os seus próprios termos de significação da realidade.

Dessa maneira, a concepção de modernidade europeia

ocidental foi projetada para o Brasil e implementada naquilo que constituiu os seus povos e a miscigenação brasileira que, em paralelo com o processo de escravidão, fez com que a população brasileira visualizasse de modo contraditório os seus povos ancestrais indígenas, em nome de uma cultura identitária única e nacional. Partindo dessa perspectiva, Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 36) destaca que essa postura ocorre pelo fato de os brancos não se compreenderem como uma etnia, o que naturaliza a sua “superioridade” e fomenta o tratamento de todos os não brancos como “algo menor”. Através do colonialismo herdado pela nossa sociedade, a identidade e os critérios de alteridade tomam a branquitude como paradigma, fazendo com que todos os grupos não brancos sejam representados como objetos da população branca. Esta aceção converge com Luiz Rufino (2019, p. 7-11) ao pontuar que o colonialismo tende a destroçar todos os seres que se encontram em uma posição subalterna à sua autoridade. Logo, a história que é difundida nas escolas e universidades brasileiras ainda carece do devido aprofundamento acerca da formação brasileira, para além do colonialismo eurocentrista, aspecto que nos leva a considerar que as instituições de ensino precisam se tornar o primeiro grande ponto de descolonização dos pressupostos culturais de norte global, ao qual estamos submetidos.

Nos dizeres de Assumpção, Campos e Moura (2024, p. 219) essa lógica de silenciamento do não branco está imersa em um projeto da branquitude voltado ao esquecimento do sujeito, pois, no momento em que só se veicula os feitos, os heróis e os marcos da população branca, ela se torna a detentora do direito de falar e de estabelecer o que deve ser ouvido/lembrado. Sendo assim, temos que a escola municipal indígena em Maricá, a qual será apresentada no decorrer deste texto, se constitui em um mecanismo de resistência dos Mbyá Guaranis para assegurar o seu agenciamento, a descolonização e a identidade de seu grupo em uma sociedade brasileira que tende a silenciar-los

2. Terra indígena Tekoa Ka’Aguy Ovy Porã em Maricá/RJ:

desafios descolonizantes e afirmação identitária

A história do Brasil indica o poder da dominação territorial feita pelos brancos com a chegada dos portugueses nesse território. O continente, que pela vasta extensão territorial, chamou a atenção europeia pela possibilidade de exploração material da terra e, com receio de conflito direto com os indígenas, inaugurou-se nos primeiros séculos as tentativas de escravização de indígenas e/ou a expulsão desses de seus territórios.

Segundo Barbosa (2009), os registros do século XVI, oriundos de cronistas, viajantes e missionários, evidenciam os efeitos das missões religiosas, militares e comerciais no que seria o Brasil e como estas provocaram a fuga e a interiorização dos indígenas para regiões mais distantes do mar, dos rios e de áreas tradicionalmente ocupadas. Tal como ocorreu com populações oriundas do tronco linguístico Tupi. Para tanto, citamos o Kaiowá, Nandeva e Mbyá, que se inserem no tronco linguístico citado, integrante da família Tupi-guarani e da língua mãe Guarani e, ao mesmo tempo, como cada língua representa modos de agrupamento e traços antropológicos específicos, o Mbyá em muito representa a população remanescente e troncos diretos da língua materna.

Não se pode falar da língua como sendo distinta da cultura, uma vez que a língua representa a cultura de um povo e os modos de representação do mundo, ou seja, do ser e estar no coletivo social que envolve a produção de conhecimento, ciência, medicina, artes, música, vestimentas e valiosas composições desse povo. O perfil demográfico dos Guaranis significa muito para este estudo, visto que no desenrolar da história brasileira, observa-se que estes foram deslocados de suas terras e forçados à produção e trabalho similar ao não-indígena, ocasionando perdas de garantias, cultura, representações sociais e o direito a se estabelecerem enquanto povo.

De acordo com dados atuais do IBGE (2022), estima-se uma população Guarani Mbyá de aproximadamente 8.026 pessoas em território brasileiro¹. Segundo Azanha e Ladeira (1988), os Mbyá

¹ Dados obtidos no site oficial do IBGE. Disponível em

como descendentes de grupos Guarani, resistiram às missões jesuíticas criadas no século XVII e XVIII e se refugiaram nas matas nas regiões de Guairá e de Sete Povos, ficando conhecidos como “povos ou gente da floresta” (Azanha; Ladeira, 1998), foi entre os rios Monday e Iguazu na Província do Alto Paraná e no território paraguaio que, até o início do século XX, os Mbyá-Guarani se estabeleceram por meio de imigrações e assentamentos próprios. Apesar dessa identificação da resistência nas regiões do Paraguai e atual estado do Paraná, a migração Mbyá-Guarani foi contínua nos territórios que hoje ocupam o estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, em todo o século XX. Trata-se de um dado histórico relevante que envolve a marcha dos Guaranis para o leste brasileiro, antes ocupado por eles.

Historicamente, estes indígenas ocupavam grande parte do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, além de uma parcela significativa do território paraguaio e argentino, limítrofes ao Brasil. O que se tem hoje dos remanescentes dos povos Guarani, indica a profunda violência imposta a eles durante os séculos de ocupação. Assim, para a identificação desse movimento migratório de reconquista de áreas geográficas, o primeiro desafio de um pesquisador é encontrar dados oficiais do governo brasileiro sobre onde se localizaram os Mbyá-Guarani, durante as décadas do século XX.

Nos últimos 30 anos, após o processo de redemocratização brasileiro, o resgate dos direitos dos indígenas na Carta Magna (Brasil, 1988), abriu espaço para que as escolas indígenas se estabelecessem como canais de resgate cultural da ancestralidade desses povos. Vale destacar que a aldeia para o indígena é o espaço em que se possa plantar, rezar e reestabelecer laços de parentesco que, conforme indicam Azanha e Ladeira (1988, p. 24), faz da propriedade da terra o canal de reivindicação de costumes e tradições de maneira legal e

<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html> Acesso em 15 de julho de 2024.

institucionalizada. São nesses territórios que o acesso à caça, pesca, plantio, contato com a natureza, floresta, seus rios, pedras, animais e todo o ecossistema se fortalece. Sem aprofundar o tema, trazemos aqui o conceito de território com o qual operamos neste trabalho, conforme nos aponta Santos (2006).

Assim, a década de 1980 foi muito representativa na garantia de direitos dos indígenas e seus povos remanescentes indicando, a partir daí um grande movimento de reconhecimento dos seus respectivos territórios e culturas. A partir disso, os parques nacionais que, desde a década de 1970, estavam sendo demarcados, abriram espaço para que, nas décadas de 1980 e 1990, as terras indígenas os recompusesse. De acordo com Barbosa e Benitez (2009, p. 19), os Mbyá-Guarani nunca se mudaram individualmente para as cidades em que viveram, mas toda a mudança se dava no coletivo, no grupo, com foco na venda de artesanatos nos centros urbanos. Nesse trajeto, passando do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, sempre enfrentaram problemas em relação aos assentamentos fundiários e à falta de legitimação da política e demarcação de terras indígenas no Brasil.

Destaca-se que o território onde hoje se encontra o município de Niterói e Maricá, no estado do Rio de Janeiro são historicamente reconhecidos como parte da promessa de doação feita por Mem de Sá ao indígena Araribóia. De acordo com Ghidetti:

Na década de 60 do mesmo século, o governador-geral Mem de Sá moveu os esforços de guerra para dar combate aos franceses que ocupavam a baía de Guanabara. Neste episódio, mais uma vez, os índios do Gato entraram em cena com o destaque de Araribóia, que depois foi tornado herói e recebeu o Hábito de Cavaleiro da Ordem de Cristo com uma tença de 12 mil réis (Ghidetti, 2019, p. 62).

É importante ainda destacar que, após ter lutado ao lado dos portugueses contra os franceses nos anos de 1567, Araribóia fez parte de um grupo seletivo de indígenas que foram militarizados pelos

portugueses e, por conseguinte, recompensados. Este dado, por si só, indica que a terra se tornou de propriedade indígena por direito constituído, uma vez que os portugueses a doaram depois do confronto com os franceses (Paiva, 2007).

A luta de Araribóia ao lado dos portugueses contra os franceses e os tamoios registra historicamente o início da cidade de Niterói/RJ, que se deu em 22 de novembro de 1573, vindo a se tornar a data de fundação da cidade. Com a morte de Araribóia, toda a sua conquista e as terras começaram a sofrer novas invasões pelos brancos, mas que, de algum modo, teve com os jesuítas alguma garantia. Porém, com a expulsão dos jesuítas no período pombalino, em 1760, essas garantias de proteção do índio foram se degradando e, no século XIX, já se encontrava em fase de descaracterização. Há relatos de que no século XIX, os nativos já realizavam atividades dos brancos e a miscigenação entre brancos, negros e indígenas descaracterizou o número dos membros comunidades locais (Barbosa; Benites, 2009).

O Governo Provincial no ano de 1886 decidiu acabar com o aldeamento dado aos indígenas à época de Araribóia e deu a cada família um lote específico daquilo que pertencia aos 72 milhões de metros quadrados dos indígenas. Contudo, o município de Niterói no final do século XIX cobrava no IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) dos moradores o imposto chamado Laudêmio do Índio, tornando privadas as propriedades que antes haviam sido doadas pela Coroa Portuguesa. Desse modo, o domínio das terras se misturou à legitimação de legislações que branqueavam a propriedade pela justificativa de organização social.

Logo, para conhecermos um pouco sobre a Terra Indígena Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã, atualmente localizada no Município de Maricá/RJ, torna-se necessário entender as trajetórias de duas lutas, quando tinham o nome de Aldeia Urbana Mbyá Guarani ainda no município de Niterói/RJ.

2.1. Aldeia urbana Mbyá Guarani no município de Niterói: histórias, trajetórias e silenciamentos

As regiões litorâneas, antes ocupadas pelos indígenas, cederam à pressão dos loteamentos e economia local que fez das terras da região oceânica centros de comércio que, já nas primeiras décadas do século XX, compuseram o processo de urbanização de áreas privilegiadas sobre a ótica imobiliária da época. As décadas de 1940 e 1950 foram significativas na transformação das fazendas em grandes loteamentos imobiliários que viram nas regiões o potencial financeiro.

Com a construção, nas décadas de 1960 e 1970, de grandes rodovias e avenidas favoráveis ao deslocamento populacional, perdeu-se, pelo ponto de vista do direito constituído, a ligação entre os territórios indígenas e as bases ancestrais que os significavam. Logo, a atual luta das tribos indígenas enfrenta o profundo entrave dos direitos constituídos pela posse dada e justificada pelo arcabouço brasileiro, quando posseiros ficam anos em algumas terras não requisitadas pelos donos originais. Com isso, o estatuto de usucapião² garantiu a inúmeros posseiros o direito à terra justificada pelo pagamento de impostos. Quando o Mbyá e outros grupos indígenas lutam pela posse de alguns territórios na cidade, estão requerendo aquilo que historicamente fora “dado” pelo branco, mas, posteriormente tomado.

Outra grave violação que merece destaque é a destruição de sítios arqueológicos denominados de sambaquis que, por milênios, foram utilizados pelos indígenas como locais de enterramento e, por isso, são riquíssimos sítios de descobertas antropológicas. Muitos desses sambaquis, destruídos para a construção de empreendimentos imobiliários, foram soterrados junto com a história do povo brasileiro e de seus ancestrais.

No caso de Niterói, por exemplo, durante uma obra foi descoberto uma duna fóssil de 8 metros durante as escavações e, os

2 A usucapião (do latim *usucapio*: “adquirir pelo uso”); é uma forma originária de aquisição do direito de propriedade sobre um bem móvel ou imóvel em função de haver utilizado tal bem por determinado lapso temporal, contínua e incontestadamente, como se fosse o real proprietário desse bem.

objetos ali encontrados foram destinados ao Museu Arqueológico de Itaipu³, que se localiza na capela local. Em se tratando do território, a localização da aldeia urbana Mbyá Guarani encontrava-se em um sítio arqueológico denominado sambaqui de Camboinhas na região oceânica de Niterói, desde 2008, quando foram obrigados a sair de sua terra indígena, nomeada de Paraty Mirim.

Fruto de divergências político-ideológicas locais, os indígenas passaram por essa região de Niterói e, posteriormente, se assentaram em outra região, atualmente no município de Maricá. Em julho de 2008, em Niterói, um grande incêndio destruiu as suas casas e praticamente tudo o que tinham, por isso, liderados pela sua matriarca a cacica⁴ Jurema, foram remanejados da aldeia para a cidade de Maricá, que os acolheu⁵. A construção da aldeia composta por casacos sempre buscou se utilizar da arquitetura como instrumento de resgate de suas ancestralidades, que envolvem um modo específico de tecer as palhas, montar a estrutura de suas residências e configurar os lugares de habitação pelas suas pinturas, vistos como elementos de suas culturas.

Conforme Figueiredo (2012, p. 74), em entrevista com a Secretaria de Urbanismo de Niterói à época, inúmeras questões foram levantadas como, por exemplo, o parecer da Secretaria de Urbanismo acerca da possível construção de imóveis no local em que estava localizada a Aldeia Mbyá. De acordo com a Secretaria, não era possível ou permitido a construção no local, pois tratava-se de área pertencente à Marinha do Brasil. A Secretaria reafirmou diversas vezes a impossibilidade de construção no local ou a sua ocupação por se tratar de área de recuperação ambiental. Mesmo assim, a Associação de Moradores de Camboinhas afirmava que, a reserva indígena ou comunidade indígena que ali estava, se igualava, do ponto

³ Disponível em <https://museudearqueologiadeitaipu.museus.gov.br> Acesso em 04/07/2022

⁴ Do taíno *cacike* ou do aruaque *kassequa*, ambos significando “chefe da tribo”

⁵ Disponível em

<https://museudearqueologiadeitaipu.museus.gov.br/procedencia/sitio-arqueologico-sambaqui-de-camboinhas/> Acesso em 04/07/2022

de vista legal, a uma ocupação, portanto, deveria ser retirada.

Não foram considerados à época os aspectos antropológicos que, diferentemente do modo de ocupação do branco, estavam em jogo. Não se levou também em conta que, a proteção do índio pela natureza envolve, obviamente, os seus modos de ocupação do território que tem a terra como a sua principal fonte de vida e, portanto, faz dela motivo contínuo de preservação. Aparentemente, o caso ainda sem solução, indica que o incêndio à época fora criminoso, por isso, toda a aldeia teve que se refugiar buscando “asilo político” no município de Maricá/RJ.

Após esse grave acidente, a reinauguração e rebatizamento da aldeia para Tekoa Mobiti, que significa “Aldeia Plantação de Sementes”, numa outra perspectiva constitutiva da identidade em suas raízes, fez surgir no imaginário e afirmação dos indígenas dessa aldeia uma esperança. Como toda aldeia indígena tem como ponto central que legisla e executa preceitos morais, orientações de vida e estabelecimento grupal, não é diferente nessa aldeia que, tendo durante séculos uma família como de linhagem de pajés, com eles estabeleceu vínculos que perduram até hoje. Vale destacar que, quando estavam às margens da praia de Cambinhas em Niterói, local em que ocorreu o incêndio, a sua localização em meio ao sítio arqueológico em muito significava a sua ancestralidade. Com o incêndio, parte desse sítio foi destruída e, atualmente, encontram-se edificações de luxo que representam poder e lógica imobiliária local.

Na condição de aldeia urbana, as suas relações com os não-indígenas eram cotidianas, porém fundamentadas numa outra epistemologia acerca dos territórios, lugares, ambientes e intercâmbio com a natureza, isso porque, na condição de indígenas, toda perspectiva de preservação se estabelece como um ponto de partida para o modo de representação de ser e estar no mundo. Considerando a configuração da aldeia, desde a ocupação em Cambinhas, eles já contavam com a liderança da pajé dona Lídia e do cacique Darci. Atualmente, a liderança está com a cacica Jurema que, após a saída do cacique Darci para a Aldeia Maracanã, assumiu essa responsabilidade e representação do grupo. Segundo os antropólogos Barbosa e

Benites (2009, p. 16), foi por meio da biografia da pajé Lídia que se identificou uma série de mudanças da aldeia em virtude dos locais em que se estabeleceram, transitando desde o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e, atualmente, no Rio de Janeiro.

Ressalta-se que a sociedade pró-preservação urbanística e ecológica de Camboinhas (SOBRECAM), ajuizou ação cautelar de Nº 2008.51.02.001616-2 na Terceira Vara Federal da Comarca de Niterói:

[...] com o escopo de impedir injusta agressão ao meio ambiente do bairro de Camboinhas, onde pleiteou a manutenção da referida aldeia com apenas 38 índios, sendo requerido para tanto o cadastramento dos mesmos, com o intuito de não permitir a chegada de mais índios ao local ocupado, em área de Restinga da Praia de Camboinhas; bem como a produção de prova antecipada, especificamente a pericial para que se determine na forma legal a destinação da área devastada, manifestando uma suposta preocupação em relação ao meio ambiente com a vinda de outros índios para a aldeia pleiteada pelos Mbyás. (SOBRECAM, 2008).

Desse modo, o que estava em jogo era a tentativa de retirada dos indígenas que, segundo os moradores de classe média e interessados naquele território, havia suspeita de um processo de favelização do local. Essa acusação foi um dos objetos de retirada dos indígenas daquele espaço que, de modo estereotipado, os acusava de não preservarem o meio ambiente. Trata-se de afirmar que o indígena não deveria residir em área urbana, mas somente na floresta e que a sua presença na cidade acabaria por favelizar o local, evidenciando a sua incapacidade de habitarem o “mundo civilizado”. Num comparativo com a atual aldeia localizada em Maricá, essa não é uma preocupação, uma vez que o processo de registro e assentamento no município de Maricá teve uma outra conjuntura política à época.

À época, conforme Figueiredo (2012), 36% dos moradores eram a favor da presença dos indígenas, contra 43% que achavam

inadequado e 21% se mostraram indiferentes ou desconheciam sobre o assunto. Em conversa com a cacica Jurema, ela destacou que os indígenas reafirmavam à época que sua presença no local, apesar de incômodo para os não-indígenas, em nada provocava danos, pois eram eles que faziam a coleta de lixo próximo à aldeia, fiscalizavam o uso indevido do terreno, a pesca imprópria, dentre tantas outras ações que apoiavam o Poder Público no que envolve à preservação deste espaço. Eles tinham a consciência de que se tratava de imposição e especulação imobiliária na terra que era deles e, por isso, a reivindicação alcançou a justiça.

Quando entrevistados, os representantes da FUNAI⁶ (Fundação Nacional de Índio), o vice-presidente à época afirmou que, de acordo com as Normas Constitucionais de 1988, as terras indígenas deveriam ser preservadas e demarcadas pela União, assegurando a identidade e a tradição indígena dos povos que a ocupam. Com base na afirmação acima, uma equipe multidisciplinar qualificada estava analisando a reivindicação dos indígenas em Camboinhas, que consideravam que a ocupação não se classificava como uma ocupação tradicional feita pelo branco, pois os indígenas dali estavam em contato direto com a FUNAI. O destaque vai para uma fala do secretário da FUNAI que em 2008, primeiro ano de ocupação, a pajé dona Lídia afirmou que não queria ficar naquele local por não haver uma boa área para roça.

Seguindo a biografia de Lídia Nunes, essa afirmação do secretário destoa da narrativa, que sempre disse ser aquela região favorável para o estabelecimento da aldeia indígena. Também houve a confirmação de que a FUNAI analisou a área que, mais tarde, veio a ser doada pelo município de Maricá e buscava entender as razões e condições de seu estabelecimento nesta nova localidade. No relato da pajé dona Lídia e de seus familiares, estar numa aldeia próxima ao centro de Niterói representava a possibilidade de comércio mais facilitado de seus artesanatos, além das doações que recebiam da população deste município. Trata-se também de garantir que o sítio

⁶ Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br> Acesso em 27/08/2022

arqueológico local fosse preservado por eles, o que envolve também a garantia de preservação do cemitério indígena local que em muito representa para a aldeia como terra sagrada.

Após a reconstrução da aldeia incendiada, a pajé dona Lídia pôde reconstruir a sua casa de reza e a sua própria moradia. A casa de reza é um espaço para o livre exercício das práticas e concepções religiosas dos índios, conhecido como espaço sagrado de fé. Nesse ambiente, estavam todos sempre preparando a comida e os artesanatos em comunidade. O artesanato, enquanto fonte de renda, sempre esteve presente no comércio dos aldeados com a produção de colares, brincos, cestos comercializados com os turistas que visitavam o local. Tudo foi muito sofrido para essa aldeia para fazer valer os seus direitos fundamentais, o que somou-se às dificuldades político-administrativas do município naquilo que envolveu a garantia dos direitos indígenas.

Apesar da mudança de Niterói, após um incêndio, para o município de Maricá, onde foram acolhidos, a pajé líder da tribo, buscou junto a FUNAI e representantes do Conselho Comunitário da Orla da Baía (CCOB) de Niterói, um retorno às terras indígenas de Niterói, mantendo-se aquelas doadas pelo município de Maricá como um segundo território. Considera-se que o ocorrido em Camboinhas com a aldeia foi um grave erro histórico da não regularização da terra indígena em Niterói, e apontar mais uma vez a violência historicamente estabelecida a esse povo que recebeu do município de Maricá algum refrigério.

Mesmo diante dessa tentativa, inúmeros têm sido os entraves políticos-administrativos para esse resgate. À época, em maio de 2009, o prefeito de Maricá, Washington Quaquá, oficializou o território e demarcação da terra da comunidade Mbyá Guarani no morro do Mororó, abrindo espaço para uma nova reconfiguração e instalação da aldeia próxima ao Canal da Costa num território de 470 mil m² de área de terreno.

Mesmo não sendo a terra de seus ancestrais, a FUNAI e a prefeitura de Maricá, ao cederem a área localizada no morro do Mororó, distrito de São José do Imbassai, reconhece e garante a

historicidade e a ancestralidade dessas famílias pela criação da Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe' Ë Já. Isso porque lhes foi concedido o direito de darem a seus filhos a língua mãe e a oportunidade de continuação desse movimento de resistência ao preconceito, à barbárie e injusta imposição do branco sob a égide do capital.

2.2. Terra Indígena Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã no município de Maricá: território e representações

Na mudança para o Município de Maricá/RJ, a aldeia que inicialmente recebeu o nome de Tekoa Miboite, que significava Aldeia Plantação de Sementes, recebeu um novo nome, de Terra Indígena Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã e conta hoje com um perímetro de 6.000 metros quadrados de área e legislação chancelada pela Instrução Executiva Nº 67/BAF/FUNAI de 26 de junho de 2009. Essa Instrução Executiva, além de levantar os dados cartográficos e antropológicos necessários para regularização fundiária, destinou à comunidade Mbyá Guarani a ocupação de uma área que os representava.

Considerando a dinâmica social e seus reflexos no uso dos espaços, incluindo a escola na aldeia urbana Mbyá Guarani, renomeada de terra indígena Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã no município de Maricá, as relações entre a produção do conhecimento compartilhada entre as culturas do branco e a indígena exigem um contínuo esforço de ressignificação simbólica de afirmação da cultura nativa. Isso inclui suas linguagens, modos de estabelecimento em sociedade, releituras sobre os sentidos de produção material, dentre tantos outros aspectos que, nessa aldeia, indicam a regência e lógica dos comportamentos originais ou tradicionais dentro do universo de modernidade tecnológica estabelecida pelo homem branco/não-indígena.

Esse movimento de contínua transformação e diálogo permanente, a ressignificação do mundo, demanda o fortalecimento da cultura indígena na preservação de seus costumes e, por isso, enquanto condição de “aldeia urbana”, os grupos que lá transitam

precisam estabelecer experiências de resgate das identidades que se perderam durante os séculos. Assim, desde que o não-indígena marginalizou os nativos, pela dominação dos territórios, os deslegitimou da condição original e material que envolve especialmente as configurações espaciais de seus territórios, arquitetura de suas casas, dominação da floresta e tantas outras características que identificam um indígena em seu estabelecimento.

De certo modo, depois de séculos de opressão colonial, observa-se uma luta de resistência contínua que, com o apoio de não-indígenas conscientes, ainda traz esperança para que essa aldeia contribua com inúmeras reflexões sobre o sentido de sociedade no capital, os insistentes modos de dominação que ainda existem e, a urgente necessidade de produção do conhecimento acerca dos indígenas remanescentes.

Também, no caso dessa aldeia, todos os indígenas têm traços de consanguinidade e familiares com a cacica que atualmente os dirige e os representa. Nesse aspecto, a identidade que representa a unidade grupal, material e espiritual do grupo, têm na cacica todo um estímulo para o resgate do dialeto Mbyá que acompanha a história de ancestralidade do grupo. O Mbyá, do idioma Guarani, pertence tronco linguístico tupi da família “tupi-guarani” e, portanto, se conecta a grandes aldeias ainda remanescentes no Brasil. De todo modo, pelo processo de miscigenação e intercâmbio cultural, todos falam a língua portuguesa, mas entre si, a comunicação em Guarani é cotidiana.

Dentre as múltiplas relações com a sociedade, pertencer a escolas regulares não-indígenas era um desafio para as crianças indígenas que não se viam representadas e, portanto, invisibilizadas pela cultura que normatiza um currículo fora dos conhecimentos que cotidianamente as crianças recebem dos mais velhos, da cacica e de seus pais indígenas.

Quanto à produção material, desde Niterói no território que foram praticamente expulsos, a fonte primária de renda era o artesanato que, comercializado na antiga lojinha da aldeia, permitia que os recursos arrecadados fossem utilizados por eles no coletivo

social e subsistência. Isso porque, a opressão direta e indireta que historicamente foi estabelecida contra os indígenas no Brasil, não apenas os invisibiliza na condição de povo, como também os assedia a modos de produção e subsistência supostamente mais lucrativos, quando identificados com as dos não-indígenas.

No senso comum, os discursos que transitam entre os brancos são de que os indígenas não querem trabalhar, são preguiçosos, não se adequam ao mundo do trabalho do branco, uma vez que o parâmetro de análise sobre o modo de produção do trabalho parte do branco para o indígena, do modelo fabril seriado para o não seriado, do homem moderno/contemporâneo para o índio “primitivo”, colonizável, frágil, que supostamente deve ser domesticado para aprender o jeito certo de fazer as coisas.

Assim, pela falta de representação histórica de instituições e governos na luta pela preservação de suas culturas, a persistência da cacica do grupo para que haja mais representatividade social fez com que eles alcançassem alguns direitos e visibilidade política que, hoje, na região em que se localiza sua aldeia, parece estar mais presente no cenário da aldeia e da política municipal do município de Maricá.

Na historiografia maricaense, observa-se a presença dos indígenas em todos os territórios, onde hoje ocupam a cidade em seus bairros e distritos. Toda Maricá é cercada por lagoas, riachos, rios que é a fonte primária de vida e subsistência das tribos indígenas. Destaca-se que o próprio nome da cidade de Maricá vem da língua Guarani que significa “O que é que você está procurando?”. Isso faz com que a sede da aldeia no município de Maricá reestabeleça a conexão deste local com a sua ancestralidade.

Atualmente, seus canais artificiais que ligam o complexo lagunar ao mar como, por exemplo, os canais de Ponta Negra e Itaipuaçu, ou Canal da Costa, tornam excelentes favoráveis ao assentamento de indígenas em terras específicas para o plantio, caça e colheita. Por isso, quando a Secretaria Municipal de Direitos e Cidadania de Maricá no ano de 2009 oficializou a terra indígena para a comunidade Mbyá Guarani, trouxe o direito da terra como um modo de reparar todo o descaso histórico que houve durante os

últimos séculos com os povos originais locais. O Canal da Costa permitiu aos indígenas da aldeia acesso à água salgada para a pesca, além de outras áreas de água doce próprias para uso, banho, pesca e agricultura local. No caso do consumo diário, verificou-se à época a possibilidade de poços para instalações de água potável como mais de uma fonte de recursos naturais. Assim, o morro do Mororó que pertence à Mata Atlântica preservada, representa 70% da área destinada aos índios e, de todo modo, suficiente para caça e coleta. Observou-se também a existência de vegetais que poderiam ser utilizados na fabricação de artesanato e remédios.

O território, por se tratar de uma área próxima à infraestrutura urbana de proximidade de 7 km do centro de Maricá, conta também com estradas acessíveis a outras regiões da cidade e cidades vizinhas. Em outras partes planas entre os brejos e as casas foram criadas roças de banana, batata, mandioca e milho, respeitando a cultura indígena da aldeia. Quanto ao assentamento das casas e à infraestrutura, o território da casa de reza e moradia dos indígenas é plano e favorável à construção do que, mais tarde veio a ser o posto de saúde e a escola Para Poti Nhe' E' Já.

3. A Escola Para Poti Nhe' E' Já como lugar de resgate identitário

A escola municipal indígena Para Poti Nhe' E' Já, situada na Aldeia Mata Verde Bonita foi regularizada pela Prefeitura Municipal de Maricá/Secretaria de Educação. Tendo em vista a necessidade do atendimento escolar das crianças indígenas, que foi negligenciada pelo Estado e houve também, omissão por parte do Ministério da Educação e Cultura no cumprimento da legislação em vigor, assim como o Decreto N° 0026, de 04 de fevereiro de 1991, que estabelece sua responsabilidade lavrado a baixo:

Art. 1° Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2° As ações previstas

no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Brasília, 04 de fevereiro de 1991; 170º da Independência e 103º da República. (Brasil, 1991).

Desta forma a Secretaria Municipal de Educação de Maricá, objetivando estruturar o espaço para os alunos, instalou um módulo para divisão de sala assim como a infraestrutura legal, material e humana, com ato autorizativo instituído pelo Decreto Nº 057/2015 de 22 de junho de 2015:

O PREFEITO DE MARICÁ, no uso de suas atribuições legais, e;

CONSIDERANDO as competências do município fixadas pelos artigos 11 E 18, DA Lei Federal 9394/96;

CONSIDERANDO a necessidade de atendimento a população escolar de acordo com inciso VI do art. 393 da Lei Orgânica de Maricá, de 05/04/90;

CONSIDERANDO a Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação,

DECRETA:

Art. 1º Cria escola municipal localizada na Avenida Prefeito Alcebíades Mendes S/N, Km 19, São José de Imbassáí, Maricá.

Art. 2º A unidade escolar destina-se ao oferecimento de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 3º A unidade escolar denominar-se-á ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA GUARANI PARA POTI NHE'Ë JA.

Art. 4º As despesas e dotações orçamentárias correrão por conta da Secretaria Adjunta de Educação.

Art. 5º Este Decreto tem efeitos a partir de 01 de abril de 2015, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Maricá, 22 de junho de 2015.

PUBLIQUE-SE Washington Luiz Cardoso Siqueira

Prefeito (Maricá, 2015).

Diante do exposto, percebemos que a normatização da conjuntura do espaço escolar, retrata o fortalecimento e permanência das escolas indígenas, demonstrando assim uma forma de resistência, tendo visto que tal competência refletiria no acolhimento das crianças indígenas.

De acordo com Franchetto, pensar a escola indígena demanda entender a complexidade dos processos antropológicos e históricos:

[...] diz (em) respeito ao impacto da escola, como espaço institucionalizado, e do surgimento do professor, como nova categoria social, nas sociedades indígenas. O trabalho de acompanhamento “pedagógico”, mesmo se realizado com algum profissionalismo, ainda não é capa de dimensionar essas questões, que necessitam de uma investigação antropológica, etnográfica, aprofundada e sutil. O que acontece na “escola” de fato? O que ela é, em termos de locus físico e simbólico? Nas aldeias do Alto Xingu, por exemplo, a escola divide o espaço com a “casa da televisão” ou com a farmácia, e há disputa política pelo controle do espaço. A categoria “professor” é vista como um novo segmento político, como portador de um saber especializado de natureza comparável aos saberes tradicionais? Quais são as mediações entre esse saber e a sociedade aldeã, que não é homogênea nem igualitária? Qual é a rede política que sustenta ou ameaça o professor ou os professores? Qual a trajetória e a estratégia individual de quem propõe ser professor? Qual a razão das tensões entre professores e lideranças tradicionais? Há uma caracterização, em termos geracionais, de faixa etária? Afinal, qual é e como se dá a inevitável apropriação desse espaço/tempo escolar por diferentes grupos e povos? (Franchetto, 2001, p. 81-82).

Considerando o que o autor menciona acima, vemos que a escola institucionalizada fortaleceu e viabilizou direitos na formação continuada do docente, com propósito de aprimorar a qualidade do ensino para seu povo. Ainda assim, entendemos que no contexto ensino aprendizagem das crianças indígenas preconiza muitas fragilidades.

Quanto às características arquitetônicas, a estrutura da escola e dos ambientes coletivos envolvem a cobertura de sapê dos telhados, vigas centrais que sustentam os ambientes, demarcando a arquitetura Juruá utilizada nas construções locais. O termo “Juruá” é utilizado em referência aos homens brancos, ou seja, à arquitetura do branco que divide os espaços.

De certo modo, observa-se que há uma divisão que demarca, pelo telhado, os ambientes, formatando de cima para baixo as divisões que simbolicamente indicam espaços como hoje se dividem as paredes nas casas não-indígenas comuns. Trata-se de percepções antropológicas que a arquitetura imprime desde a infância no imaginário das crianças, por isso, a relevância da arquitetura como símbolo de do ser e estar na terra.

Nesse aspecto, todo patrimônio material se mistura aos patrimônios simbólico-culturais que, por se tratarem de linguagens específicas dessa aldeia, têm na escolarização das crianças o contínuo resgate cultural e complexo movimento educacional. Destaca-se que tudo no município de Maricá, incluindo o nome da cidade, faz referência aos povos e línguas indígenas.

Uma criança indígena que, ao pertencer à Escola Para Poti Nhe' Ë Já não se torna apenas um aluno indígena, mas o aluno naquela condição histórica e social de uma aldeia que resiste aos comandos diretos e, muitas vezes invisíveis, do capital. Trata-se de uma identidade coletiva de autopreservação que se contrapõe à alteridade predadora do não-indígena pelo desrespeito em posição da cultura, pelo currículo escolar, pela linguagem, pela atuação direta no modo de produção/consumo e caráter incisivo dessa sociedade em anular as diferenças humanas. Dessa maneira, a afirmação da

identidade local e grupal como patrimônio material e imaterial, assume contornos de sentidos do que hoje pode ser classificado como patrimônio Mbyá.

Quanto à liderança da pajé dona Lídia, ela buscou, em meio a divergências políticas e administrativas no município de Niterói, garantir direitos fundamentais às crianças em idade escolar, especialmente na garantia de uma Escola Indígena na região de Camboinhas.

Desde então, sua luta contínua teve um ponto de alcance que foi o estabelecimento da escola municipal indígena Para Poti Nhe' Ë Já no município de Maricá. Trata-se de uma conquista representativa, não apenas no que diz respeito ao território, como também o estabelecimento de um direito constitucional.

A escola municipal indígena Para Poty Nhe' Ë Já compõe mais uma das 2.765 escolas indígenas existentes no país, segundo o Censo Escolar Brasileiro de 2017 e tem atualmente um total de 36 alunos divididos por 9 turmas multisseriadas que está organizada da seguinte forma:

Professores indígenas:

01 (Professor Guarani); 01 (Auxiliar da Educação Infantil).

Professores não indígenas:

01 Professora de Educação Infantil (Creche I, Creche II, PRÉ I E PRÉ II); 01 Professora de 1º, 2º e 3º anos; 01 Professora de 4º e 5º anos; 01 Professora Educação Física.

Equipe Pedagógica/ Gestão:

01 Diretora; 01 Secretária / Professora de Apoio Biblioteca; e 01 Merendeira.

Também, no atual território do Município de Maricá, há um movimento de visitação contínua, pois há um incentivo do governo municipal para que a aldeia e a escola sejam valorizadas, como

símbolos da cultura que os formou antes da chegada dos brancos portugueses na região. Trata-se de fato relevante que merece ser historicizado e objeto de produção do conhecimento acerca desse grupo que representa o povo brasileiro.

Considerações finais

O presente artigo tratou dos esforços da população indígena brasileira em prol de sua ancestralidade, sobretudo na luta pela manutenção de uma parcela de seu território ancestral. Para tanto, o discurso associado à autoctonia e à tradição histórica, como no caso de Araribóia e os portugueses, serviu de referencial para a tentativa de um grupo de Mbyá Guarani de permanecerem em uma localidade em Camboinhas, município de Niterói/RJ. Como as questões relacionadas aos direitos políticos e territoriais dos indígenas ainda são controversas em nosso país, em virtude dos interesses de uma elite agropecuária e mineradora e o potencial lucrativo que as terras dos nativos asseguram ao capitalismo neoliberal.

Nesse sentido, os Mbyá Guarani de Niterói foram forçados, após um incêndio de suas moradias, a se retirarem da região de Camboinhas, sendo recebidos no município vizinho de Maricá. Dado o processo de assentamento em São José do Imbassai, os indígenas fomentaram a sua fundação junto à Maricá, rememorando o seu passado ancestral e se vinculando à terra que os recebeu. Mas, como assegurar a sua tradição ancestral junto aos mais novos, favorecendo à perpetuação de seus valores?

É aí que a escola Para Poty Nhe' Ë Já se constituiu em um marco de memória e identidade, haja vista que não existem meios de se garantir a representatividade Mbyá Guarani em um meio social que tende a silenciá-los, em função do colonialismo das práticas da branquitude. Sendo assim, o nosso percurso buscou evidenciar que as lutas dos povos nativos, com enfoque aos Mbyá Guarani estabelecidos em Maricá, é algo que não pode cair no esquecimento, afinal, a supremacia dos grupos hegemônicos brancos de nosso país está interessado em representar os indígenas como eternos

selvagens ou mesmo como seres atrasados que necessitam do beneplácito dos “civilizados” para existirem na contemporaneidade. Nesse sentido, descolonizar as práticas sociais e garantir direitos políticos é um mecanismo eficaz na preservação das culturas e da ancestralidade indígena, em função das violências que estes ainda sofrem no Brasil e do quanto contribuíram para a consolidação de nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. R. C. Catequese, aldeamentos e missão. In FRAGOSO, J.; GOUVEA, M. de F. **Brasil Colonial, 1443 – 1580**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015
- ARNAUT DE TOLEDO, C. de A.; RUCKSTADTER, F. M. M. A Filosofia Educacional dos jesuítas nas cartas do Padre José de Anchieta. **Acta Scientiarum** (UEM), Maringá, v. 25, n.2, p. 257-26, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSoeSci/article/view/2179/1359> Acesso em: 16 de jul. de 2024.
- ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C.; SANTOS, R. de M. Ensino de história antirracista com a HQ Superman esmaga a Klan – entre desafios e experimentações. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C. (Org.). **História em quadrinhos na perspectiva da prática de ensino**. Vassouras: Editora Universidade de Vassouras, 2024, p. 193-226.
- AZANHA, G.; LADEIRA, M. I. **Os Índios da Serra do Mar: A presença Mbya-Guarani em São Paulo**. São Paulo: CTI, Nova Stella, 1988.
- BARBOSA, P. A.; BENITES, T. Relatório Antropológico de eleição de Terra Indígena localizada no município de Maricá, Rio de Janeiro. **Instrução Executiva nº 67/2009/DAF/FUNAI de 26 de Junho de 2009**. Rio de Janeiro, 2009.
- BERGAMASCHI, M. A. Nhembo’e. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani. **Tese** (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, M. A; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRANDÃO, C. **Antropologia e indigenismo na América Latina**. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

DALTRO, L. F. **Da catequese dos índios do Brasil (notícias e documentos para a história) 1896-1911**. Rio de Janeiro: Typ. Da escola Orsina da Fonseca, 1920.

FIGUEIREDO, F. Uma aldeia indígena urbana: um movimento de resistência visto sob a ótica de diferentes atores sociais. **Dissertação** (Mestrado em geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

GHIDETTI, G. A. Indígenas no Espírito Santo: de sujeitos anônimos a agentes ativos nas disputas de poder entre os séculos XVI-XVII. **Dissertação** (Mestrado em História), Programa de Pós-graduação em História, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

JESUS, Z. R. de. Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300935234_ARQUIVO_PovosindigenaseahistoriadoBrasil.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

KRENAK, A. Ailton Krenak – A potência do sujeito coletivo. Parte 1. Entrevista concedida a J. de S. e Silva. **Revista Periferias**, maio de 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/> Acesso em: 16 de jul. 2024.

MARQUES, C. F.; SIMAS, H. C. P.; SILVA, P. R. P. (Org.). **Lendas e Causos do Povo Potiguara**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

MIOWA, Y. **Pajé**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002

MOONEN, F.; MAIA, L. M. (Orgs.). **Etnohistória dos índios Potiguara**. João Pessoa: Procuradoria da República na Paraíba/Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Paraíba, 1992.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PALITOT, Estevão Martins. Os Potiguara da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec/Edusp, [1996] 2006.

TEAO, L. M. História e deslocamentos dos Guarani Mbya do Paraguai ao Espírito Santo (1940-1973). **Dimensões**, v. 35, p. 321-346, jul.-dez. 2015.

Decolonialidade, interseccionalidade – Trabalho e migração¹

Vânia Quintão
Nivia Barros

Introdução

Este texto tem como escopo a discussão sobre decolonialidade, trabalho e migração visto a partir de uma perspectiva interseccional. Para tanto, consideramos as concepções decoloniais e interseccionais como um construto implicados que se complementam enquanto categoria de análise.

Tanto a perspectiva decolonial quanto a interseccional ganham maior expressividade a partir das décadas de 1980 e 1990, pois contribuem para a compreensão e análise crítica das questões vivenciadas nos países periféricos, pois traz a possibilidade de refletirmos sobre outra história latino-americana, que trata da africanidade, invisibilizada, apagada pelo colonizador e sua relação interseccional de classe, raça e gênero.

Com base neste referencial o objetivo do artigo consiste em provocar uma reflexão sobre decolonialidade, migração e trabalho. Pautando-se em uma perspectiva histórica diametralmente oposta aos sedimentos histórico-coloniais, esperando inspirar uma nova perspectiva a realidade social interseccional.

Assim, o ponto de partida deste debate é a formação sócio-histórica do Brasil, onde se pode perceber que as opressões raciais e de gênero no país e que lançam as bases fundantes da opressão de classe, tendo como ponto central do

¹ Este capítulo é resultado do material da pesquisa do doutorado em Política Social na UFF, que, estando em andamento, estuda mulheres, migração e trabalho: um estudo comparativo entre Brasil – Portugal, tendo como orientação a Prof^a Dr^a Nivia Barros.

trabalho a escravização. A interseccionalidade, assim, também será um debate fundamental.

Este debate passa pela compreensão do processo de dominação política, econômica, social e cultural de um país da colonização, cujas potências coloniais europeias estabeleceram impérios em diferentes partes do mundo, explorando recursos naturais, impondo sistemas legais e administrativos, as suas próprias culturas sobre as populações indígenas e locais e, após a independência política, deixou pavimentada as condições favoráveis e essenciais para o capitalismo. Ou seja, a colonização deixou nas bases sócio-históricas as estruturas de dominação, exploração econômica, hierarquias sociais, racismo, sexismo e epistemologias coloniais que continuam a influenciar profundamente as sociedades outrora colonizadas.

Neste debate, ainda, se trará à baila a chamada “nova migração”, em especial de mulheres brasileiras trabalhadoras em Portugal, e assim, provocar uma reflexão sobre a relação colonial sedimentada pela colonização e perpetuada pela colonialidade. Por fim, em relação a decolonialidade, este debate trará uma reflexão sobre construir um pensamento e crítica decolonial enquanto um exercício contínuo de luta e resistência.

Reflexões decoloniais e interseccional sobre a colonialidade, trabalho e capitalismo no Brasil

A decolonialidade e a interseccionalidade emergiram como categorias de análise fundamentais para entender e abordar as complexidades das relações sociais, políticas e econômicas no contexto brasileiro. Estas categorias ganham expressividade a partir da década de 1980, pois foi um período de intensa mobilização social e política no Brasil, especialmente após o fim da ditadura civil-militar, que vigorou até meados desta década. Nesse contexto, grupos segregados, incluindo povos indígenas, quilombolas, negros, mulheres, entre outros grupos étnicos e raciais, começaram a reivindicar seus direitos e a questionar as estruturas de poder que perpetuavam a desigualdade social.

Nesta construção, a partir dos anos 2000, houve um crescimento significativo dos estudos decoloniais no Brasil, com a publicação de diversos trabalhos acadêmicos, a realização de eventos e a formação de grupos de pesquisa dedicados ao tema. Esses estudos buscam descolonizar o conhecimento e as práticas sociais, questionando as hierarquias de poder, os discursos hegemônicos e as formas de opressão que persistem na sociedade brasileira. A noção de decolonialidade questiona as estruturas de poder e conhecimento que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar as dinâmicas sociais e econômicas até hoje. Isso inclui uma crítica às hierarquias raciais, de gênero e de classe que persistem no Brasil, bem como uma reflexão sobre como o legado colonial continua a moldar as políticas e instituições do país.

Assim, a decolonialidade no Brasil tem sido aplicada em diversas áreas, incluindo a educação, a política, a arte, a cultura e a saúde, buscando promover uma transformação social que reconheça e valorize a diversidade e a pluralidade de saberes e experiências. Essa abordagem também tem sido fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a luta por justiça social e igualdade de direitos, repensando a necessidade de descolonizar o conhecimento para que sejam estabelecidos novos saberes e novas relações.

Neste sentido, discutir a decolonialidade no Brasil requer, impreterivelmente, um resgate histórico e uma compreensão das bases fundantes da colonialidade, para que possamos reconhecer as bases que estabeleceram as relações de poder que se perpetuam até os dias atuais em nossa sociedade.

Por sua vez, a interseccionalidade, emergiu nas décadas de 1970 e 1980, principalmente nos Estados Unidos, como uma resposta às limitações das abordagens feministas e antirracistas que tratavam as experiências de opressão de forma isolada. A acadêmica e ativista legal Kimberlé Crenshaw cunhou o conceito de interseccionalidade que já era abordado por décadas por mulheres negras, no Brasil destacamos o pensamento de Lelia Gonzalez. A interseccionalidade propõe

uma abordagem mais ampla e complexa para entender as relações de poder e as experiências de segregação social e destaca a interação complexa entre diferentes formas de opressão e marginalização, como raça, classe, gênero, sexualidade, etarismo, território, entre outros.

Assim, a interseccionalidade é uma “sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focados nos homens negros” (Akotirene, 2019, p. 14). Para Collins (2020) a interseccionalidade é uma perspectiva de análise que permite melhor compreensão da realidade social e a correlação de múltiplos fatores que atravessam o indivíduo. Uma ferramenta analítica que permite colocar a categoria mulher no plural, capaz capturar as interseções de desigualdades na estrutura, os marcadores identitários geradores de opressão, trazendo à luz o intercruzamento de vulnerabilidades que afetam de forma distinta e desproporcional determinados grupos de mulheres (Crenshaw, 2002).

Neste sentido, a estes entrecruzamentos, as sobreposições de gênero, raça e classe, Akotirene (2019, p. 14) vai chamar de “modernos aparatos coloniais”. No contexto brasileiro, isso significa reconhecer que as experiências de opressão e privilégio são moldadas por uma multiplicidade de contextos e que as políticas e práticas sociais devem levar em conta essa complexidade.

A colonialidade/decolonialidade é uma construção teórica do sociólogo peruano Aníbal Quijano para se referir à estrutura mundial de poder estabelecida com o colonialismo e que se estende até a contemporaneidade. Quando consideramos o capitalismo brasileiro, é importante reconhecer como ele está enraizado em relações de poder desiguais e como essas relações são moldadas pela história colonial do país. Isso inclui a exploração contínua dos povos indígenas e afrodescendentes, a concentração de riqueza nas mãos de uma

elite predominantemente branca e a exploração do trabalho precário e informal.

O trabalho como ponto de partida

A análise da categoria “trabalho” no Brasil através de uma perspectiva interseccional e decolonial revela as complexidades e interconexões entre diferentes formas de opressão e exploração que moldam as experiências laborais das diversas populações do país.

O trabalho é o que torna o homem criador de qualquer bem, sendo a medida de esforços aplicados pelos seres humanos para a manutenção de suas necessidades (Netto, 2012). É, também, o cerne do sistema capitalista e a base das relações sociais estabelecidas neste sistema econômico. Esta sociabilidade passa a compor a identidade e a subjetividade dos sujeitos. O trabalho, dentro de uma sociabilidade capitalista, foi sendo compreendido como uma expressão complexa de criação, degradação e infelicidade, atividade vital, escravidão, felicidade social, servidão e emancipador, ao longo da história. (Antunes, 2005)

Pode-se dizer que o trabalho compreende um conjunto de práticas mediativas para o alcance de determinada finalidade, e que depende da criação e adequação dos meios e condições objetivas e subjetivas para sua realização, um ato que precisa de consciência e conhecimentos dos meios e dos fins aos quais se pretende chegar, (Netto, 2012), tornando o ser humano um ser social, um elemento importante na relação deste com a natureza. (Marx, 2008)

Ao colocar no foco a sociabilidade capitalista, o ser humano se torna trabalhador não somente na perspectiva utilitarista, da geração de valor com sua capacidade de criação, mas, no sentido identitário, pela sua insuperável necessidade de vender a sua força de trabalho. Ponto central do capitalismo (Fontes, 2017). Neste sentido, o trabalho, alienado do próprio trabalhador, pois não mais lhe pertence, torna-se mera produção de riqueza, transformada em forma de dominação da classe trabalhadora, ao ser exclusivamente dependente da sua

venda (Fontes, 2017). Importa dizer que esta força de trabalho não gera apenas valor, mas excedente, que, fruto de uma força de trabalho vendida pelo trabalhador à classe dominante, também não lhe pertence (Bhattacharya, 2019). À medida que o capitalismo se expande, se metamorfoseia, o trabalho também vai assumindo novas formas, sem perder o seu mote: a dominação do capital sobre o trabalho, em busca de aprimoramentos do processo de acumulação e superacumulação (Fontes, 2017).

No Brasil as estruturas coloniais continuam a influenciar as relações laborais no país. A herança do colonialismo se reflete na persistência de hierarquias raciais e na exploração econômica das populações indígenas, afrodescendentes, de mulheres, de segmentos segregados (como a população LGBTQIA+), entre outros. A memória da escravidão ainda permeia as relações de trabalho contemporâneas, especialmente em setores como o trabalho doméstico e o agrícola, onde as condições, muitas vezes, se assemelham à servidão. Neste sentido, destaca-se que a história conhecida da exploração do Brasil colônia, que desde o início vinculado ao agronegócio, com a exploração da cana-de-açúcar, do café, da mineração e da pecuária, teve como gerador de riqueza o extermínio de indígenas e a ocupação de suas terras, o trabalho escravizado da população negra. Povos originários sequestrados de seus territórios, comunidades e famílias, esvaziadas de sua cultura e historicidade.

No Brasil, a intersecção entre trabalho e decolonialidade abre um campo de análise e práticas que desvelam as estruturas de poder historicamente arraigadas na organização laboral. Desde a colonização, o trabalho foi fundamental na construção da sociedade brasileira, mas também foi marcado por relações de exploração, subordinação e exclusão.

Ao cruzar essas perspectivas interseccionais e decoloniais, podemos compreender mais profundamente como as estruturas de poder e privilégios se manifestam no contexto do trabalho no Brasil. Isso nos desafia a reconhecer e

confrontar não apenas as injustiças econômicas, mas também as formas interligadas de opressão que afetam as experiências laborais das populações segregadas.

Seja como for, importa ter em mente que o capitalismo, desde o seu surgimento, até os dias atuais, cria e recria modalidades de trabalho, visando a manutenção da engrenagem da acumulação (e superacumulação) que, na atualidade, assume múltiplas formas, como informalidade, intermitência, precariedade, flexibilidade, não só aumentando o desemprego, caminhando para uma progressão ascendente da corrosão dos direitos sociais e de conquistas históricas, com remunerações cada vez mais depauperadas. (Antunes 2018)

Assim, muito embora haja um debate na atualidade sobre a crise do trabalho, o que há, na verdade é a crise do emprego como se conheceu até tempos atrás. Isso porque não é possível que as bases da sociabilidade capitalista persistam sem o trabalho, o garantidor da mais-valia, da acumulação (Antunes, 2005). Sem o trabalho alienado, como força vendida pela classe trabalhadora, gerando excedente e superacumulação, a sociedade capitalista sucumbiria (Bhattacharya, 2019). Uma das questões a se considerar numa sociabilidade capitalista é a migração. Esta vai se estabelecer com força em diversas situações, inclusive em meio às crises econômicas, (Pereira; Esteves, 2017) o que será visto mais à frente, neste artigo.

Mas, afinal o que esse debate tem a ver com colonialidade/ decolonialidade? Como o trabalho, tal qual se conhece hoje começou a fazer parte da sociabilidade econômica brasileira? Qual a relação do trabalho com a colonialidade e no que implica o debate da decolonialidade com a categoria trabalho?

Tais configurações tem as suas bases nas estruturas coloniais. Segundo Santos (2014) Portugal, enquanto colônia, sob o argumento de escassez de mão-de-obra e da relação exploratória da costa africana, fez com que a escravização de pretos fosse, por 300 anos, não só um dos negócios mais

rentáveis em si mesmo², mas a base de todo o processo colonizador do país.

Neste sentido, importa destacar que no século XV diante do declínio do comércio português, a coroa portuguesa decide enviar colonos para o Brasil para o comércio de pau-brasil, desenvolvimento de atividades agrícolas e posterior descoberta de pedras preciosas (Barbosa; Lima, 2020). Devido à pirataria francesa no litoral do Brasil, Portugal decide, a partir de 1530, iniciar, efetivamente, o povoamento das terras brasileiras, através das capitânicas hereditárias, para nobres lusitanos e fazendeiros abastados e da cultura açucareira. O Brasil também passa a ser povoado através das sesmarias, a serem pagas por meio da produção. Tais terras foram destinadas a aventureiros, empresários falidos, clero, degredados, mulçumanos, ciganos e pessoas de tradição judaico-cristã. (Barbosa; Lima, 2020)

No Brasil, a interseção entre trabalho e capitalismo é uma narrativa intrincada, moldada por uma história complexa e multifacetada. Desde os tempos coloniais, o país foi palco de uma economia baseada na exploração de recursos naturais e na utilização massiva de mão de obra escrava, especialmente nas indústrias açucareira e cafeeira. Desta forma, segundo Anjos (2014) o Brasil se torna um país eminentemente agrícola, com predomínio de latifúndios, com sua produção focada na exportação para Portugal, com base no trabalho escravo e a base de acumulação de riqueza dos colonos, da coroa Portuguesa e da Inglaterra, com quem a colônia teve acordos econômicos e retenção de boa parte dos retornos financeiros da exploração do Brasil colônia. Assim, como destaca Anjos (2014), esse Brasil “descoberto” e colonizado por Portugal, traz em sua gênese o extrativismo agrícola e o trabalho escravo³, bases importantes do capitalismo comercial.

² O documentário *Sankofa – A África que te habita* (2020) traz ricas informações sobre a lucratividade da comercialização de pretos como escravos.

³ Só entre 1820 e 1850 foram trazidos cerca de 1,1 milhão de pretos para trabalhar na cultura cafeeira.

Diante disto pode-se afirmar que o Brasil vai sendo fundado socio-historicamente com raízes profundas de desigualdades sociais a partir de marcadores de classe, raça e gênero, provenientes da cultura europeia-colonizadora⁴, que impõe outro modelo de sociedade, pautada no referencial branco, masculino e latifundiário/colono.

O fim do modelo colonial e a abolição da escravidão estão alinhados ao contexto econômico internacional, diante da demanda pela transição de um capitalismo comercial para um capitalismo industrial. Assim, enquanto se construía o modelo econômico capitalista na Inglaterra, neste período, no Brasil Império, eram estabelecidos incentivos através de subsídios e isenção de impostos, para que imigrantes recebessem terras. No pano de fundo estava a proibição da Inglaterra ao tráfico negreiro e a imposição da abolição da escravatura (Anjos, 2014; Barbosa; Lima, 2020).

O nascimento de um novo modelo econômico – o capitalismo – traz uma forte pressão internacional ao Brasil por industrialização/modernização, que vai requerer uma intervenção estatal pela regulação de novo modelo de trabalho, devido à necessidade de construção de um *ethos* alinhado a uma força de trabalho livre e assalariada (Anjos, 2014). No entanto, apesar do desenvolvimento industrial, as condições de trabalho muitas vezes eram precárias, com longas jornadas, baixos salários e falta de proteção social. Mesmo, assim, foram deixados de fora, inicialmente, aqueles que, a preço de escravidão, suor, chibata e sangue, construíram a acumulação de riqueza da aristocracia no país. Os imigrantes europeus assumiam os postos como trabalhadores desse novo sistema econômico. (Anjos, 2014)

Assim, no início da industrialização no Brasil, o país ainda carregava os legados do colonialismo, que moldaram significativamente o seu desenvolvimento econômico e social. Durante os séculos de colonização, a economia brasileira estava

⁴ A colônia estabeleceu no Brasil a reprodução de seu sistema societário (Barbosa; Lima, 2020).

centrada na produção agrícola, com ênfase nas culturas de exportação, como açúcar e café. Essa herança agrícola influenciou o início da industrialização, fornecendo capital e mão de obra, além de estabelecer relações comerciais com outros países.

O sistema colonial contribuiu para a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários, criando uma estrutura fundiária desigual que persistiu durante a industrialização. Isso resultou em uma população rural empobrecida e deslocada, que muitas vezes migrou para as cidades em busca de trabalho nas indústrias emergentes. Neste novo modelo a história dá um destaque especial para o governo Vargas no que se considerou uma inovação na proteção social do trabalho⁵ (Sá, 2011). Não se pode esquecer, no entanto, que tais direitos foram fruto de lutas e conquistas da classe trabalhadora, como se pode destacar a greve de 1917⁶, por exemplo.

Fato é que o capitalismo no Brasil tem, sob melhor análise, suas bases na colonialidade e nas desigualdades sociais estabelecidas à medida que Portugal não só reproduziu sua cultura patriarcal nas relações sociais construídas, mas, principalmente, estabelecendo nela as superioridades que sustentam o sistema capitalista no Brasil, até os dias de hoje, a saber, o proprietário em detrimento do trabalhador, o homem em detrimento da mulher, o branco em detrimento do indígena e do preto. Este último escravizado, explorado e comercializado como mercadoria.

Tendo isto em mente, pode-se afirmar que o colonialismo, mesmo extinto, estabeleceu relações e parâmetros de sociabilidade na estrutura socioeconômica do país, que vão ser a base das relações sociais até os dias atuais,

⁵ Em 1º de maio de 1943 Vargas promulga a Consolidação das Leis Trabalhistas.

⁶ A greve aconteceu em São Paulo e teve duração de 45 dias, envolvendo cerca de 75 mil trabalhadores. Suas reivindicações traziam as questões relacionadas a jornada diária de 08 horas de trabalho, melhoria nas condições de trabalho e proibição do trabalho de menores de 14 anos, dentre outros (Anjos, 2014).

relações coloniais. O colonialismo deixou uma marca indelével no Brasil durante o início da industrialização, influenciando a economia, a sociedade e as relações de trabalho. Essas influências moldaram o curso do desenvolvimento industrial e contribuíram para as características únicas do processo de industrialização brasileiro.

Decolonialidade e interseccionalidade – gênero, raça e classe e o contexto do trabalho

Se é a força de trabalho que produz o valor, quem produz a força de trabalho? (Bhattacharya, 2019). Para responder a esta pergunta serão tratados dois conceitos importantes ainda pensando na decolonialidade a partir do trabalho: a divisão sexual do trabalho e a interseccionalidade. Estes trazem um panorama de gênero e raça ao debate da colonialidade/decolonialidade. É a força de trabalho a chave do sistema capitalista e ela é a responsável pela produção e reprodução social. Segundo Saffioti (1979), é necessário ter em mente que no sistema econômico capitalista a instituição família⁷ é fundamental para a produção e a reprodução social. Uma instituição incontestável onde homens e mulheres recebem papéis sociais “naturais”, distintos.

No século XIX, sob a narrativa da “destinação natural”, vão sendo destinados aos homens e mulheres papéis significativos para a produção e reprodução do capital, agora ligado a crescente industrialização do país. Nesta “destinação natural” os homens confirmam-se como pertencentes ao espaço público e desempenhando o papel de provedores da família, papel significativo na produção e no processo decisório. As mulheres, por sua vez, mantem-se como pertencentes ao espaço privado, sendo-lhes reafirmados o cuidado e os afazeres⁸ domésticos como contrapartida ao sustento provido pelo homem. Cabe destacar que as mulheres

⁷ Um modelo conservador, patriarcal, revestida de um viés ideológico do aconchego, paz e amor.

⁸ Sim, afazeres, porque não são considerados trabalho. Quem nunca ouviu a pergunta: você trabalha ou é dona de casa?

pobres, principalmente, as mulheres pretas sempre trabalharam, mas, estes trabalhos por serem em sua maior parte, desqualificados e considerados não trabalho, como os serviços domésticos e agrários, não costumavam ser considerados trabalho, algumas vezes alçados à categoria de “ajuda”. Essa é a base da divisão sexual do trabalho e, sobretudo, da desigualdade de gênero. Os homens provedores e mulheres cuidadoras (Sousa; Guedes, 2016).

Assim, o trabalho realizado no espaço público, fora de casa, pelos homens, é considerado produtivo, gerador de riqueza, provedor do sustento da família, o que contribui com a economia, tornando-o isento de qualquer trabalho doméstico ou cuidados em família (Faria, 2011). Na mesma medida, na esfera do espaço privado, nas casas, no interior da vida familiar, o trabalho realizado pelas mulheres não é visto como trabalho. Assim, todos os afazeres domésticos (passar, lavar, cozinhar, cuidar das crianças, cuidar dos idosos, cuidar dos doentes, cuidar do marido), são considerados improdutivos para o sistema econômico, mas expressão de amor e afeto das mulheres para com a sua família (Faria, 2011).

A divisão sexual do trabalho coloca as mulheres como as responsáveis pela reprodução social. Este processo envolve:

1. Atividade de regeneração do trabalhador fora do processo de trabalho, para que o trabalhador seja capaz de retornar ao trabalho (cuidados domésticos);
2. Atividades de regeneração de não-trabalhadores, que estão fora do processo de produção (futuros ou antigos trabalhadores) e
3. Reprodução dos trabalhadores propriamente dita (dar à luz).

Todo este trabalho, sem custo algum para o sistema capitalista, é destinado às mulheres, fazendo com que o sistema econômico capitalista siga em pleno funcionamento. As mulheres com o seu trabalho doméstico não pago, no espaço privado, no seio da família, ou para outras famílias, contribuem

para perpetuar o sistema capitalista (Bhattacharya, 2019). Na divisão sexual do trabalho, quer na produção de bens e serviços, quer na reprodução social, homens e mulheres fazem parte de um mesmo processo de trabalho e de acumulação capitalista. (Bhattacharya, 2019)

As transformações no cenário socioeconômico, as revoluções culturais e a força dos movimentos feministas no século XX, foram trazendo novas configurações sociais, foram questionando este modelo de homem provedor e mulher cuidadora. (Sousa; Guedes, 2016) Tais transformações sociais, trouxeram o direito das mulheres a ocupar o espaço público, tornando-as atuantes no trabalho produtivo. No entanto, o oposto não aconteceu. A presença e protagonismo das mulheres no trabalho remunerado não trouxe os homens para a participação no trabalho doméstico não remunerado. Isso significa que a reprodução social da família como educação, os afazeres e o cuidado continuam a cargo das mulheres, que passam a acumular o trabalho de produção e o de reprodução social. (Sousa; Guedes, 2016)

A divisão sexual do trabalho fortaleceu as estruturas coloniais no sistema econômico capitalista, a hierarquia entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero, tornando mais importante aquele que desenvolve o trabalho produtivo, os homens por sua destinação “natural”. Mesmo que as mulheres se insiram no trabalho produtivo, sempre serão cobradas pelo cuidado e afazeres domésticos, o trabalho (não remunerado) de reprodução social. O debate da divisão sexual do trabalho e a estruturação da desigualdade social de gênero leva novamente à formação sócio-histórica do Brasil e as desigualdades sociais fincadas nas bases do país.

Ao colocar a mulher brasileira no plural, tendo como base a formação social do Brasil, a partir da colonização, confirma-se o reconhecimento das desigualdades sociais que permeiam o contexto vivenciado pelas mulheres e que estão intimamente relacionadas, obviamente, ao gênero (relacionada à divisão sexual do trabalho), a classe (relacionada ao trabalho) e as questões raciais (relacionadas a escravização da população

preta), dentre outras. Tais estruturas compõem a realidade social brasileira até os dias atuais.

Sobre migração a interseccionalidade também estabelece seu diálogo, pois, diante de tantos atravessamentos na vida das mulheres, o ser imigrante também pode ser um deles.

Os estudos sobre a interseccionalidade no campo da migração internacional reconhecem o gênero como uma dimensão central para analisar experiências e percursos migratórios, embora considerando que esta não é uma dimensão isolada, mas um dos vários processos, em intersecção com a etnicidade e a classe social, dentre outras classificações, que criam e perpetuam desigualdades sociais (Magliano, 2015, p. 700).

De volta ao debate sobre a divisão sexual do trabalho, a lente da interseccionalidade pode apoiar a reflexão sobre o trabalho doméstico, remunerado ou não, para além da perspectiva de gênero e classe no seu papel fundamental na reprodução social.

Para pensarmos esses contextos a interseccionalidade e a decolonialidade são abordagens fundamentais para a compreensão das complexas interações entre diferentes formas de opressão e dominação, bem como para a promoção de uma análise mais completa e inclusiva das dinâmicas sociais e políticas, pois para algumas mulheres adentrarem ao espaço público, outras mulheres são trazidas para dentro de muitas casas para garantir o trabalho reprodutivo. Que mulheres são essas?

As lutas que levaram mulheres a ocupar os espaços públicos, em nome da igualdade de condições com os homens, faziam parte de uma bandeira feminista com um marcador específico, a cor branca dessas mulheres, de classe média; no contraponto disso, as mulheres pretas, pobres, sempre

trabalharam nos espaços públicos e privados, como exemplificado abaixo.

[...] Bem, crianças, atrevo-me a dizer algo sobre este assunto. Eu acho que quer os negros do Sul e as mulheres do Norte estão a falar sobre direitos, os homens brancos estarão em dificuldade em breve. Mas o que é isto que estão a falar? Esse homem aí há pouco disse que as mulheres precisam de ajuda para subir às carruagens e levantadas sobre as poças, e de me cederem os melhores lugares ... e não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para os meus braços! (ela arregaçou a manga direita da camisa) [...] Eu lavei, plantei e colhi para os celeiros e nenhum homem podia ajudar-me – e não sou eu uma mulher? Eu posso trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando eu puder fazê-lo) e ser chicoteada também – e não sou eu uma mulher? Eu dei à luz cinco crianças e vi todas serem vendidas para a escravatura e quando chorei a minha dor de mãe, ninguém senão Jesus ouviu – e não sou eu uma mulher? (hooks, 2019, p. 115)

Importa trazer à baila, considerando o contexto brasileiro, as mulheres pretas e a relação destas diretamente com colonização do país. A mulher negra pode enfrentar desafios únicos que não são apenas resultado de sua raça ou gênero isoladamente, mas da interseção dessas identidades. A escravidão subjugou mulheres pretas duplamente. De um lado, através do seu trabalho braçal. Este não tinha gênero. Trabalhavam lado a lado com os homens. De outro, enquanto escravas, as mulheres pretas, além de ocupar o trabalho lado a lado com os homens pretos, ocupavam “a cama” dos seus senhores, sendo sexualizadas, estupradas, prostituídas (Davis, 2016). Este último é um ponto importante no debate deste tema, pois o trabalho e a sexualização das mulheres pretas vão compor o imaginário sobre as mulheres brasileiras.

As mulheres pretas ocupam, desde então, os espaços públicos e privados e agregaram uma gama imensa de atividades laborativas e foram excluídas, tal como toda a população preta, do acesso educação formal e ao mercado de trabalho após a abolição da escravatura, à medida que ia sendo estabelecido o trabalho livre e remunerado. (Quintão; Barros; Reis, 2020).

Em relação à questão anterior - para algumas mulheres adentrarem ao espaço público outras mulheres são trazidas para dentro de muitas casas para garantir o trabalho reprodutivo – a resposta é que o trabalho doméstico é assumido pelas mulheres pretas. Na medida que as mulheres desenvolvem um trabalho produtivo e continuam sendo cobradas pelo trabalho reprodutivo, como uma engrenagem fundamental para o sistema capitalista, as mulheres pretas, em sua maioria, vão assumindo de forma remunerada o trabalho doméstico das demais, escancaradamente uma referência às práticas e valores coloniais.

Uma vez tendo debatido as bases coloniais fundantes da sociedade brasileira, o estabelecimento do capitalismo no Brasil a partir da riqueza construída no período colonial, com trabalho escravo, que estabelece um novo modelo de trabalho, remunerado e livre com base na força de trabalho europeia, desconsiderando a população preta no território, recém liberta do regime escravagista, importa trazeremos alguns dados que traduzem a desigualdade de gênero (e raça) estruturada na realidade social.

Segundo dados do IBGE os indicadores sociais das mulheres trazem informações importantes em relação a ocupação, trabalho doméstico, níveis educacionais, remuneração, aspectos raciais, proteção social em relação aos direitos trabalhistas, dentre outros.

Assim, podemos pensar em relação à taxa de participação das mulheres como força de trabalho, em 2019 era de 54,5% de mulheres para 73,7% de homens e em relação às profissões ocupadas por mulheres, as ocupações estão

relacionadas àquelas que correspondem com servir e cuidar, como pode ser visto a seguir.

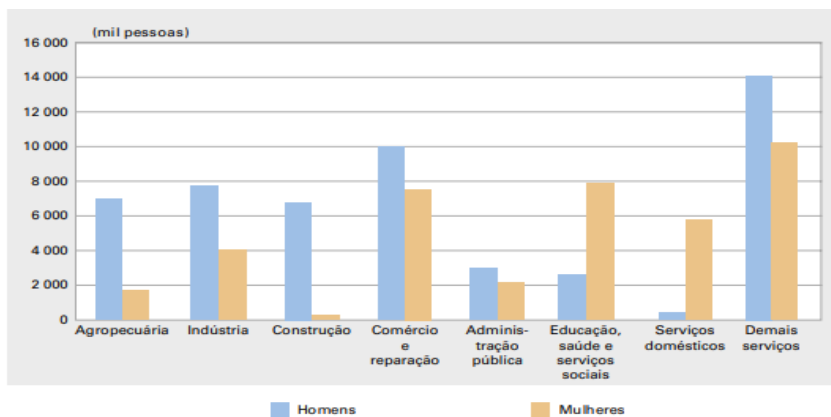


Figura 1 – População ocupada por sexo segundo grupos de atividades - Pnad Contínua 2017

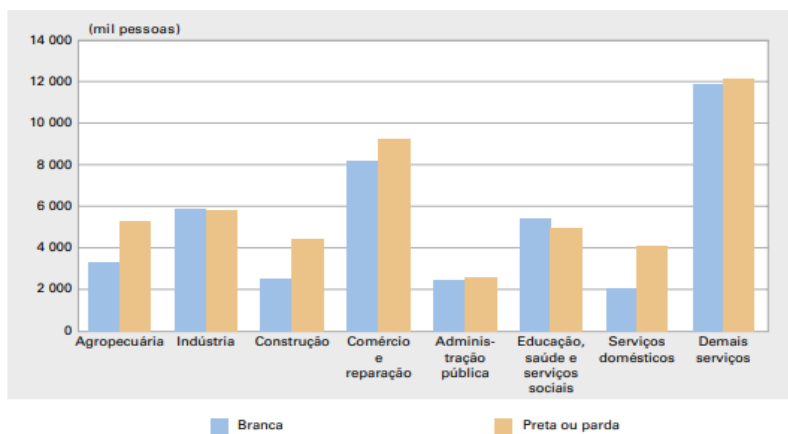


Figura 2 – População ocupada por raça segundo grupos de atividades - Pnad Contínua 2017

Estes mesmos dados trazem o marcador racial nessas ocupações, que também mostram extrema desigualdade.

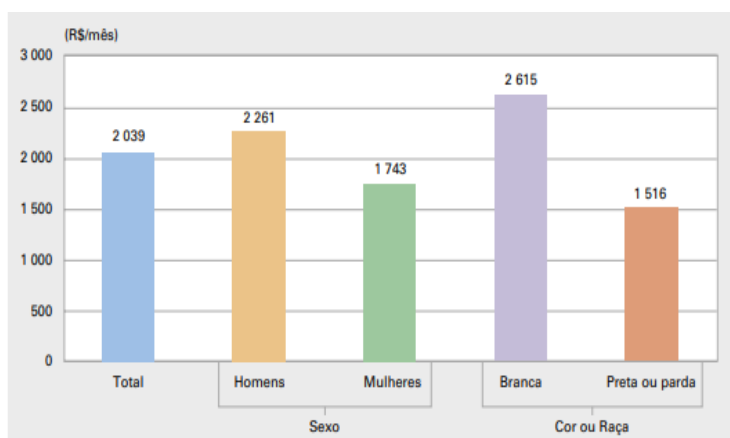


Figura 3 – Remuneração por raça e gênero – Pnad Contínua 2017

Considerando o conceito do IPEA de subocupação a realidade das mulheres com jornadas parciais é majoritariamente preenchida por mulheres, bem como por pessoas pretas e pardas.

| Características selecionadas | População ocupada | | População subocupada por insuficiência de horas | |
|------------------------------|-------------------|--------------|-------------------------------------------------|--------------|
| | Absoluto | Proporção | Absoluto | Proporção |
| Brasil | 91 449 | 100,0 | 6 458 | 100,0 |
| Sexo | | | | |
| Homens | 51 802 | 56,6 | 2 998 | 46,4 |
| Mulheres | 39 647 | 43,4 | 3 460 | 53,6 |
| Cor ou raça (1) | | | | |
| Branca | 41 907 | 45,8 | 2 178 | 33,7 |
| Preta ou parda | 48 630 | 53,2 | 4 223 | 65,4 |

Figura 4 – Distribuição da população ocupada e subocupada por insuficiência de horas, segundo características selecionadas - Pnad Contínua 2017 (grifo nosso)

Outra questão importante a ser destacada é que, em 2020, o IBGE sinalizou que, apesar de mais terem nível educacional mais elevado, as mulheres ocupavam 37,4% dos cargos gerenciais e recebiam 77,7% do rendimento dos

homens. Com relação à proteção social do trabalho, em 2022 o IBGE registrou 65% de mulheres contribuintes com a Previdência Social, 48,8% trabalhadoras com carteira assinada e 43,3% trabalhadoras informais⁹.

No que se refere ao trabalho doméstico não remunerado, o IBGE registrou, no ano de 2019, que as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro do tempo que os homens: 21,4 horas contra 11 horas semanais.

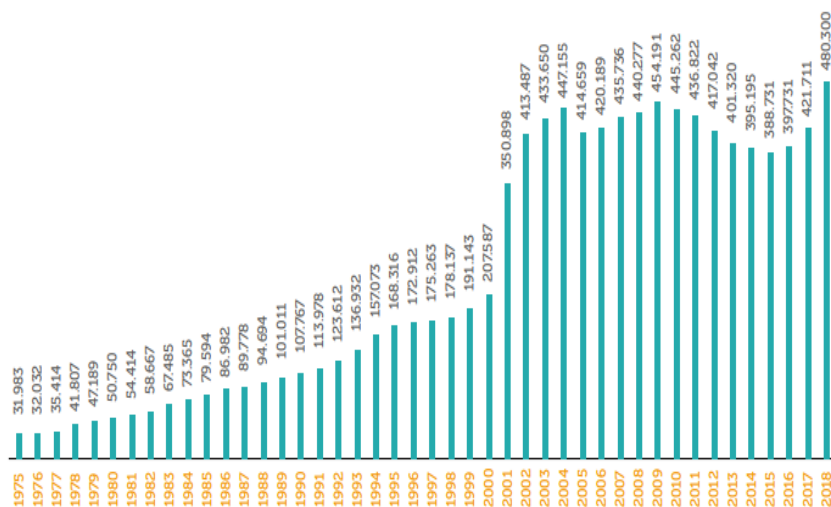


Figura 5 – População imigrante em Portugal - residentes com status migratório regular (1975 - 2018) - SEF 2017

Os indicadores sociais confirmam o que se está debatendo neste artigo a desigualdade social, na sociabilidade capitalista brasileira, além de classe, tem marcadores expressivos de gênero e raça.

Colonialidade e a migração na atualidade

Visando uma melhor compreensão do tema decolonialidade não só nas bases sócio-históricas mas nas suas implicações na contemporaneidade, abaixo segue uma questão

⁹ Sem carteira assinada e sem CNPJ, segundo dados do IBGE.

que tem atravessado os últimos anos e que implicam diretamente na relação Brasil x Portugal, não só nos aspectos da relação colônia x colonizador, mas que descortina como esta relação está enraizada na base da formação sócio-histórica do Brasil, e se ramifica para todas as relações sociais existentes, ora no Brasil, ora na relação Brasil (e América Latina) com Portugal (e o Global Norte).

Historicamente Portugal é um país de maior fluxo de saída migratória que de entrada; no entanto, com a entrada do país na União Europeia e a troca da moeda do escudo pelo euro, pavimentada pela crise econômica internacional e a transição econômica brasileira, do final da década de 1980 até os anos iniciais de 2000, a terra lusitana começou a ter seu fluxo de entrada migratório mais expressivo. (Barbosa; Lima, 2020)

É possível ver esse crescimento migratório de pessoas para Portugal ao longo dos anos, bem como perceber que, entre 2012 e 2015, com as notícias de que o Brasil vivia um bom momento econômico, houve certa estagnação na migração, com muitos brasileiros deixando Portugal e retornando ao país. A retomada com força do fluxo migratório de brasileiros para o Portugal volta a crescer a partir de 2016. (Barbosa & Lima, 2020)

A diferença da década de 1980 para os o início dos anos 2000 em relação à ocupação profissional, por exemplo, é diametralmente oposta.

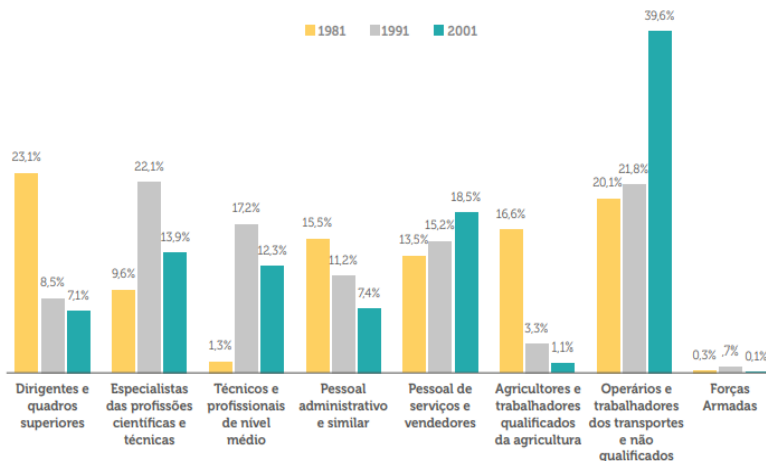


Figura 6 – Grupos profissionais dos emigrantes brasileiros (1981, 1991 e 2001) - INE

De dirigentes a operários, os brasileiros migrantes para Portugal têm um novo perfil desenhado, conforme pode ser percebido no gráfico acima (figura 6). Com relação à migração e trabalho, o perfil também mudou.

Na condição de “operários” (não que anteriormente fosse diferente), os brasileiros tem sido alvo de xenofobia, muito embora estejam desenvolvendo atividades laborais que os portugueses não querem.

A Folha de São Paulo, em fevereiro de 2023, sinalizou que a faxina em residências e hotéis é a ocupação da maioria dos brasileiros em Portugal¹⁰.

Isto também pode ser exemplificado pela fala do jornalista Paulo Baldaia, em janeiro deste ano, ao telejornal da SIC¹¹: “O turismo, a hotelaria, os restaurantes, os transportes,

¹⁰ Acesse a reportagem completa em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/02/censo-em-portugal-revela-que-faxina-e-principal-ocupacao-para-brasileiros-no-pais.shtml#:~:text=A%20%C3%BAltima%20edi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos,maioria%20imigrantes%20em%20Portugal.>

¹¹ Sociedade Independente de Comunicação, um canal de televisão privado em Portugal.

as entregas... O país não funcionaria sem a imigração que tem. Não estão apenas a ajudar a economia portuguesa a funcionar, como são contribuintes líquidos para a Segurança Social¹²”, em reposta aos inúmeros casos de xenofobia que os brasileiros tem enfrentado.

O fluxo migratório entre Brasil e Portugal é facilitado não só pelo idioma, mas também pelo Estatuto da Igualdade, ou Tratado da Amizade. Assinado originariamente em 1971, foi repactuado no ano 2000, em razão do aniversário dos 500 anos de colonização do Brasil (seria um motivo real de comemoração?).

Em suma tal Estatuto trata que tanto portugueses no Brasil e os brasileiros em Portugal gozaram de igualdade de direitos e deveres com os respectivos nacionais, tais como:

- (a) solicitar e adquirir o cartão de cidadão azul (que não serve como documento de viagem); (b) prestar concurso público em Portugal; (c) concorrer a bolsas de estudo de Portugal; (d) votar nas eleições municipais portuguesas e candidatar-se para eleições locais; (e) os brasileiros poderão trabalhar sem limitação de horas (igual aos portugueses) e em qualquer função. (Barbosa; Lima, 2020, p. 85)

Segundo o Ministério das Relações Exteriores muito embora os EUA ainda liderem o ranking dos destinos dos brasileiros, Portugal tem-se estabelecido, de forma ascendente, como o principal país de acolhimento na Europa, sendo o segundo lugar no ranking para os brasileiros que decidem emigrar. (Barbosa; Lima, 2020)

Mensurar o número exato de brasileiros em Portugal é um desafio, em função de situações irregulares que motivam a recusa de muitos em responder aos censos nos países onde residem. Em 2015 chegou-se a uma estimativa de 751 mil

¹² Notícia na íntegra: <https://sicnoticias.pt/pais/2024-01-15-Chega-e-um-partido-claramente-xenofobo-com-um-discurso-que-coloca-os-portugueses-uns-contra-os-outros-91a36599>

brasileiros no continente europeu. Em 2016 Portugal alcançou o primeiro lugar na Europa em número de emigrantes brasileiros. A estimativa em 2018 era de 116,2 mil (Barbosa; Lima, 2020).

Por fim, importa ressaltar que, a partir do Estatuto da Igualdade, segundo o Ministério das Relações Exteriores, com a aquisição do cartão de cidadão, o brasileiro deixa de ser contado como imigrante e, assim, pode-se estimar que o número de brasileiros em Portugal seja ainda maior. Além da mudança no perfil geral dos brasileiros em terras lusitanas, como exposto acima, importa trazer dados importantes em relação as mulheres brasileiras em Portugal.

Foram destacados alguns dados importantes sobre este assunto.

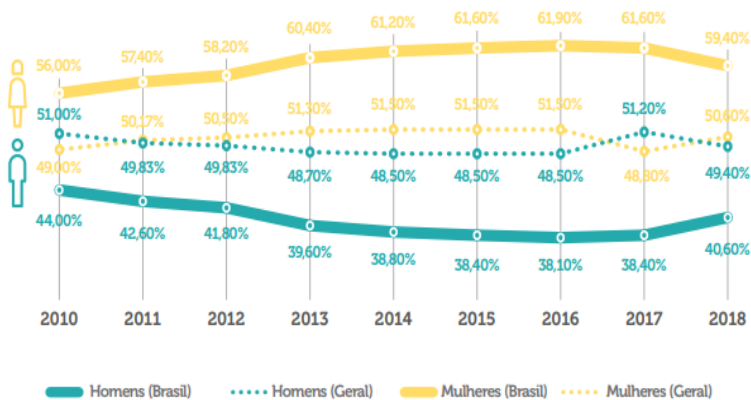


Figura 7 – Emigrantes brasileiros em Portugal: distribuição por sexo (2010-2018) - SFE

O número de mulheres brasileiras em Portugal não é só maior que o número de homens brasileiros imigrantes, mas maior que o número de portuguesas. Destas brasileiras, cerca de 80% em Portugal, estão na idade economicamente produtiva, dos 20 aos 60 anos de idade (Barbosa; Lima, 2020). Neste sentido, falando em brasileiras imigrantes em idade produtiva, se põe um convite a uma reflexão.

O gráfico (figura 6) que mostra a mudança ocupacional para funções operacionais retrata os períodos da década de 1981, 1991 e 2001, parecendo inviável a comparação desta mudança com o crescimento de mulheres brasileiras em Portugal, cujo gráfico (figura 7) traz os períodos de 2010 a 2018, no entanto, segundo o Ministério das Relações Exteriores, o *boom* migratório das mulheres em detrimento dos homens se deu justamente no início dos anos 2000 (Barbosa; Lima, 2020)

Seria uma coincidência que o perfil ocupacional dos brasileiros imigrantes, com funções mais operacionais, relacionadas ao cuidado e aos serviços tenha se desenhado desta forma à medida que vão sendo majoritárias as brasileiras em Portugal para trabalhar? Ao se adotar como premissas os debates realizados até este momento, parece não haver coincidências.

Mesmo que o perfil laboral seja de atividades operacionais, em 2018, o nível educacional dos imigrantes é elevado. Mais de 50% tem ensino superior, mestrado ou doutorado e 80% não exercem a profissão para o qual se qualificaram e, em relação à remuneração, 48% recebe entre € 557 e € 1.671¹³ (Barbosa; Lima, 2020).

Em relação à motivação para a migração¹⁴ o ponto comum da maioria das imigrantes brasileiras é a busca por melhor qualidade de vida, principalmente nos aspectos econômicos e de segurança (Barbosa; Lima, 2020).

De forma geral, ao final das contas, em busca de melhores condições de vida, as brasileiras exercem, tal qual apontadas nos indicadores sociais brasileiros, mais estudadas que os homens, menos remuneradas que eles e alocadas em profissões baseadas em cuidado e serviço, abaixo da qualificação que possuem, com direitos sociais frágeis, sem mobilidade social, tornando-se maiores vítimas de atos de

¹³ Neste mesmo período o salário mínimo em Portugal era € 676,67.

¹⁴ “O ato de emigrar é para muitas sociedades parte integrante da estratégia social” (Barbosa; Lima, 2020, p. 113).

violência, como o assédio, racismo e, como agravante, a xenofobia (Magliano, 2015).

A Agência Brasil, em abril de 2023, publicizou a queixa das brasileiras em Portugal que relataram sofrer racismo e xenofobia, bem como a falta de acesso a serviços básicos¹⁵. Diante de tais denúncias, a ministra da Igualdade Racial, Anielle Franco, e a primeira-dama, Janja Lula da Silva se reuniram com essas mulheres, em Lisboa, afim de mediar estratégias que eliminem esse tipo de situação¹⁶.

Dessa maneira, é necessário considerar não só o gênero, a classe e a raça, mas, também a nacionalidade e a condição migratória. Este entrecruzamento de fatores que faz com que as mulheres brasileiras sejam postas em situação de desvantagem e vulnerabilidade. São colocadas em empregos mal pagos, na marginalidade e até na ilegalidade (Magliano, 2015).

Ao pensar na sociabilidade capitalista e o papel da mulher nela, através da divisão sexual do trabalho, importa dizer que esta caminha de mãos dadas com a colonialidade, com a distribuição desigual de funções entre as migrantes, em especial da ex-colônia, e as não migrantes. Além de gênero há uma marca clara e crescente da nacionalidade, o que denota uma “eticização¹⁷ do trabalho doméstico e das empresas de limpeza” (Oliveira, 2018, p. 117).

Considerando o que tem sido debatido, importa destacar que muitas teóricas feministas latino-americanas levaram a teoria da decolonialidade/colonialidade de Quijano para os estudos de gênero, compreendendo a necessidade de um “[...] um exercício político e epistemológico de desconstruir

¹⁵ Veja a reportagem completa em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-04/brasileiras-relatam-sofrer-racismo-e-xenofobia-em-portugal>

¹⁶ Leia a reportagem completa em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-04/brasileiras-relatam-sofrer-racismo-e-xenofobia-em-portugal>

¹⁷ Referem-se os processos de construção de uma identidade coletiva no confronto dos imigrantes, e dos seus descendentes, com a sociedade de chegada.

as categorias coloniais e reconstruí-las de maneira a inserir as vivências e as experiências das mulheres colonizadas, superando o sentido universalista da categoria mulher e enervando-a com a diferença e a diversidade colonial” (Silva, 2021, p. 342).

Para Barbosa e Lima (2020, p. 117) as razões que levam os brasileiros a Portugal estão intimamente ligadas às raízes coloniais e ocupam o imaginário dos dois países, no entanto tais raízes coloniais precisam ser analisadas mais profundamente. Segundo Quijano (2005, p. 124), a vida cotidiana dos países latinos, a partir da colonização, passou a ser norteadada por elementos: “a colonialidade do poder¹⁸, o capitalismo e o eurocentrismo”.

Segundo Padilla, Gomes e Fernandes (2010), para Portugal as brasileiras são sinônimo de simpatia e sensualidade, colocando-as sob um estereótipo sexualizado. Por sua vez, Machado (2009, p. 173), afirma que os imigrantes brasileiros passam por um processo de exotização, “encarceramento simbólico” por parte dos portugueses. O autor afirma que a crença em relação às brasileiras é que são simpáticas e atenciosas, agregada à ideia de que são subalternas, inferiores e ignorantes, por serem oriundas de uma ex-colônia. Esse pensamento faz com que as mulheres sejam contratadas ideias para trabalhar em setores de serviços e cuidados e somente isso. (Machado, 2009)

Alguns autores em Portugal têm estudado o assunto, como Lages (2006), Santos (2007) e França (2012), e debatem que a imagem existente da mulher brasileira está intimamente relacionada ao sistema colonial. Segundo esses autores, em 1500, uma carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, após a chegada de Pedro Álvares Cabral, com notícias da “Terra de Vera Cruz”, retratava as mulheres que ali encontrou. Em seu teor dizia a mulher que haviam encontrado:

¹⁸ Segundo Quijano (2005) colonialidade do poder é a constituição de um poder mundial capitalista, moderno/ colonial e eurocentrado, que parte da criação da ideia de raça para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

[...] Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha... e certo era tão bem feita, e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. (Caminha, 1939, s.p.)

A exemplo de que este estereótipo sexualizado ainda ocupa o imaginário português é que, passados 500 anos, a imagem da mulher brasileira, de formas arredondadas e graciosa, é veiculada na imprensa em Portugal.

A capa da revista Focus n.565/2010 teve como manchete principal: “Eles adoram-na, elas odeiam-na. Os segredos da mulher brasileira”, dando o enfoque no número de casamentos entre portugueses e brasileiras em 2009. Como foto da capa, uma mulher de costas, com as nádegas em evidência.



Figura 8 – Revista FOCUS, agosto de 2010

Bem mais recente, em 2012, durante um programa de TV – Justiça Cega – na emissora RTP¹⁹ um representante da Ordem dos Advogados de Portugal, afirmou que “uma das coisas que o Brasil mais tem exportado para Portugal são prostitutas, entre outras coisas”(Oliveira, 2019). No ano de 2014, na Universidade de Coimbra, estudantes brasileiras foram vítimas de xenofobia pelo simples fato de serem brasileiras.

O que Akotirene (2019, p. 14) chama de “modernos aparatos coloniais”, Lugones (2009, p. 06) vai chamar de “sistema moderno-colonial de gênero”. Pensando em especial nas mulheres brasileiras trabalhando em Portugal, é necessário pensar sobre gênero como um “sistema de gênero colonial/moderno” (Lugones, 2009, p. 06), e assim compreender a imposição colonial na realidade social, com profundidade, como um mecanismo de subjugação, levando em conta os atravessamentos de raça e classe.

¹⁹ Rádio e Televisão de Portugal

Neste sentido, ao se debater sobre as mulheres brasileiras trabalhando em Portugal é necessário enxergar esta temática pela colonialidade e compreender que a realidade social é permeada por relações de poder profundas, coloniais, construídas e perpetradas desde 1500.

Sobre este debate Silva (2022, p. 109) diz:

[...] o pensarmos a realidade brasileira, não basta apenas incluir gênero nos estudos sobre migrações internacionais, considerando que o país é atravessado pela colonialidade, resultante das intrusões coloniais sofridas no século XV. Nesse sentido, é fundamental compreendermos gênero e colonialidade como uma intersecção, ou seja, um intercruzamento de desigualdades sociais.

Se o trabalho assalariado no Brasil, após abolição, foi reservado para os europeus brancos, no que se refere a este debate, em relação as brasileiras imigrantes trabalhando em Portugal, “a divisão do trabalho é racializada e geograficamente diferenciada. [...] A colonialidade do trabalho” (Lugones, 2009, p. 10).

Ao refletirmos sobre estes contextos destacamos a importância das análises interseccional e decolonial para tratarmos sobre gênero, pois possibilita que se desmistifiquem as estruturas de poder que criam e mantêm determinadas desigualdades dentro de um modelo de sociabilidade capitalista. Estas perspectivas colocam as mulheres sempre no plural e considerando os entrecruzamentos com classe social (e trabalho), raça/etnia.

Neste sentido, ao pensar nas estruturas e relações de poder, não é possível encontrar mais uma dominação colonial, pois este foi extinto com a independência do Brasil, em 1822, mas sim a colonialidade. Debater o que é a colonialidade, tendo como pano de fundo todo o debate até este momento, é que conduzirá até o debate sobre decolonialidade.

A reflexão sobre trabalho, colonização do Brasil, industrialização e capitalismo no Brasil e as raízes históricas da desigualdade de raça/etnia, gênero e classe (não necessariamente nesta ordem, ou sim) leva à compreensão de que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista.

Desta forma, a sociabilidade imposta pelo sistema capitalista se sustenta na classificação subalternizadora nos

[...] aspectos racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 73).

A imposição desse modelo pautado nos padrões de subalternidade, tem como objetivo a garantia da hegemonia do Norte Global em relação ao Sul Global nas dimensões econômicas, políticas, culturais, sociais e epistemológicos. “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva [...]” (Ballestrin, 2013, p. 100).

Desde os anos 2000, tendo em vista o fortalecimento dos estudos de gênero no âmbito acadêmico-científico, já se apontava a necessidade da perspectiva da colonialidade/decolonialidade com vista a compreensão das relações sociais, perscrutando, analiticamente as bases sócio-históricas da América Latina e, mais especificamente, do Brasil (Silva, 2022).

Dessa forma, no que tange pensar na realidade brasileira dentro dessa perspectiva analítica da colonialidade/decolonialidade, não basta inserir a categoria, seja no que se refere ao exemplo supracitado de mulheres brasileiras migrando para trabalhar em Portugal, ou, num sentido mais amplo, ou em qualquer outro recorte. Se faz

necessário que se debruce nas bases estruturais da sociabilidade brasileira, e por isso a jornada inicial deste capítulo, convidando a um resgate histórico desde o “descobrimento”, colonização do país e formação do capitalismo no Brasil, para que se perceba que as relações aqui estabelecidas, “a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p. 124).

Seja em relação ao exemplo acima, ou, sobretudo, em relação ao breve resgate histórico realizado nos tópicos anteriores, é possível identificar a colonialidade presente na hierarquização racial estabelecida pela lógica colonial firmou no Brasil e que reverberam até a atualidade, seja em no território nacional com expressões dessa realidade relatada em notícias nas mídias sociais, seja em território estrangeiro, conforme foi visto anteriormente. Assim estão presentes nas relações sociais, que tem no seu cerne práticas e discursos preconceituosos, subalternizantes, que são estruturais (pois compõe a formação sócio-histórica do país) na mesma medida que são estruturantes, (pois mantêm viva a colonialidade).

Tendo isso em mente é a colonialidade que faz com que as populações pertencentes aos países do Sul Global foram e permanecem sendo subalternizadas, sob uma perspectiva euronormativa, que padroniza o “ser superior” ao ser branco, homem, cis, europeu, próspero (no sentido possuir patrimônio). A colonialidade é percebida quando, mesmo enquanto sujeitos dessa história de subalternização, nas relações cotidianas são reproduzidas essa lógica perversa, pois tal colonialidade atua nas dimensões do poder, do saber e do ser, sob a perspectiva teórica de Quijano.

[...] impide comprender el modus operandi de las herencias coloniales en América Latina. Desde una perspectiva macro-sociológica como la de Quijano, la colonialidade del saber y la colonialidade del ser no son más que ‘derivaciones’ de una “última instancia” de carácter económico-político que sería la

colonialidade del poder (Castro-Gómez, 2012, p. 219)

Tal colonialidade está mais presente do que poderia ser percebida através do senso-comum, como por exemplo no mercado de trabalho brasileiro, pois tem suas bases para além do Brasil enquanto colônia, mas, partindo desse, funda e se espalha por toda a sociabilidade capitalista e se refletirá nas múltiplas expressões da questão social²⁰. Não dá para falar de colonialidade sem que se esteja disposto a fazer uma jornada histórica, e não dá pra falar de colonialidade sem que se trate da colonialidade que é mais que colonialismo. Este é um sistema de dominação de uma nação nos aspectos territoriais, econômicos, políticos e culturais. (Oliveira; Lucini, 2020) Colonialidade se refere ao padrão que se estabeleceu e segue perpetuado de forma a manter subalternizado no poder, saber e ser padrões eurocentrado. Tendo isso posto para falar sobre decolonialidade se faz necessário falar de colonialidade.

Sobre decolonialidade, as autoras Oliveira e Lucini (2020) afirmam que o fato de se colocar em questão a colonialidade já sinaliza que o pensamento decolonial está sendo posto em prática. Para trazer um conceito sobre decolonialidade pode-se dizer que “é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo” (Avila, 2024).

Por fim, ter decolonialidade como ponto de partida significa ter uma outra perspectiva de análise e leitura do mundo que permite enxergar a subalternidade, as opressões e os silenciamentos, permite enxergar a história e as relações sociais por outro prisma que não o eurocentrado. Uma perspectiva que considera a potência, a vida e as subjetividades dos países do hemisfério sul, distanciando de padrões

20 É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (Carvalho; Yamamoto, 2006, p. 77).

eurocentrado e compreendendo o mundo de forma crítica, conseguindo perceber a colonialidade nas relações, resistindo e lutando por nova sociabilidade.

Considerações finais

Muito longe de extinguir o debate, mas, provocativamente, colocando a decolonialidade e a interseccionalidade como perspectivas analíticas de compreensão da realidade social, marcando assim, a importância de um movimento contínuo de resgate da formação sócio-histórica do país (e da América Latina).

Tal compreensão, num primeiro plano, traz à tona os impactos da colonização, na subalternização e apagamento dos povos originários, na construção de padrões eurocentrados nas relações de poder, de saber e de ser, e como a colonização criou as condições favoráveis para a instauração da sociabilidade capitalista, acirrando ainda mais as opressões relacionadas ao trabalho, às mulheres e à negritude. Assim, debater a decolonialidade também é debater a interseccionalidade e a opressão, sobretudo, de mulheres negras, seja no “descobrimento” do país, seja na perpetuação da opressão até os dias atuais.

Neste sentido, num segundo plano, destaca-se que o pensamento decolonial envolve a compreensão de que os padrões eurocentrados (coloniais) estabelecidos inferem diretamente, nas dimensões de gênero, raça e classe (dentre outras) das relações sociais que permeiam a sociabilidade capitalista e que as relações contidas neste modelo de sociabilidade estão intimamente relacionadas ao modelo econômico estabelecido e por isso tem sua centralidade no trabalho/ classe, e como a acumulação capitalista e a desigualdade social estão de mãos dadas com este debate.

Num terceiro plano, outra questão é que a colonialidade extrapola as questões territoriais, permeando as relações de forma contínua e contundente, entre o Norte e o Sul Global, e mantém as relações de subalternizações de uns para com os outros. Neste sentido, mesmo tantos anos após a

colonização, a relação colonial de subalternidade se mostra na situação das mulheres brasileiras trabalhadoras em Portugal.

Em último plano, fica a reflexão de que, conseguir pensar a colonialidade e perceber a realidade social permeada por ela, já se configurar um pensamento decolonial e que neste sentido, a importância do desenvolvimento deste pensamento de forma contínua, reconhecendo de que este representa luta e resistência.

Logo, para que se construa uma realidade social pautada na decolonialidade se faz necessário um esforço de compreensão crítica e a desconstrução dos padrões eurocentrados, seja no ser, quebrando os padrões de vida pautados no patriarcado, na branquitude e no merecimento, do saber, valorizando o fazer ciência, por exemplo, das mulheres, da população negra, latino-americana em detrimento do conhecimento eurocentrado, e do poder, na luta pela construção de uma nova sociabilidade que não esteja relacionada a subalternização de uns para com outros, da apropriação e acumulação de uns em detrimento da pauperização da grande maioria.

Referências bibliográficas

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade: feminismos plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANJOS, D. M. P. dos. Desenvolvimento capitalista e lutas políticas no Brasil e no México ao longo do século XX. **Revista Despierta**, ano 01, número 01, p. 100-126, Curitiba 2014.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo. 2018.

AVILA, M. A. **Colonialidade e decolonialidade: você conhece esses conceitos?**. Politize! Coluna: Básico da Política. Publicado em 19/03/2021 e atualizado em: 29/01/2024. Disponível em:

<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/#:~:text=A%20decolonialidade%20%C3%A9%20considerado%20como,%C3%A0%20modernidade%20e%20ao%20capitalismo.>

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BARBOSA, A; LIMA, A. **Brasileiros em Portugal**: de volta às raízes lusitanas. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão; Ministério das Relações Exteriores, 2020.

BHATTACHARYA. T. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, n. 32, 2019, Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf Acessado em 22 de julho de 2024.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a El-Rei Dom Manoel**. Lisboa: J. Borsoi, 1939.

CARVALHO, R. de; IAMAMOTO, M. V. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2006

CASTRO-GÓMEZ, S. Los avatares de la crítica decolonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 16, Enero/Junio, 2012.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 1 e 2.

CRENSHAW, K. **Estudos Feministas**. Los Angeles: University of California, 2002, p. 171-188.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, N. A divisão sexual do trabalho como base material das relações de gênero. In: **Sempre viva Organização Feminista**. 2011. Disponível em: <https://www.sof.org.br/a-divisao-sexual-do-trabalho-como-base-material-das-relacoes-de-genero/>. Acesso em 13 de out. 2023.

FONTES, V. Capitalismos em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, jan./jun. 2007. Disponível em:

<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177>.

FRANÇA, T. Mulheres que imigram através da academia-reflexões a certa da trajetória de uma mulher imigrante doutoranda na Europa. **Revista Ártemis**, v.14, ago.-dez., p.11-121, 2012.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?:** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1981.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>

LAGES, M. (coord.). **Os Imigrantes e a População Portuguesa:** Imagens Recíprocas. Análise de Duas Sondagens. Lisboa: Observatório da Imigração / ACIME, 2006.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje:** perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2009, p. 50-81.

MACHADO, I. **Cárcere Público:** Processos de Exotização entre Imigrantes Brasileiros no Porto. Lisboa, ICS, 2009.

MAGLIANO, M. J. Interseccionalidad y migraciones: Potencialidades y desafíos. **Revista Estudos Feministas**, 23(3), 691–712, 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>

MARX, K. A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: **O Capital**. 2ª ed. S. Paulo: Nova Cultural, 2008.

NETTO, J. P. Capitalismo e barbárie contemporânea. **Argumentum**, 4(1), p. 202–222, 2012. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v4i1.2028>

OLIVEIRA, E. Redes sociais: o grupo como suporte para imigrantes brasileiras em Portugal. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 115–130, 2018. DOI: 10.21680/1982-1662.2018v1n23ID10829. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10829>.

OLIVEIRA, V. de. Brasileira sim, prostituta não. Mulheres brasileiras em Portugal: identidade negociada. **Cordis:** Revista Eletrônica de História Social da Cidade, 2(21), 2019. Recuperado de

<https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/46568>

OLIVEIRA, E. de S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Revista Boletim Historiar**, Aracaju, v. 8, n. 1, jan./mar., 2021. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>

PADILLA, B.; GOMES, M.; FERNANDES, G. Ser Brasileira em Portugal: Imigração, Género e Colonialidade. **Atas do 1º Seminário de Estudos Sobre Imigração Brasileira na Europa**. Barcelona, 2010.

PEREIRA, S.; ESTEVES, A. Os efeitos da crise económica na situação laboral dos imigrantes: o caso dos brasileiros em Portugal. **REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana**, 25(49), p. 135–152, 2017. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004908>

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 227-278.

QUINTÃO, V.; BARROS, N. V.; REIS, J. Interseccionalidade, teletrabalho e a divisão sexual do trabalho: desafios na pandemia e no pós-pandemia. In: BARROS, N. V.; FACEIRA, L.; REIS, J. F. dos; BRUM, J. da S. (org). **Direitos Humanos, Interseccionalidade e isolamento**. 1ª edição. Rio de Janeiro: ed. Gramma, 2020.

SÁ, A. F. de A. **O Movimento Operário na Primeira República**. Temas de História do Brasil Contemporâneo. 2011. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/14175309042014Temas_de_Historia_do_Brasil_Contemporaneo_Aula_1.pdf

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2 edição. Petrópolis: Vozes, 1979.

- SANTOS, C. A. **Imagens de mulheres imigrantes na imprensa portuguesa**. Análise do ano 2003. Lisboa: ACIDI. 2007
- SANTOS, J. S. Questão social: particularidades do Brasil. In: **Biblioteca Básica/Serviço Social**. 1a ed. São Paulo; Cortez; 2014.
- SILVA, V. da V. Dialogando com as línguas selvagens: contribuições de Gloria Anzaldúa para pensar o feminismo decolonial. **Revista Ártemis**, v. XXXI, n. 1, p. 336-353, jan./jun. 2021.
- SILVA, V. da V. Contribuições dos estudos de gênero e da decolonialidade para os debates sobre migrações internacionais. **Revista GeoPantanal – Curso de Geografia / Mestrado em Estudos Fronteiriços**, nº 32, 103-116, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/16480/11163>
- SOUSA, L.; GUEDES, D. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 123-139, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/119119>. Acesso em: 12 maio 2023.

Eixo II

Dança, arte e práticas descolonizantes

Contradança: Um corpo enfermo

António Tavares

Introdução

Para abrir esta minha reflexão sobre o corpo – matéria de trabalho coreográfico e de investigação –, direi que, ao longo destes anos como bailarino e coreógrafo, as minhas peças têm navegado em torno da grande questão da memória. A memória enquanto matéria criativa e de reflexão, mas também enquanto matéria política e social, na qual podemos vislumbrar alguns elementos ou pistas que nos ajudam na sua leitura, ou releitura, enquanto corpo dentro do universo Cabo Verde e não só.

O corpo é objeto dos mais variados estudos na contemporaneidade. Desde abordagens literárias e sociolinguísticas até tessituras científicas e filosóficas, todas as áreas de conhecimento têm trazido contribuições bastante significativas no que se refere à noção de corpo. Mas, apesar desse interesse crescente ser algo realmente notório, Courtine (2013) afirma que tamanha veemência concedida ao corpo é um fenómeno que não data de há muito: “O corpo, de fato, é uma invenção teórica recente: antes da passagem para o século XX, ele não exercia senão um papel secundário na cena do teatro filosófico onde, desde Descartes, a alma parecia exercer o papel principal” (Courtine, 2013, p.12).

Partindo das palavras de Courtine, proponho-me refletir sobre o corpo na história do pensamento moderno, mais especificamente a partir da perspectiva de Friedrich Nietzsche, para quem toda a história da filosofia não passa de uma má compreensão sobre o corpo, uma vez que, colocando-se de lado todos os seus mecanismos reguladores e modificadores, desde leis, instituições sociais (como a Igreja), até procedimentos cirúrgicos, produtos, técnicas para uma reestruturação física do homem, está, acima de tudo, o facto basilar de que o homem é apenas mais um animal entre tantos

outros que vagam pelo mundo, com a diferença de que é o único a teorizar sobre a sua vida e a sua morte, capaz de estabelecer teorias, criar teses, mentir, prometer.

O ato de prometer, num primeiro momento, apresenta-se como um procedimento simples, efetuado no dia-a-dia, nos diálogos mais corriqueiros, nas situações mais banais. Contudo, a promessa encerra em si diretrizes que norteiam o posicionamento do homem e a sua visão no e sobre o mundo e sobre si mesmo. Prometer é tentar, sob circunstâncias pouco concretas, efetuar uma projeção futura, tentando abarcar possibilidades plausíveis de concretização de algo que foi estabelecido, mas que não possui qualquer probabilidade efetiva de ocorrer num tempo posterior. Tentar dar conta do que há por vir, estabelecendo parâmetros para tal acontecimento, é algo que o homem projeta sem se aperceber muitas vezes de que uma simples promessa está para além do seu controlo e vontade.

Ainda assim, na promessa também é possível conceber outras perspetivas, partindo-se do pensamento do filósofo germânico: será o ato de prometer uma forma de disciplinar o homem, ou melhor, de disciplinar o animal homem? A promessa, o comprometer-se, gera no homem a necessidade da lembrança. Esse exercício, por assim dizer, de reforço da lembrança produz efeitos colaterais no homem, que, conscientemente ou não, resultam em consequências que vão para além da lembrança ou do esquecimento de um compromisso: podem também, quando hipertrofiadas, originar problemas no campo psíquico e no físico.

A contradança, título deste artigo é em si mesma “proibição e dança”. Proibido o corpo *versus* o pensamento proibido. Porque a dança é rastilho de pensamento, é liberdade. Saltemos para o seu enquadramento histórico. A contradança é uma dança de ritmo rápido e compasso binário composta de várias seções de oito compassos que se repetem. Tem a sua origem nas danças folclóricas da Grã-Bretanha, de onde se espalhou por toda a Europa. Alcançou a sua popularidade máxima no final do século XVIII, época em que

foi utilizada em outros géneros cénicos como a ópera e o balé. Entre os compositores de música erudita que escreveram obras inspiradas na contradança estão Wolfgang Amadeus Mozart, Frédéric Chopin e Ludwig Van Beethoven, este último com a sua coleção de doze danças publicadas em 1803, em especial as de número 7 e 11, utilizadas no final do balé *As Criaturas de Prometeu* (1801). É uma mistura de várias danças com melodias diversas. Nos bailes do século XIX, era uma dança muito apreciada. No Brasil, a contradança transformou-se na quadrilha, na valsa, na polca, na mazurca escocesa, no *pas-de-quatre* etc.

Esta sua capacidade de se adaptar às realidades locais fez com que se expandisse na sua trajetória pelo mundo. No nosso caso, em Cabo Verde, ela ficou circunscrita às ilhas de Santo Antão, a mais complexa, de São Nicolau e do Fogo, onde é conhecida como “paravan” ou *chacun à sa place* – expressões coreográficas com que se mandam voltar aos seus lugares os pares que na contradança terminam ou interrompem uma figura.

Contou-me Teófilo Chantre, homem “grande”, dos seus noventa e tal anos, e respeitado mandador (aquele que dirige a coreografia) da ilha de Santo Antão, na bonita vila de Fontainhas, que foi uma senhora de nome Joana d'Arc, que apareceu um dia no seu veleiro naquela recôndita zona da ilha e lhes ensinou esta dança. Como veio, também desapareceu, sem deixar vestígios. Ora bem, se, por um lado, essa tal Joana d'Arc, mulher e símbolo da contradança, é sinal de transmissão aqui nas ilhas, por outro, ela é hoje, paradoxalmente, símbolo da extrema-direita francesa de Le Pen.

E já estamos em contradança, isto é, a comungar da contradição, se observarmos a palavra “contradança” à luz da sua origem, e ainda do seu significado em francês, língua na qual quer dizer “multa”. Esta “multa” foi perpetuada ao longo dos séculos, amarrada em cinco pontos constituintes, tal a sua estrutura ditada pelo mandador ou violinista principal. É a única dança popular nestas ilhas que contém uma estrutura

pensada como um espetáculo, composto por cinco partes de dez, quinze minutos cada, perfazendo uma apresentação de, aproximadamente, uma hora e quinze minutos – conta com 12 a 14 pares. No fim de cada parte, os bailarinos dirigem-se para o grupo de músicos colocados em cena para lhes agradecer e depois repetir o mesmo ato para o público presente.

Corpo proibido, dança proibida

Nas minhas buscas e pesquisas, passei por acaso pela página do blogue diário do escritor brasileiro Paulo Coelho, e deparei com uma pequena história, ou lenda africana, que ele usou para parodiar a grande questão da liberdade. Gostaria de a lançar aqui como *leitmotiv* ou linha justificativa para abrir esta nossa viagem ao universo do corpo, da dança *versus* pensamento... é a história do *Elefante e a Corda*. Segundo Paulo Coelho, o procedimento relatado na história é adotado pelos treinadores de circo para que os elefantes jamais se rebelem – contudo, o escritor brasileiro desconfia que o mesmo também acontecesse com muita gente.

Diz assim a história... Ainda criança, o bebê elefante é amarrado, com uma corda muito grossa, a uma estaca firmemente cravada no chão. Ele tenta soltar-se várias vezes, mas não tem forças para tal. Após um ano, a estaca e a corda ainda são suficientes para manter o pequeno elefante preso; ele continua tentando soltar-se, sem conseguir. A esta altura, o animal passa a entender que a corda sempre será mais forte do que ele, e desiste das suas iniciativas. Quando chega à idade adulta, o elefante ainda se lembra que, por muito tempo, gastou energia à toa, tentando sair do seu cativeiro. Nesse momento, o treinador pode amarrá-lo com um pequeno fio, num cabo de vassoura, que ele não tentará mais obter a liberdade. Pode mudar-se a história, mas nunca a memória. No período colonial, a violenta proibição tinha como objetivo a alienação e daí montar, segundo os poderes instituídos, um homem novo, com perfilhação nova e uma máquina (ou máquina de “quinar” pessoas...) para os seus interesses.

A violência exercida sobre este nosso corpo a vários níveis fez com que hoje estejamos neste ponto. Um corpo amarrado às suas dúvidas existenciais. Somos quase brancos e quase pretos, quase mulatos e um bocadinho crioulos, um “cabo”, como dizem na Bahia, no Brasil. Se em alguns espaços e territórios, o homem/mulher crioulo é desconsiderado, quando entramos no continente africano, causamos estranheza, e quando chegamos à Europa, somos africanos, pretos ou quase pretos. Se não aceitamos, ou mal aceitamos, a nossa origem africana – porque é que sei que sou Moreira Tavares e não Touré ou Camara? –, algo se passou para só nos lembrarmos de uma parte da história. Aqui está a grande amarra, tal elefante preso a esta cordel e este ao cabo de vassoura.

De 1975, nasceram uma vontade e uma atitude cujo objetivo era vencer, entre várias frentes de batalha, várias maleitas para desnudar este mesmo corpo, ainda hoje preso a esta grilheta da dúvida e do medo transgeracionais – passados quarenta e sete anos de espaço livre e democrático com bases fncadas nos valores de um humanismo universal: Fraternidade, Liberdade e Igualdade.

Com um ensino básico obrigatório suportado pelo Estado-nação, com uma transparência e alternância política, amplamente aplaudido pelos demais Estados democráticos no mundo, mas, mesmo assim, faltou-nos a *expertise* para tratar deste espaço-corpo, ou dança, de uma outra forma. Por não o termos levado para o cerne das nossas preocupações, este mesmo espaço-corpo ou pensamento/dança não entrou nas nossas escolas e meios de transmissão, nem tão-pouco na nossa cozinha ou culinária entrou matéria de sensibilidade – duas das grandes falhas no alicerçamento deste nosso corpo. O que se terá passado? Como redefinir este nosso corpo aprisionado neste universo de incertezas, medo, culpa e violência? Aprisionado nas grilhetas da dúvida, este corpo amarrado, tal elefante ao cordel e este ao cabo de vassoura, não ousamos soltar-nos e nem nos passa pela cabeça tal necessidade... Será amnésia, ou mais do que isso? A que se

deve esta amarra transgeracional?

Cabo Verde vive mergulhado na sua tragédia existencial ou “medo de existir”, fazendo uso do pensamento do filósofo português José Gil, especialista nas questões do corpo. Visando este mesmo corpo, Cabral alerta-nos para a nossa não existência, e deixa-nos a sua tirada máxima: “pensar pelas nossas cabeças”. Cabral sabia, mais do que ninguém, que a libertação territorial não teria o efeito esperado/desejado de libertação total se não recuperássemos as nossas raízes, neste caso, inventando ou reinventando o nosso corpo, e assim complementando a total libertação do jugo colonial.

“Pensarmos pelas nossas cabeças” pressupõe descobrirmos a nossa identidade enquanto ser total, enquanto povo e país nação... Cabral foi muito mais longe nesta matéria e deixou-nos esta profunda reflexão, sabendo de antemão que iríamos passar por este processo mais tarde. Como a visão de um mestre que alerta os seus discípulos para os delicados caminhos por onde irão passar até chegarem à grande meta final: a libertação total.

Cabral pensou e disse-nos o seguinte: “A experiência da dominação colonial mostra que na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria todo o sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, mas também suscita e desenvolve a alienação cultural de uma parte da população, quer pela pretensa assimilação dos indígenas, quer pela criação dum abismo entre as elites autóctones e as massas populares. Como resultado deste processo de divisão ou de aprofundamento das divisões no seio da sociedade, acontece que uma parte considerável da população, nomeadamente a pequena burguesia urbana ou rural, assimila a mentalidade do colonizador, considera-se como culturalmente superior ao povo ao qual pertence e cujos valores culturais ignora ou despreza. Esta situação, característica da maioria dos intelectuais colonizados, cristaliza-se à medida que aumentam os privilégios sociais do grupo assimilado ou alienado, tendo implicações directas no comportamento dos indivíduos desse

grupo face ao movimento de libertação. A libertação da repressão do povo dependerá grandemente da queda desta pequena burguesia privilegiada.”

Subserviente

Na falta de um corpo próprio, fomos inundados de um pessimismo estrutural em relação à nossa capacidade, visível em tudo o que hoje nós criamos. As nossas casas são cópia dos sobrados deixados pelos colonos, o ensino é cópia, os nossos discursos, como, naturalmente, o nosso pensamento, são cópia. Os polícias continuam a agir para nos intimidar tal como a PIDE. A justiça só morde os pés dos descalços, nas câmaras municipais a mesma proibição de sempre: é proibido entrar de calções, chinelos ou de manga cava. Vai e volta amanhã é a frase mais usada neste sistema. Aliás, quando não se quer trabalhar, diz-se que não há sistema. Nos nossos jardins de infância, os manuais têm rostos de todos os quadrantes, menos o nosso. Nas lojas e boutiques, há bugigangas de todo o lado, menos os nossos produtos. O modelo é branco de cabelo fino, a prioridade só para homem/mulher branco em todas as frentes. Ainda acreditamos que ele e ela nasceram ricos de dinheiro e vão ajudar-nos a sair da cepta torta, através de pacotes turísticos.

Por isso, oferecemos-lhes as nossas crianças para as adotarem... Quando se tem um filho com um branco, uma branca, diz-se que lavamos o sangue ou branqueamos a nossa família, e é sinal de coisa boa... As nossas danças, as que foram proibidas – o funaná, o batuque, o finaçon, o canisad –, renasceram com a independência para assumirem o seu papel identitário, mas continuam remetidas à sua origem, isoladas em cada ilha, ou comunidade cabo-verdiana no exterior. Não entraram nas nossas correntes de transmissão nem foram consideradas matéria de construção ou reconstrução deste mesmo corpo, ficando confinadas ao seu papel folclórico e de cariz popular.

Nas nossas escolas, tudo sentado. Todos, todos bem sentados numa roda sem falar, ficamos bem quietinhos para a

aula começar. É obediência a mais a transbordar por este arquipélago, como diz aquela coladera: *Bá São Tomé, és flam pá fla sim senhor, M bá Lisboa, és flam pan flá sim senhor, kanto um txíga na tchon d'Holanda, nha gentis és flan pan fla, nha gentis és flam pan flá, sim senhor só thanks...* Vamos ainda levar algum tempo até perceber que é proibido proibir... Muito obrigado pela vossa atenção. Dia radiante.

Referências

CABRAL, A. National Liberation and Culture. In: **EDUARDO MONDLANE MEMORIAL LECTURE**, 1970, Universidade de Siracusa (EUA). Disponível em: <https://www.ahsocial.ics.ulisboa.pt/atom/licao-de-amilcar-cabral-na-universidade-de-siracusa>. Acesso em 20 de abr. de 2024.

COURTINE, J.-J. **Decifrar o Corpo** – pensar com Foucault. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

COELHO, P. **Elefante e a Corda**. Disponível em: <https://paulocoelhoblog.com/>. Acesso em 15 de abr. de 2024.

GIL, J. **Movimento total: o corpo e a dança**. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 2001.

Corporalidad y conocimiento incorporado: Apuntes para la construcción de una danza decolonial

Claudia Angélica Gamba Pinzón

Hablar de la relación entre educación y decolonialidad, como lo invita esta colección, es muy pertinente, considerando que aún hoy los entornos educativos están plagados de contenidos, enfoques y currículos colonialistas, operando de manera soterrada debido a la naturalización de estos asuntos durante décadas. Uno de estos temas, que generalmente no ocupa tanto protagonismo en los análisis, es la enseñanza de las artes y sus contenidos. Específicamente, en este caso, la enseñanza de la danza. Aunque el presente escrito no busca realizar un análisis detallado de la enseñanza en el marco del aula convencional, sí pretende brindar elementos de análisis que permitan enriquecer y problematizar estos espacios de “transmisión del conocimiento”.

Esta revisión gira entorno a posturas y lugares que permitan un posicionamiento crítico, pero también nuevas formas de abordar lo que ya consideramos establecido, e incluso nuevas maneras de aproximación a lo decolonial, teniendo en cuenta sus mutaciones, tensiones, resquebrajamiento y nuevas posibilidades. Es importante siempre tener presentes los contextos que nos habitan y definen. Las primeras banderas de pensadores, investigadores y teóricos que abrieron la puerta al pensamiento decolonial nos permitieron tejer un lugar de enunciación desde la condición latinoamericana en su inmensa complejidad. Es crucial revisar cuáles son las nuevas olas de dicho pensamiento, que debe estar en constante revisión y autocrítica, y cómo seguimos pensando nuestra latinoamericanidad a la luz de los fenómenos actuales.

El presente escrito se divide en tres partes. En primer lugar, se realiza una aproximación al tema de la corporalidad, tanto en la escuela como en la danza, y cómo hemos sido educados en este

ámbito, en relación con postulados colonialistas que aún falta tanto por deconstruir. En segundo lugar, se presenta una generalidad sobre la relación entre pedagogía, educación y danza, según mi investigación más reciente, presentando algunos hallazgos sobre el interés en esta cuestión y su relación de cómo influye la educación en estos temas en la escuela. En una tercera parte, se presentan algunas interpelaciones en torno a la tríada folclor-identidad-danza, presentando posibilidades desde la creación artística, el posicionamiento crítico y, a modo de aproximación autogenealógica, tender posibilidades a formas que permitan una interculturalidad crítica en este campo.

Para hablar de danza, parto de la importancia del cuerpo y la corporalidad como un lugar constante de disputa, de agencia, de enunciación y de silencios, pero que también puede protagonizar herencias, lealtades y tradiciones hegemónicas. En este apartado, menciono brevemente cómo la corporalidad, en tanto fuente de conocimiento, ha sido obviada en la historia de nuestros sistemas educativos, siendo objeto de adoctrinamiento de las rutinas y del deber ser de los valores, pero no como lugar de emancipación, autonomía y cuidado, como bien lo ejemplifican varios autores que han trabajado el tema. “La escuela, a través de su estructura disciplinaria, no solo transmite conocimiento, sino que también regula y adoctrina los cuerpos de los alumnos, imponiendo normas de comportamiento y maneras de estar en el mundo” (Sarlo, 1998).

Y es allí, donde se presenta una de las brechas que parece casi indisoluble hoy en día en el entorno educativo, porque las generaciones actuales ya no responden al adoctrinamiento de sus cuerpos en las instituciones de la misma manera que las generaciones pasadas, pero tampoco están siendo educadas en una pedagogía del cuidado ni del reconocimiento profundo de su corporalidad, y aún bajo el estatuto de la quietud como sinónimo de aprendizaje, lo cual se presenta, a mi modo de ver, como una conversación pendiente en el ámbito educativo.

Cuerpo y Corporalidad Colonial

La modernidad, como modelo y visión de mundo, se ha

sustentado históricamente en una codependencia con el modelo colonial. Muchos investigadores latinoamericanos han contribuido a desarrollar analíticamente este planteamiento, principalmente los pensadores fundacionales del giro decolonial, desarrollando el modelo modernidad/colonialidad y señalando que la modernidad ha necesitado históricamente de la colonialidad para instalarse, construirse y subsistir. Este modelo señala que las estructuras y modelos coloniales son constitutivos de la modernidad y, en ese sentido, esta no implica necesariamente, como se planteó durante mucho tiempo, un estado superior ni de mayor desarrollo social. Destacando que la búsqueda incansable de la realización de progreso o desarrollo social producto de una modernidad inconclusa es una mirada equívoca, pues debe redirigirse, según el planteamiento decolonial, a un modelo que comprenda, estudie y se plantee desde la realidad de nuestros contextos, historias latinoamericanas y nuestra diversidad social y cultural.

Asimismo, la ciencia moderna y el paradigma de la modernidad tienen un anclaje previo en el modelo de racionalidad que se instauró a lo largo del siglo XVI y que, a partir del siglo XIX, determinó también en gran medida el rumbo de las humanidades, las artes y las ciencias sociales en creación y su desarrollo. Dicho modelo, basado en la racionalidad científica, en términos generales, es un modelo universalista de comprender el mundo que niega la validez de otras formas de conocer que no se rijan por sus principios y, en ese sentido, legítima principalmente una forma de conocimiento verdadero. En esta visión de mundo se invalida o no se reconoce el conocimiento basado en la experiencia por considerarse ilusorio e inexacto, como lo expone Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 23) “la ciencia moderna desconfía sistemáticamente de las evidencias de nuestra experiencia inmediata”.

Desde esta perspectiva, me propongo analizar algunos factores sobre la producción del conocimiento incorporado a la luz del análisis de la práctica dancística, reflexionando sobre los escenarios de legitimidad en torno a la corporalidad y el movimiento, dada la negación histórica que han tenido otras formas de conocer que se

conciben diferentes al modelo racional. “Así, se produce también una colonización cultural y epistemológica que se concretiza en la *colonialidad del saber*. Por tanto, este dispositivo de poder, una vez universalizado y naturalizado, subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados y sin poder de enunciación” (Gómez Quintero, 2010, p. 90).

Bajo el modelo de modernidad eurocentrista que modeló durante muchas décadas nuestra educación, y aún aspectos de esta, históricamente también se ha promovido un modelo de cuerpo hegemónico y hegemonzado: un cuerpo blanco, “normal”, simétrico, un cuerpo bello y “perfecto” al que la danza, como disciplina artística moderna y campo de conocimiento, históricamente también ha contribuido a instalar en el imaginario social. Este modelo de modernidad/colonialidad se evidencia también en las formas de asumir nuestro cuerpo, de juzgar la corporalidad de otros y sus movimientos. Sin embargo, también puede ser interpelado desde el reconocimiento de la producción del *conocimiento incorporado* que se genera desde muchos ámbitos de la vida. En este caso en particular, reconociendo otros lugares a los que también puede dar lugar la danza y las formas de comprender y conocer a través del cuerpo en movimiento, y cómo ese conocimiento proviene desde la experiencia sensible, en apertura y escucha, buscando desmontar la idea de que el conocimiento solo se construye desde la quietud, la observación, la individualidad o de los procesos estrictamente racionales o asociados a la división mente/cuerpo, donde el pensamiento pareciera estar separado del cuerpo en movimiento y de este en la producción del conocimiento.

Es importante reconocer que vivimos en un sistema productor de clasificaciones de valores modernos de normalidad para los individuos y, con ello, todo tipo de control para sus cuerpos. Aún en los tiempos del “mercado de las diferencias” no se abordan de manera compleja en los entornos educativos la pregunta por la otredad y la diferencia. Como lo señala Grimson (2011), las diferencias culturales y sociales actualmente son comercializadas y

manipuladas en el mercado global, argumentando que, en lugar de promover una verdadera diversidad y comprensión intercultural, estas diferencias a menudo se convierten en productos de consumo que refuerzan estereotipos y desigualdades estructurales. Grimson plantea que el énfasis en la identidad y la diferencia vistos de una manera superficial puede llevar a una forma de exotismo comercial, donde las culturas se representan de manera superficial y simplificada para satisfacer las demandas del mercado.

Preocuparse por el otro es una inquietud que todo humano padece en algún momento de su vida; sin embargo, la mayoría de las veces dicha preocupación carece de una pregunta que desarme nuestras seguridades acerca de quién es el otro. Nos obsesionamos por intervenir, ordenar, aplicar y decir quién (y qué) es el otro en vez de dejarnos trastocar y parecer por la experiencia de lo ajeno (Pérez, 2014, p. 229).

Para el presente análisis, se propone establecer una relación de tensión y análisis en torno a los conceptos de danza y corporalidad, y más adelante su implicación en los procesos de identidad y representación, para comprender las intersecciones que se tejen, pero también las dinámicas que generan interpelaciones a prácticas hegemónicas. Teniendo presente que las concepciones que giran en torno a estas conceptualizaciones no son estáticas, se encuentran relacionadas entre sí, responden a prácticas social y culturalmente construidas y a los imaginarios que de ellas se desprenden. Como bien lo señala Muñiz, “Las disciplinas, los discursos y las prácticas corporales surgen con la cultura, se institucionalizan y se van constituyendo en parte de los micropoderes que materializan los cuerpos en diferentes modos y momentos de la historia y a partir de los cuales los sujetos toman conciencia de su propia corporalidad” (Muñiz, 2010, p. 7).

En este sentido, es importante tener presente que durante mucho tiempo el cuerpo humano fue considerado una categoría implícita, un ente biológico o una categoría a-histórica. Los estudios que han buscado establecer el cuerpo como un objeto de estudio son recientes en términos históricos. Apenas en la segunda mitad del siglo XX comienzan a surgir una serie de investigaciones orientadas a

destacar o plantear el carácter histórico de la corporalidad y señalar que la valoración y concepción del cuerpo es una construcción propia de la sociedad y la cultura. En Latinoamérica, surge toda una serie de teóricos que se ocupan de este tema desde diferentes perspectivas, en cruce con dimensiones como la raza, el género, la colonialidad (Pedraza, Citro, Lugones, Segato, Cusicanqui, por mencionar algunas). Apenas hacia los años 90 podemos hablar del proceso de consolidación en los estudios e investigaciones teóricas del llamado giro afectivo-corporal, buscando dar lugar a las aproximaciones del cuerpo como lugar simbólico y político, pero también a la experiencia a través de este, buscando romper con una tradición (moderna/colonial) en la cual el cuerpo solo era un objeto y no un sujeto de conocimiento. Como bien lo señala José Luis Grosso, “El ‘discurso sobre el cuerpo’ es el más generalizado en la descripción etnográfica y en las ciencias sociales, donde el cuerpo es objeto pasivo del cual se habla, al cual se diagrama, fotografía, filma [...] sometiéndolo a categorías universales, desposeyéndolo así de su discursividad social propia” (Grosso, 2008, p. 232). También se ha consolidado el enfoque del llamado *embodiment* o encarnación-enraciamento, reconociendo el carácter vivo y transformador de la praxis corporal (Csordas, 1999), aunque en décadas pasadas ya otros autores habían buscado ampliar esta perspectiva y contribuir en este tema. Solo por mencionar algunos: Bourdieu, desde el concepto de *habitus*; Merleau-Ponty (1970; 1975).

Miradas Preconcebidas y conocimiento incorporado

En relación con los modelos estereotipados de cuerpo, también históricamente se ha privilegiado unos sentidos y sentires sobre otros. Un ejemplo claro de ello es la educación sobre el sentido de la vista. El régimen de la mirada se ha instalado sobre otros sentidos, como mirada que aprueba y desaprueba, que funda o que niega. Como lo destaca Raúl Díaz en su reflexión sobre discapacidad y mirada colonial:

En un intento de “volver a mirar lo ya mirado”, como lo plantea Skliar, me centraré en la crítica de la mirada, del valor central de la visión,

del ver y del mirar en la modernidad, es decir, en la constitución de los cuerpos (que miran – son mirados). Se podría decir que el cuerpo toma vida en la medida que es mirado. La mirada hegemónica, como lo veremos, es uno de los principios de la alteridad, si no el más importante (Díaz, 2012 p 28).

Esto nos permite adentrarnos en la preponderancia que ha tenido la visión como un sentido dominante, relegando otras formas de conocimiento y determinando qué debe ser visto y cómo. Señalando que la mirada como valor social es construida e impartida culturalmente, generando también conformación de imaginarios sociales. En el contexto de las prácticas artísticas modernas, ¿qué son los cuerpos que danzan sino también cuerpos que son mirados?

Como lo menciona de manera detallada John Berger en sus estudios, existen diferentes modos de ver y estos modos están determinados por las formas en las que se educa la mirada, entre otros muchos aspectos. “Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. En la Edad Media, cuando los hombres creían en la existencia física del infierno, la vista del fuego significaba seguramente algo muy distinto de lo que significa hoy.” (Berger, 2005, p. 13). Es importante tener presente que, al ser el acto de mirar un acto construido culturalmente, esto a su vez determina qué debe ser mirado y cómo debe ser visto, naturalizando también las formas y valoraciones al ver, lo que nos permite comprender cómo estas formas han relegado otros sentidos y otros sentires más allá del que nos viene del mirar. Por ejemplo, hoy día, gracias al avance de las investigaciones, ya se reconoce legítimamente la importancia del contacto, la caricia y el tacto como el sentido más grande del ser humano que influye en su salud mental y física.

Ahora, en el contexto de la danza, es muy importante preguntarnos también sobre los procesos hegemónicos de la educación de la mirada, pues disponer la mirada es un ejercicio estético y político, pero fruto de un proceso de aprendizaje constante. Es significativo ese doble lugar que podría ocupar este tema, pues si bien las artes en general no han contado con el protagonismo histórico en la educación, tampoco lo ha hecho la

pedagogía sobre el cuerpo, pero sí la educación de la mirada, y allí la danza juega un papel significativo. Por ejemplo, preguntarnos qué es lo que muchos llaman “un ojo entrenado” y con ello entrenado en qué, para mirar y juzgar cómo. Pues, en la mayoría de casos, como lo expone la investigadora en danza Ann Cooper en lo que respecta a la puesta en escena y el espectador, “la ilusión final, por supuesto, es la de un cuerpo de danza perfecto – uno completamente sin obstáculos por el sudor, el dolor o la evidencia de cualquier negociación física con la gravedad. Como discurso expresivo compuesto por el movimiento físico, la danza tradicionalmente ha privilegiado el cuerpo capaz.” (Cooper, 1997, p. 56)¹. Pero ¿cuál es ese cuerpo capaz al que se refiere Cooper? ¿Es aquel “dotado” de una hermosa simetría y figuras “perfectas”? ¿O es ese cuerpo virtuoso que, bajo el dominio de la técnica, deja al espectador esa sensación de que lo ejecutado es casi producto de un don que sin duda produce una extraña fascinación al ser mirados bajo los paradigmas en los que ha sido educada nuestra mirada? Que, como también lo señala Cooper (1997), supone de estos cuerpos y de esta danza que son producto de una gracia natural que en realidad en gran medida es producto de entrenamiento físico intensivo.

Al respecto, Joaquín Barriandos, partiendo del esquema teórico de la escuela decolonial, plantea el concepto de la *colonialidad del ver*, que “establecería un contrapunto táctico entre los otros tres niveles: el epistemológico (saber), el ontológico (ser) y el corpocrático (o corpopolítico, como lo dice Ramón Grosfoguel)” (Barriandos, 2011, p. 26). Su análisis está enfocado a exponer cómo los regímenes de la modernidad/colonialidad han permanecido en sus formas de inferiorización racial y epistémica desde el siglo XVI hasta nuestros días. Sin embargo, este concepto que desarrolla Barriandos nos ayuda también a comprender cómo estos regímenes de la mirada colonial han determinado en gran medida al campo de la danza desde su instauración como práctica artística, pero también generan análisis críticos de cómo han determinado la estética de la danza en función

¹ Traducción propia.

de cierta mirada, promoviendo no solo patrones de cuerpo sino de movimiento y puestas en escena como las únicas posibilidades legítimas.

Asimismo, el investigador Carlos Pérez Soto señala también cómo han sido usadas diversas categorías estéticas en la danza:

Sostengo que a lo largo del siglo XX se puede constatar una profunda relación entre el estilo académico y la estética de lo bello, entre el estilo moderno y la estética de la expresión [...]. Estas relaciones pensadas de manera totalizante hacen que frecuentemente, cuando se discute o evalúa una obra desde otra estética, se superponga el juicio 'esto no es danza' con el juicio 'esto no es arte'. (Pérez Soto, 2008, p. 29)

Lo cual nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre cómo son esas formas mediante las cuales se reproducen constantemente los mismos estereotipos en la danza. Y si bien aquí la enseñanza juega un gran papel, las formas en las cuales ha sido escrita la historia de la danza también tienen mucho que ver, pues en su mayoría muchas historias carecen de perspectiva crítica o de considerar ampliamente los contextos sociales y culturales que determinan la misma práctica. Como bien lo expone Pérez Soto, son historias patrioterías de grandes personajes, no de comunidades, "Son historias que, de acuerdo al canon académico, distinguen netamente y en orden a intérpretes, coreógrafos y públicos, y tienden a centrarse más en las características de la interpretación que en las del proceso o el contexto de la creación" (Pérez Soto, 2008, p. 36).

Estas historias, o más bien esta forma de hacer historia del campo, mantienen una idea de "progreso lineal y acumulativo", herencia de un modelo moderno de conocimiento que representa una perspectiva histórica plana y niega en un discurso oficial muchas otras expresiones, diluyendo el aspecto de las tensiones de poder alrededor de cada modalidad o estilo, representándolos uno como sucesivo del otro en términos de que cada modalidad era superada por otra que surgía y, asimismo, las demandas sobre el cuerpo dependían

de esta sucesión.

En ese sentido, considero que reclamar el lugar de la danza como práctica social, su incidencia en los circuitos culturales en relación con distintos campos es tan válido como la exploración en torno a la técnica, la coreografía y la puesta en escena. Lo fundamental, desde mi perspectiva, es tener presente que la danza puede ser vista desde múltiples aristas y puede ser abordada desde un amplio espectro de enfoques como cualquier otra práctica, pues en definitiva también es una forma de expresar, interpretar y leer el mundo. Esto nos permite señalar que, pensando la danza como un campo diverso en cuanto a sus fines y medios, los convocados a su práctica y disfrute pueden poseer cualquier tipo de cuerpo y condición de existencia.

Gay Morris (2009) señala que una definición no canónica de la danza permite no solo poner en cuestión el lugar de esta como un arte de alta cultura, sino que además permitiría comprender o indagar sobre el hecho de por qué determinadas obras y artistas eran o han sido dominantes e incluso por qué también ciertos modelos de cuerpo han sido privilegiados. Lo cual es un punto clave, puede esta pregunta es importante para rastrear aproximaciones no canónicas y sus lugares y aportes descentrados dentro de la institucionalidad y abordajes hegemónicos, para poner en tensión diversos conceptos y paradigmas construidos.

En la actualidad, asistimos a lo que podríamos considerar formas culturales renovadas del discurso de normalidad, haciendo una celebración de las diferencias en todo contexto y la coexistencia de intentos de integración con procesos ya instaurados de exclusión. Se promueven las diferencias relativas en tanto se diversifican las ofertas para los diversos grupos, pero en gran medida los sistemas de representación social siguen siendo los mismos. Esto es muy pertinente analizar para la danza con el fin de establecer diferencias y matices analíticos. Existen distintas compañías y lugares que, como lo expone Ann Cooper (1997), siguen enfatizando en las categorías modernas y clásicas del cuerpo desde la danza: la agilidad, la fuerza, la gracia, y yo y el ideal de cuerpo perfecto.

En mi experiencia, concretamente desde lugares descentrados o desde posturas críticas en la danza, he podido encontrar formas que interpelan los estereotipos. Tal es el caso de la investigación que adelanté sobre danza integrada, la modalidad que se practica con personas con y sin discapacidad de manera conjunta, que pone en tensión el concepto de discapacidad, la transformación del sentido común y la representación social que hemos construido sobre esos “otros”². Pero también la posibilidad de que esos otros lugares, prácticas y abordajes permitan reconocer e indagar sobre esas otras maneras no hegemónicas y alternativas de producir conocimiento. Es precisamente sobre estos procesos de incorporación sobre los que quisiera llamar la atención, porque no solo es una forma de producir conocimiento, o como diría Maxine Sheets, una combinación de formas de pensamiento, sino que es producto de lo que podríamos llamar algo así como un baile sensible, donde lo que prima es la relación de movimiento que se establece con el otro. A su vez, cuando es llevado a escena de esta manera, es también esto lo que captura al espectador: el nivel de compromiso del diálogo de movimiento entre los implicados, lo genuino de lo que los vincula. Es decir, en ese devenir de movimiento que surge sobre todo mediante la improvisación en común, descubriendo la fisicalidad, el cuerpo y la habilidad de los otros, no prima la idea la idea de quién puede hacerlo mejor, sino que se asiste a un proceso de descubrimiento de las formas particulares y diferentes de interpretar, experimentar y conocer (en el sentido amplio de la palabra) el movimiento.

Al plantear el movimiento y el cuerpo como vehículos y productores de conocimiento y a algunas modalidades y abordajes desde la danza como una de estas formas de conocer, que permiten posibilidades de cambiar la mirada prefijada, se posiciona la posibilidad y la crítica a lo que se denomina colonialidad del saber y del ver,

² Ver: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76144> Desnudando diversidades a través del movimiento: El papel de la danza integrada en la resignificación de la discapacidad y potenciamiento del conocimiento incorporado. Investigación meritoria de tesis en maestría en Estudios Culturales.

desmontando el ideal de las formas de conocimiento “válido” y desjerarquizando las formas tradicionales del aprendizaje verbal y letrado.

En relación con lo anterior, la investigadora de la danza Maxine Sheets Johnstone desarrolló el concepto de *Thinking in movement*, con el que expone que el movimiento no es un proceso mental previo ni distinguible de un proceso físico, pues en esta concepción sigue primando la idea de que el cuerpo traduce lo que la mente piensa. La autora menciona que no existe una única forma de pensamiento y que, además, se ha naturalizado la idea de que es “el lenguaje” (escrito o verbal) el que transmite el pensamiento. Así, señala, el lenguaje ha desplazado esa primera experiencia de movimiento, con lo cual, en mi perspectiva, la danza desde este lugar enunciado es una vía para retomar el lugar de la experiencia y destacar la importancia de la combinación de las diferentes formas de pensamiento en la danza.

Son entonces estos procesos señalados los que precisamente pasan por la comprensión a nivel sensorial y del cuerpo en movimiento, no necesariamente productos del pensamiento racional ni racionalizado de las formas de moverse. Son, en últimas, expresiones del pensamiento incorporado, procesos que se convierten en progresivos aprendizajes y que, como todo conocimiento, toman tiempo de exploración para ser asimilados y comprendidos corporalmente, pero que en la educación convencional no se abordan ni de esta manera ni se da un lugar a estas otras formas de conocer, o por lo general el lugar que ocupan es desde la instrucción.

Desde el paradigma cartesiano, los asuntos que provienen o que tienen relación con la experiencia corporal son vistos como impedimentos para la comprensión o como obstáculos epistemológicos. Es por lo que, la invitación no es solo a generar procesos de reflexión sobre la necesidad de legitimar la producción de conocimiento incorporado, sino también a descolonizar nuestros sentidos, nuestros movimientos y, con ello, nuestros cuerpos. Pues sentir y moverse no provienen de dos regiones separadas de pensamiento. “El pensamiento entendido como dinámica de movimiento implica una forma diferente de abordar este, que amplía

sus posibilidades más allá del lenguaje y de los referentes simbólicos a los cuales generalmente se lo liga” (Zuluaga, 2005, p. 25). Por ello, es importante recalcar que existen experiencias cinéticas en las cuales pensamiento y movimiento son uno solo. Pues, como bien lo expone Jean Nancy (2007), el proceso de escucha (en este caso, enfatizado en la escucha corporal) está ligado al pensamiento o entendimiento, como él lo llama, y esta relación no es una dicotomía, pues en el caso de la danza específicamente es a través de esa escucha corporal que se comprende y produce procesos de pensamiento.

Entonces, navegando a través de diversas modalidades y enfoques críticos en la danza, lo cual se profundizará más adelante, podemos ver la importancia de generar nuevas preguntas o enfoques descentrados de la tradición hegemónica en el campo de la danza, que pueden ser usados en un proceso de resignificación del movimiento, de imaginarios naturalizados y de exploración de nuevas prácticas corporales, como lo han propiciado otras vertientes alternativas en el mundo de la práctica dancística. En términos generales, constituyen una opción enriquecedora en el contexto de una enseñanza convencional, donde se nos ha vetado el acceso a una educación sobre las prácticas corporales y se nos ha negado el papel del conocimiento que viene y se produce desde el cuerpo. No se puede olvidar que la recepción de estos aprendizajes incorporados, que indagan sobre la relación con la diferencia desde la exploración del movimiento, está directamente asociada a cómo hemos sido educados para ver y juzgar el deber ser de la danza y del cuerpo tanto en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y sobre todo en la misma escuela, así como en los procesos creación y recepción de esta: qué hacer, ver o recibir y qué no. Por ello, esto mismo nos permite identificar cuánto debemos deconstruirnos para poder ver de nuevo lo visto y reconocer lo que no habíamos podido ver.

Folclor, Danza e Identidad

Una vez abordado el tema de la importancia de la corporalidad desde una perspectiva crítica en la educación, así como el reconocimiento del movimiento como una fuente válida de

conocimiento, quisiera profundizar en la búsqueda de una danza decolonial que se base en contextos y realidades situadas, enunciaciones y movimientos propios, pero que debe evitar caer en las trampas de la identidad de las que habla Stuart Hall, reconociendo que la identidad también es resultado de relaciones de poder y prácticas discursivas.

Quisiera entonces referirme a dos elementos que permiten dar sustento y ampliar las reflexiones presentadas, así como establecer algunos puntos de propuestas y abordajes posibles para esta búsqueda mencionada. Por un lado, el tema en torno a la educación y pedagogía en la danza a la luz de la investigación sobre trabajos de grado y, por el otro, la experiencia personal como investigadora y bailarina frente al tema de la relación entre danza, identidad y subjetividad.

En el año 2020, tuvo lugar la publicación de mi libro “Comunidades del movimiento escrito: investigación universitaria sobre la danza en Colombia”, producto de la Beca de investigación en danza del Ministerio de Cultura 2019 y Beca de investigación Bial Internacional de Danza Proartes 2020. Allí se consolida un proceso de investigación que inicié desde el año 2015, en el cual indagué en torno a los trabajos de grado sobre danza en diferentes universidades del país y diversos programas académicos, buscando responder indagaciones sobre los intereses tanto de estudiantes de danza como de bailarines formados en otras profesiones y otros interesados en estudiar esta disciplina. Partiendo de las preguntas: ¿Dónde están las tesis de la danza en Colombia? ¿Cuáles son las temáticas de interés abordadas? ¿En qué lugares del país se escriben? ¿De qué programas universitarios provienen? ¿Cuáles son las preguntas que buscan resolver? Se realizó un proceso de investigación que intentó dar respuesta a estos interrogantes y a su vez contribuir a generar un panorama sobre las monografías de danza en el país, tema sobre el cual existía un vacío historiográfico hasta el momento. La investigación comprende la década de 2009 a 2019 en 32 universidades del país y abarcó en total 71 programas académicos.

Constantemente, como investigadora y agente de la danza,

me interpelaba el hecho de no tener fácil acceso a bibliografía de danza del país y no tener más información y bibliografía sobre trabajos de grado de danza. Con el tiempo, me di cuenta de que, si bien la producción escrita sobre danza es nutrida en el país, está altamente desconectada y no cuenta con mayor visibilización, lo que hace que se refuerce el mito de que sobre ciertos temas de danza en Colombia “no hay nada”. Este hecho, en el mundo de las monografías y trabajos de grado, es aún más complejo, pues la mayoría no llegan a publicarse ni siquiera en los repositorios universitarios, por lo cual sus intereses, preguntas y abordajes quedan confinados al desconocimiento.

Considero que, en cualquier programa académico, la monografía puede constituirse tal vez como el único momento casi totalmente autónomo de un estudiante en términos de las decisiones en el que es posible la búsqueda para encontrar su propia voz, responder sus preguntas y hacer sus apuestas personales. Razones para aventurarse a conocer e indagar en un tema como este y querer conocerlo y contribuir a socializarlo para siquiera poder acercarse a este universo y conocer las preguntas e intereses que surgen en diferentes trabajos de grado sobre la danza en Colombia. Así, me embarqué en investigar en torno a la producción, particularidad, temáticas y metodologías en los trabajos de grado sobre danza.

La investigación también tuvo como principio intentar contribuir a una comprensión más amplia del sector de la danza como un campo del saber compuesto por diversos actores y formas de hacer y manifestarse. Justamente, a lo largo del proceso, se comprobó que la incidencia de la danza trasciende ampliamente los entornos meramente artísticos. Teniendo en cuenta además la fuerte presencia de la formación empírica de muchos de los agentes de la danza en Colombia, el hecho de que gran parte de las personas que conforman el sector provengan o hayan incursionado en otros campos o programas académicos y la escasa oferta de programas de profesionalización en danza en el país, razón por la cual la indagación no se restringió a los programas artísticos del país, sino que se amplió a muchos más programas académicos de todo tipo: ciencias de la educación, ciencias básicas, salud, ciencias administrativas,

entre otros. Al indagar en el panorama de los trabajos de grado de diversos programas académicos y distintas universidades, la investigación permitió ofrecer un acercamiento a una perspectiva base pero panorámica de lo que se ha ido construyendo y consolidando como sector de la danza y su relación con la educación.

Asimismo, fue posible corroborar que existe una ausencia de órganos especializados en la difusión, análisis y socialización del conocimiento producido por los agentes que integran el campo de la danza. Lo que nos permite reflexionar sobre los vacíos y las ausencias que aún existen en el campo de la danza en el país. Asunto que también hace referencia a los focos que han sido más atendidos en el sector artístico y a otros que han estado un poco relegados, como la difusión de información, investigación y, a su vez, la cualificación y actualización de saberes en esta vía.

Otro componente significativo de la investigación es que se planteó que la información documental y analítica debía verse reflejada también en lo que en un momento se denominó catálogo digital y luego se convirtió en la apuesta por un repositorio digital de la danza, que se fundamentara en el trabajo realizado de recopilación de información, así como en su análisis y ejercicio de categorización desarrollado a lo largo de la investigación. Este espacio digital fue planeado desde el inicio con el fin de poder aportar no solamente en términos del diagnóstico y estado de la producción en danza en el contexto universitario, sino también con el ánimo de desarrollar una herramienta que permitiera contribuir a solventar en parte la dispersión, fragmentación y poca divulgación de esta información respecto de la investigación sobre la danza, en este caso específico de las tesis de danza, iniciando por la colección de las de pregrado. Y que contribuyera también a ser un elemento de consulta y referencia a la hora de elaborar las monografías sobre danza por parte de diversos profesionales, a modo de conocer una aproximación a un estado del arte previo en lo que respecta al contexto de pregrado.

La colección digital en el repositorio digital, denominada *tesis*, fue realizada bajo la clasificación y categorización de la información y busca promover la reflexión en torno a la importancia

no solo de los procesos de documentación y archivo en el campo de la danza y, por lo tanto, de lugares de acopio de esta información, sino también del análisis estructurado y de acceso abierto a la información, con el fin de cualificar cada vez más la dimensión tanto investigativa como documental de la danza en Colombia. Para el momento de su lanzamiento, a inicios del año 2020, se elaboró la colección de tesis con más de 250 tesis de danza de diferentes lugares del país, actualmente cuenta con más de 300³.

En el proceso de categorización temática realizado, uno de los mayores hallazgos fue que, de los trabajos de grado identificados corresponden en mayor frecuencia a la temática de formación y pedagogía, por encima de la producción en trabajos sobre procesos de investigación-creación, lo cual es muy revelador, pues la incidencia de la pregunta por la formación y pedagogía en la danza desde sus distintas aristas en las monografías consultadas corresponde a un porcentaje importante, incluso mucho mayor que las indagaciones en torno a la creación. Los aportes en torno a esta temática provienen, por supuesto, principalmente del campo de la educación, aunque seguido de las artes en general y luego del campo de las ciencias sociales. El mayor número de trabajos de grado corresponde a los producidos por los programas de licenciatura de diversos lugares del país, con un índice de más del 50% del total de monografías, principalmente en la agrupación por licenciaturas de las áreas artísticas. Esto permite evidenciar el rol protagónico que han jugado durante la última década en Colombia (2009 – 2019) los programas de licenciatura, tanto en la formación y profesionalización como en la productividad académica sobre la danza. Contrastado con el lugar de protagonismo que les es otorgado a estos programas en distintos ámbitos de la danza, lo que abre también la perspectiva de la importancia de la temática en torno a la formación y la pedagogía en el campo de la danza, en la cual muchos de sus agentes no solo están desarrollando sus trabajos de grado, sino que también se están enfocando laboralmente.

³ <https://tesis.danzaescrita.com> es el nombre actual del repositorio digital.

Sin embargo, a pesar de ser la mayor temática representativa, los procesos de formación y pedagogía, como fue denominada en su análisis de contenido, reveló que estos trabajos se enfocan principalmente en hacer seguimiento de procesos de habilidades, más que del estudio o abordaje de la educación en danza como un proceso emancipador y descolonizador, como también puede representar.

Se presentan numerosos trabajos centrados en el desarrollo de habilidades de tipo físico o corporal, enfocados en promover capacidades como la memoria, la concentración, la coordinación, las habilidades motoras y rítmicas, y resulta frecuente su aplicación en diferentes modelos o estrategias de aprendizaje con población infantil y adultos mayores. En esta línea mayoritaria dentro de esta temática, se podría decir que está muy presente la pregunta, más que por la corporalidad o el movimiento de manera transversal, por la destreza corporal en cierto tipo de prácticas en relación con ser ejecutante o implementar formas de un estilo específico. [...] En segundo lugar, se encuentran los trabajos de sistematización de experiencias y metodologías sobre la pedagogía exploradas con diversos colectivos, en su mayoría niños, niñas y jóvenes en contextos escolares. En tercer lugar, se hallan los trabajos que buscan desarrollar o proponer metodologías y/o modelos pedagógicos innovadores para la práctica dancística y la formación en danza. Este último tipo de trabajos fue el menos representativo en términos estadísticos en el marco general de este agrupamiento. (Gamba, 2020 p. 90)

Las reflexiones asociadas al análisis de estos trabajos, teniendo en cuenta que contaba con un corpus de más de 250 tesis, me plantearon nuevas preguntas sobre cómo se abordan estos aprendizajes en el contexto universitario y hasta qué punto la educación continua o no, con modelos tradicionales o conservadores al respecto. Teniendo presente que en términos estadísticos los aportes con una perspectiva crítica o enfoques contrahegemónicos representaban una parte minoritaria en los hallazgos. En relación con ello, una de las investigaciones identificadas aborda justamente el hecho de la enseñanza de la danza en entornos

escolares y cómo eso incide en la formación de estereotipos, en algunos casos de forma temprana, en la escuela. Este trabajo aborda la forma en la cual la educación primaria juega un papel esencial en el aprendizaje corporal interiorizado específicamente a través de la enseñanza del folclor y en la reproducción y naturalización de ciertas clasificaciones y jerarquizaciones raciales y/o regionales. Lo que se identifica es que los modelos de enseñanza actuales de esta disciplina en la escuela, en muchos casos, terminan aportando a la construcción temprana de una idea estereotipada o prejuiciosa acerca de las diferencias sociales, culturales y regionales en el país.

La danza en este contexto es asociada a ideas de diversidad y simultáneamente pretende fortalecer una idea de identidad cultural nacional con una pretensión de mestizaje en la mayoría de casos homogeneizador [...] desde edades tempranas, que enfatiza solo unos aspectos particulares de la diversidad, pero en últimas termina por legitimar una idea de unidad nacional jerarquizada en la que esa diferencia debe inscribirse (Botero, 2011, p. 15).

Continuando con lo expuesto anteriormente, quisiera permitirme realizar una aproximación autogenealógica que permita desarrollar algunos de los planteamientos realizados y establecer también una conversación atravesada por la experiencia para la generación de nuevas propuestas en torno a las posibilidades de una danza decolonial en nuestros contextos. Emulando metodológicamente lo desarrollado por la investigadora argentina Silvia Citro (2015) en su conferencia “Interculturalidades en la danza”, en la que, basada en lo que ella denomina una autogenealogía situada, desarrolla varios elementos sobre una posible interculturalidad y una revisión crítica sobre la danza.

En el caso concreto que nos ocupa, se trata de empezar a reflexionar sobre las huellas, pero también las ausencias, que la diversidad cultural de nuestras sociedades ha dejado en nuestras trayectorias intersubjetivas y corporales en una época y lugar determinados, y cómo estas presencias y ausencias son inseparables de procesos sociales más amplios como la colonialidad y poscolonialidad, los mestizajes, procesos más recientes como la

globalización y transnacionalización de los bienes culturales, el auge de multiculturalismos y las hibridaciones culturales entre los principales (Citro, 2015 p 11).

Colombia es un país con una diversidad cultural muy amplia y prolífica, la cual, por supuesto se ve reflejada en muchas de las expresiones artísticas, entre esas una de las que nos ocupa para este apartado: su folclor. A lo largo y ancho del territorio colombiano existen múltiples expresiones dancísticas que dan cuenta de esta riqueza cultural en diálogo con los diferentes territorios y la diversidad social que existe. Sin embargo, es un país con una herencia centralista muy fuerte, herencia del modelo político que subsistió de las épocas coloniales. Así, gran parte del siglo XIX y XX, como parte de la consolidación de los procesos de identidad nacional, el folclor jugó un papel en el contexto en torno a las disputas en torno a la identidad nacional en dicho periodo histórico y, según varias investigaciones (Moreno; Reina, 2016), las élites intentaron a través del folclor extender las expresiones culturales de Centro-Oriente andino como la expresión aglutinante de la identidad nacional. Es bajo este modelo en el cual se impartieron y formaron muchas de las escuelas del folclor del país en varias de las ciudades capitales, principalmente Bogotá y Medellín.

A propósito de lo anterior, en 1942 se llevó a cabo en Colombia la Encuesta Folclórica Nacional, promovida por el gobierno liberal colombiano del momento, la cual buscaba en parte documentar y preservar manifestaciones de la cultura popular y el folclor a lo largo del territorio nacional:

Fue rasgo distintivo de la invención liberal de la cultura popular el haberla pensado sobre la base de una matriz folclórica, es decir, de un acercamiento a lo 'popular' que lo considera al tiempo como típico y como exótico y sobre todo como encarnación del 'alma nacional' y depositario de tradiciones intemporales que son la base de todo futuro posible en tanto expresión de las raíces de la nacionalidad, imagen construida esencialmente a través de una simplificación idílica de la campesina

(Silva, 2009, p. 3 *apud* Vargas; Toledo, 2021).

A propósito de esto que señala Silva (2009), podemos señalar que muchas de las escuelas de danza folclórica que se formaron a lo largo del siglo XX en Bogotá y otras ciudades capitales se formaron en esta denominada la matriz folclórica. Personalmente, durante parte de mi formación en danza, específicamente la que refiere al folclor, percibía que las cosas eran como el maestro nos lo enseñaba y aquí radica uno de los aspectos fundamentales en los arraigos en torno a la identidad y las tradiciones heredadas: en el culto al maestro (que por lo general es hombre), en el campo de la danza, en el que poco se ha acostumbrado históricamente a interpelar tal vez la “verdad revelada” que es enseñada en diversos procesos de formación formal e informal. Estas herencias se transmiten de generación en generación, en muchos casos con posturas y creencias acríticas, frecuentemente cargadas de conservadurismos y posiciones que refuerzan el colonialismo, incluso en generaciones muy jóvenes que reciben estas enseñanzas y que en ocasiones contienen expresiones xenófobas y paradójicas en su postura frente a la diferencia, pues la exaltan a la vez que la estereotipan.

Al respecto, recuerdo que uno de los aspectos que me llamó la atención gracias a mi formación como historiadora fue el estudio del bambuco, ritmo representativo del territorio andino colombiano, el cual se menciona en textos históricos desde mediados del siglo XIX y se erige como uno de los denominados “aires nacionales”, y cómo este empezó a forjarse como un símbolo “patrio” en la historia de Colombia y la manera en que empezó a ser usado en diferentes frentes representativos de la cultura nacional:

El ingreso de la música popular y del bambuco a las clases altas fue un proceso que duró bastante tiempo y que empezó a adquirir fuerza luego de 1840, junto con la llegada del romanticismo y el auge del liberalismo decimonónico, ofreciendo una permeabilidad social y territorial que comenzó a dar la sensación de permanencia de la música. (Cruz, 2002)

En este marco, desarrollé un proceso de investigación sobre danza y música en el periodo de independencia y de allí realicé la exposición artística sobre este tema en el Museo Claustro de San Agustín⁴, producto de la cual se fue consolidando el pensamiento crítico frente a lo que comencé a llamar dispositivos de la identidad en la danza, como lo puede ser un himno, una bandera, una coreografía o un traje también operan en este sentido. La exposición en ese momento para mí fue un medio para poder comunicar de manera didáctica la influencia que la cultura y las expresiones artísticas tienen en el panorama histórico y político y cómo estas operan de manera paradójica en la transmisión de valores tradicionales a la par de buscar resaltar expresiones populares.



Imagen 1 – Fotografías de la Exposición Historiando Música y danza siglo XIX en Santafé de Bogotá. Foto: Nelson Pinzón

⁴ Para más información ver: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/inauguran-exposicion-sobre-musica-del-siglo-xix>



Imagen 2 – Fotografías de la Exposición Historiando Música y danza siglo XIX en Santafé de Bogotá. Foto: Nelson Pinzón

Dicha exposición contó con el apoyo del Sistema de Patrimonio Cultural y Museos de la Universidad Nacional de Colombia y con instrumentos de la colección del Museo Organológico Musical de la Universidad Nacional y trajes del Museo de Trajes Regionales. A raíz del desarrollo de la investigación que dio lugar a la exposición, se identificaron que algunos de los procesos de consolidación de músicas y bailes nacionales que se habían narrado de forma romántica en muchos de los procesos de danza transitados, eran en realidad un lugar de disputa en el que la tensión entre modernidad/colonialidad podía identificarse claramente y aún sigue en tensión en muchos de sus aspectos:

Los bailes en Santafé durante las primeras décadas del

siglo XIX tenían un tinte mucho más elitista en comparación con los eventos festivos en los que se compartía música de bandas en las plazas o espectáculos de teatro. Se celebraban por lo general en el palacio, en salones o en sitios arreglados para ello. Igualmente, la danza se consideraba un arte culto. En el seno de la clase alta se promovía el arte de bailar de forma culta y educarse en ello, pues en el espacio de los bailes convocados era posible lucir toda su clase y estatus (Gamba, 2011).

La danza entonces tenía que considerarse también en el sentido simbólico e histórico del término y no solo de manera escénica, ya no podía ver de manera “transparente” las coreografías y mucho menos con la pretensión de pureza con la que son enseñadas en muchas ocasiones, como si así hubiesen sido siempre y se hubiesen revelado de un contexto a un coreógrafo. Empecé a identificar los procesos de blanqueamiento que fundamentaron muchos discursos del folclor musical y dancístico de varios estados nación de Latinoamérica, documentados por algunos investigadores en una herencia decimonónica aún llena de colonialismos que siguen vivos en muchas prácticas y discursos hoy día. Aún persisten hoy día los discursos de escuelas que han transmitido de generación en generación estos saberes producto de visiones de blanqueamiento de los repertorios corporales de las culturas que habitaron y habitan el territorio colombiano, y que estas se siguen asimilando de manera acrítica, sin ubicarse dentro de una de las posibilidades de tantas que se pueden formular para la escena.

En lo que respecta a la danza, hay unos temas recurrentes en estos repertorios que tienen múltiples formas de abordajes, desde unos muy tradicionales hasta otros más en diálogo con las culturas y los territorios lo cual habla de unas condiciones paradójicas de enunciación unas de carácter más emancipador que otras, más de tinte tradicionalista, estas últimas mucho más frecuentes. Estos temas, por ejemplo, tienen que ver en muchos casos de danzas de pareja en el cortejo idealizado y machista entre hombre y mujer, la romantización

de la vida campesina, en otros casos, lo que se denomina como cuadros regionales que son recorridos inspirados en expresiones dancísticas de un territorio, llevadas a la escena, en las que se puede encontrar una amplia variedad de aproximaciones y otras denominadas danzas de labor que se inspiran en algún oficio para la elaboración de sus coreografías, por mencionar algunos casos.

Teniendo en cuenta lo anterior, surgen entonces las preguntas asociadas sobre cómo poder realizar abordajes emancipadores que puedan reconocer la potencia de la creación de conocimiento a través del cuerpo sin caer en el refuerzo de estereotipos y de ideas acríicas de las culturas y sociedades que habitan los territorios colombianos en este caso, pero es una pregunta que aplicaría para muchos contextos latinoamericanos. Cómo poder construir un lenguaje de creación y educativo decolonial en lo que respecta a este tema, que se enuncie y formule desde nuestras realidades corporales y culturales, que reconozca el enorme potencial de la diversidad dancística de cada territorio, pero que mantenga la perspectiva crítica en torno a posturas hegemónicas de “narrar la nación”. En este caso particular, considero que la creación en danza desde una perspectiva crítica puede proveer un camino que permita escapar al nacionalismo acríico, específicamente desde el ámbito del folclor escénico, pero que también reconozca el lugar de las prácticas dancísticas en la creación del conocimiento y de los saberes y técnicas del cuerpo en torno a estos lenguajes, que se conectan con la diversidad cultural y pueden permitir tender puentes hacia una perspectiva intercultural en la danza.

En mi experiencia personal, desde el año 2007, con el grupo de danza en el que estaba en el momento⁵, producto de una beca de creación, construimos lo que para mí fue una primera aproximación a

⁵ Para mayor ampliación de estos procesos denominados danza experimental por los coreógrafos líderes ver: Danza tradicional experimental en: Tránsitos de la investigación en danza: Encuentros y reflexiones en torno al saber del cuerpo, la creación, la tradición y la memoria. Parte 2: 2011 https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/0000000980-transitos%2B2%2Bdigital.pdf

formas que, si bien no denominaría aún interculturales, sí en búsqueda de narrativas más complejas desde la danza, que permitieran enunciarnos desde aquellas tradiciones corporales que nos formaron en el folclor y que, desde la riqueza que este lenguaje permite habitar, (al bailar por ejemplo un merengue criollo, una rumba campesina, un torbellino entre muchos otros ritmos andinos, tradiciones) dialogara con la realidad de nuestros cuerpos urbanos contemporáneos, desde nuestra condición absolutamente mestiza (como la de de todo el país, incluso las poblaciones étnicas hacen parte de este proceso de mestizaje). Así realizamos varias obras de creación que no formaban parte del repertorio de ningún “portador de patrimonio”, pero que buscaban también reconocer el lenguaje del folclor como válido desde una perspectiva crítica y actualizada a nuestras realidades. Realizamos varias creaciones que abordaban asuntos de los problemas socioculturales de Colombia, como las masacres, la persecución de la bebida tradicional de la chicha (producto fermentado a base de maíz) por la creciente industria cervecera⁶, y otros temas que no ocupaban el temario tradicional de los repertorios folclóricos, lo cual para el momento y para muchos era una irrupción a la que no podía considerársele folclor. Pero más que una etiqueta, creo que puedo decir que buscábamos la manera de hacer confluir los diversos lenguajes en los que nos habíamos formado y las preguntas que como jóvenes nos habitaban. Estas creaciones, a mi modo de ver, abrieron una perspectiva de posibilidades de abordajes desde lugares que interpelaban posturas hegemónicas, pero realizadas y ejecutadas desde el mismo lenguaje de la danza folclórica y el diálogo con otros lenguajes como la danza contemporánea y urbana.

Como lo señala Citro:

Es importante aclarar que cuando planteamos la necesidad de genealogizar las obras dancísticas no se trata

⁶ Para ver algunos fragmentos:
<https://www.youtube.com/watch?v=qgF2kOHYTIA>,
<https://www.youtube.com/watch?v=2Xf70o9scuo>.

tanto de historizarlas o de evaluar los posibles grados de ‘deformación’ de estos estereotipos e hibridaciones sometidos a un juicio previo normalizador, sino más bien, parafraseando a Bhabha (2002, p. 92), de reconstruir ‘su régimen de verdad’ y ‘comprender los procesos de subjetivación hechos posibles (y plausibles) mediante el discurso estereotípico’. [...] Es decir, difícil sería encontrar géneros musicales y dancísticos ‘originales’, ‘puros’ o ‘no contaminados’ por otras influencias estilísticas, y aunque los hubiese, su reconstrucción histórica a menudo se torna complicada y conflictiva, pues la misma definición de lo que identifica a un género y lo diferencia de los otros no es una cuestión meramente estética, sino también identitaria y política en complejos procesos histórico-culturales que a menudo están zanjados de tensiones y disputas (Citro, 2015, p. 16).

Mis encuentros con la interculturalidad serían mucho más adelante, pero en alguna medida, el germen de la creación experimental desde una perspectiva crítica de y desde folclor se ha mantenido tanto a nivel investigativo como de manera transversal. Actualmente, como investigadora y bailarina creo fundamental la importancia de plantear un enfoque decolonial en la creación en danza, que no caiga en fórmulas o abordajes ya establecidos de manera acrítica, ni a nivel hegemónico ni contrahegemónico, sino que obedezca a posturas propias desde lenguajes compartidos. Estos lenguajes, aunque mantienen estructuras o aspectos técnicos en algunos casos, se tensionan y cambian constantemente según los contextos sociopolíticos.

Así, esta revisión ha explorado la relación entre la danza, la educación y la construcción de identidades, destacando las influencias persistentes de la colonialidad en estos ámbitos. A través de un análisis crítico, considero la necesidad urgente de descolonizar nuestras prácticas educativas y artísticas, reconociendo y validando formas de conocimiento que emanan del cuerpo y la experiencia, pero también

de enfoques renovados de enseñanza-aprendizaje y formación.

Para avanzar hacia una verdadera interculturalidad crítica, es importante implementar perspectivas diversas en el campo de la danza. Primero, es necesario la revisión constante de los currículos educativos para incluir o construir perspectivas decoloniales, promoviendo una educación que valore y legitime conocimientos locales, corporales y experienciales sin esencialismos. Esto implica cuestionar y reestructurar los contenidos que perpetúan la colonialidad, integrando enfoques que reconozcan la diversidad cultural pero también la voz propia de las comunidades.

En suma, abordar hoy obras coreográficas y musicales que apelan a múltiples citas interculturales o a la fusión entre diversos lenguajes, implica preguntarse por los vínculos entre tradición, exotización e hibridación y analizar también las tensiones entre ideologías que intentan promover una democrática inter o multiculturalidad y contextos en los que aún persiste una profunda desigualdad económica-social. (Citro, 2015, p 14)

Además, es esencial generar nuevas formas de enseñanza y formación en el ámbito folclórico en los cuales podamos preguntarnos por lo que sería un enfoque decolonial en la danza y que promuevan el respeto por las diferencias culturales y corporales. Promover espacios plurales de formación y creación en los cuales sea posible cuestionar los estereotipos y patrones hegemónicos, y fomentar una pedagogía del cuidado y la autonomía.

También se debe establecer espacios de diálogo donde estudiantes, educadores y artistas puedan reflexionar críticamente sobre sus prácticas y experiencias, promoviendo una conciencia que permita seguir descolonizando nuestras prácticas y violencias normalizadas en este campo. Espacios que puedan fomentar el intercambio de saberes y la colaboración intercultural al igual que incentivar la creación de proyectos artísticos que aborden y cuestionen las estructuras coloniales.

Finalmente, es crucial desarrollar y mantener repositorios digitales que visibilicen y difundan investigaciones y conecten proyectos artísticos relacionados con la danza y nuevas propuestas interculturales y contrahegemónicas. Estos repositorios deben ser accesibles de acceso abierto y promover la colaboración y el intercambio de conocimientos.

Estas propuestas buscan no solo desafiar las estructuras coloniales existentes, sino también construir nuevas formas de entender, enseñar y practicar la danza, basadas en el reconocimiento de las diversidades culturales y corporales pero también tensionando críticamente las fórmulas de la identidad. Al integrar estas perspectivas en pro de una danza decolonial, podemos avanzar hacia una educación y una práctica artística más inclusiva, crítica y enriquecedora para todos.

Bibliografía

- BARRIENDOS, J. La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. **Nómadas**, 35, p. 13-29, oct. 2011.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.
- BOTERO, M. D. A bailar en las aulas: representaciones raciales y de género en el aprendizaje de danzas folclóricas en el Colegio Nuevo Chile de Bogotá. **Tesis a optar por el título de Antropóloga**. Bogotá: Universidad Javeriana, 2011.
- CITRO, S. Interculturalidades en la danza. Conferencia y taller de experiencia práctica. In: **Encuentro Internacional de la danza de y desde los cuerpos**. Ministerio de Cultura y Patrimonio, Compañía Nacional de Danza del Ecuador, Flacso. Cuerpo entre líneas, Bogotá, jun. 2015.
- CITRO, S. **Cuerpos en movimiento: antropología de desde las danzas**. Buenos Aires: Biblos, 2012.
- COOPER, A. A. **Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance**. Middletown, CT: Wesleyan University, 1997.
- CRUZ, M.A. Folclore, música y nación: el papel del bambuco en la construcción de lo colombiano. **Revista Nómadas**, 17, 2002.

Recuperado de:
<https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/32-investigacion-y-transformaciones-sociales-nomadas-17/480-folclore-musica-y-nacion-el-papel-del-bambuco-en-la-construccion-de-lo-colombiano>
 CSORDAS, T. Embodiment and Cultural Phenomenology. In: WEISS, G.; FERN HABER, H. (Eds) **Perspectives on Embodiment**. The Intersections of Nature and Culture, (143-162). New York-London: Routledge, 1999.
 DÍAZ, R. Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. In: ANGELINO, M.A.; ALMEIDA, M. E. **Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina**. Paraná, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos UNER. Facultad de trabajo social, 2012, p. 154-168.
 GAMBA, C. A. **Práctica de la danza y la música de Santafé de Bogotá 1770 – 1830**, 2011. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-240935.html>
 GAMBA, C. A. **Comunidades del movimiento escrito**: investigación universitaria sobre danza en Colombia. Bogotá: Proartes, 2020.
 GÓMEZ QUINTERO, J. D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **El ágora usb**, p. 87-105, 2010. Obtenido de <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v10nro1/pdf/5.pdf>
 GRIMSON, A. **Los límites de la cultura**: Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.
 GROSSO, J. L. **Indios muertos, negros invisibles**: Hegemonía, identidad y añoranza. Córdoba: Editorial Brujas, 2008.
 MERLEAU-PONTY, M. **Lo visible y lo invisible**. Trad.: E. Consigliy; B. Capdevielle. Barcelona: Seix-Barral, Barcelona, 1970.
 MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenología de la percepción**. Trad.: J. Cavanés. Barcelona: Península, 1975.
 MORENO, V.; REINA, V. V. Estructura sociopolítica en la música y danza folclórica desde 1920 a 1948 en Colombia en el Eje musical

centro-oriente. **Tesis para optar al título en licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística.** Bogotá: Universidad Distrital, 2016.

MORRIS, G. Dance Studies/Cultural Studies. **Dance Research Journal**, 41(1), p. 82-100, 2009.

MUÑIZ, E. **Disciplinas y prácticas corporales.** Una mirada a las sociedades contemporáneas. México: Anthropos, 2010.

NANCY, J. L. **A la escucha.** Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

PÉREZ, M. A. Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar. In: MAGALLÓN, M.; ESCALANTE, J. de D. (Coord). **América Latina y su episteme analógica.** Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2014, p. 227-242.

PÉREZ SOTO, C. **Proposiciones en torno a la historia de la danza.** Santiago de Chile: LOM, 2008.

SARLO, B. **La máquina cultural:** Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, 1998.

SILVA, R. **Reflexiones sobre la cultura popular.** A propósito de la Encuesta Folclórica Nacional de 1942. Cali: Grupo de Investigaciones en Historia, Cultura y Sociedad. Universidad del Valle, 2009. Recuperado de <http://sociohistoria.univalle.edu.co/reflexiones.pdf>

SOUSA SANTOS, B. de. **Una epistemología del sur:** La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores, 2009.

VARGAS NÚÑEZ, A. C.; TOLEDO ARANDA, J. I. **Entre tradición y contemporaneidad** - Análisis de las tendencias escénicas de la danza tradicional en Bogotá y su relación con las políticas distritales de estímulos. Bogotá: Idartes, 2021.

ZULUAGA, D. P. **La experiencia del movimiento y de la danza, un enfoque fenomenológico.** En Pensar la danza. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital Cultura y Turismo, 2005.

A quem serve a decolonialidade no ensino superior em artes cênicas?

Uma pesquisa em estado da arte entre currículo e invisibilidade das culturas e corpos negros¹

Erico José Souza de Oliveira

Desde a década de 2010, há um crescente interesse nas reflexões decoloniais no seio das artes cênicas brasileiras, com publicações que vinculam as práticas culturais negras a uma espécie de decolonialidade inata. Ademais, artistas-docentes-pesquisadores/as travam um diálogo criativo, pedagógico e investigativo sobre tais culturas negrocentradas em seus próprios processos docentes em âmbito universitário.

Porém, ao cotejar as narrativas de quase cem artigos publicados em revistas especializadas da área (entre 2011 e 2022) com as diretrizes epistemológicas dos currículos ligados às artes cênicas universitárias no Brasil, evidencia-se um abismo entre retórica e prática docente. Portanto, uma pergunta basilar torna-se necessária: A quem serve a decolonialidade no ensino superior em artes cênicas?

Apesar das diretrizes oficiais da Lei nº 10.639/2003, que obriga as escolas de ensino básico a incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, da Resolução nº 01/2004 (junto ao Parecer nº 03/2004) do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre

¹ Pesquisa interinstitucional (UnB, UFBA, UFS) em nível nacional que faz parte do projeto “ARTES CÊNICAS E UNIVERSIDADE: (re)pensamento curricular de intervenções antirracistas”, financiada pelo CNPq, através da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 40/2022-PRÓ-HUMANIDADES-Programa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em Humanidades, com as bolsistas de iniciação científica Glau Soares, da UnB (2023), Yasmin Brenda Primo Rabelo, da UFS (2023), e Ana Cristina Santos Souza (Zaê Zambe), da UFBA (2023), além da bolsista de iniciação científica da UnB Elena Batista Napoleão (2021-2022).

a implementação de tais conteúdos no ensino superior, os currículos continuam brancocêntricos até hoje em quase 100% dos cursos.

Através de pesquisa baseada na metodologia do estado da arte em cotejo com os projetos político-pedagógicos dos cursos (aqui em pequena amostragem), observa-se a mácula dos racismos estrutural, institucional e epistêmico, perpetrados por docentes-artistas pesquisadores/as das artes cênicas nas propostas político-pedagógicas e curriculares que invisibilizam as bibliografias, culturas e corpos negros no ambiente acadêmico.

Cena Ficcional 1

Um determinado Departamento de Artes Cênicas de Ensino Superior se autodenomina inclusivo, decolonial e antirracista, porém, após uma denúncia de estudantes sobre supostos comportamentos racistas por parte de docentes, instaura-se uma crise que deriva em ataques de professores/as brancos/as a professores/as negros/as em reunião de colegiado. A estratégia dos/as docentes brancos/as é de se isentarem da responsabilidade de discutir o tema do racismo, imputando aos/às professores/as negros/as o incentivo e estímulo para que os/as discentes denunciem docentes brancos. Os argumentos variam, desde a defesa de que antes da entrada de tais docentes negros/as não havia problemas de racismo no Departamento, até o fato de que tais professores/as estavam desestabilizando a paz e harmonia do grupo. Narrativas do tipo: “Não somos racistas, temos até três professores negros!”, serviam como chancela para que se distorcessem a problemática racial. A proposta curricular do referido curso é totalmente eurocêntrica e há um grande descaso com a inserção de conteúdos negrorreferenciados no processo de mudança curricular em curso.

As chagas do racismo nas artes cênicas universitárias

Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (Nascimento, 1978, p. 95)

Já em 1978, portanto, há exatos 46 anos, Abdias do Nascimento² escancarava os racismos estrutural, institucional e epistêmico presentes no ambiente universitário brasileiro nos mostrando que a situação, praticamente, não mudou nos dias atuais, conforme demonstra a Cena Ficcional 1.

Como professor universitário com 22 anos de docência no ensino superior federal, dos quais 18 anos foram na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, sendo o único professor negro da unidade de ensino durante 16 anos (2002 a 2018) na cidade mais negra fora de África, e os demais anos no Departamento de Artes Cênicas da UnB (2020 aos dias atuais), posso constatar no corpo, na psique e no espírito, que há um enorme tabu quando se fala em racismo estrutural, institucional ou epistêmico no seio dos departamentos de artes cênicas do país.

E quando a questão é levantada em termos curriculares, na intenção de se fazer cumprir a Lei nº 10.639/2003, que obriga as escolas de ensino básico a incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, da Resolução nº 01/2004 (junto ao Parecer nº 03/2004) do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre a implementação de tais conteúdos no ensino superior³, as violências psíquicas, morais e profissionais por parte de

² Abdias Nascimento (1914-2011) já foi descrito como o mais completo intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, ele fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo. Professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, ele foi deputado federal, senador da República e secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro. Fonte: [Abdias Nascimento | Ipeafro](#) (Acesso em 07/07/2024)

³ Por uma questão de limitação de escopo, neste artigo não abordarei com profundidade a Lei nº 11.645 de 10/03/2008, que agrega o ensino da história e culturas dos povos originários do Brasil. Porém, cabe a ressalva sobre pensarmos sempre em interseccionalidade quando tratamos das temáticas negras.

alguns/mas colegas de trabalho ganham a convivência dos/as demais através de seus silêncios e omissões perante os atos de agressões públicas em instâncias formais, como reuniões de colegiado, por exemplo:

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade (Lisbôa, 2022, p. 04)

Torna-se importante frisar que já se vão 21 anos da Lei e Resolução supracitadas e, como vamos constatar com exemplos pontuais mais adiante, praticamente nada mudou em termos de projetos político-pedagógicos curriculares nos cursos de artes cênicas, o que, por si só, expõe as chagas do racismo de forma contundente no ambiente universitário brasileiro, já que “Pensar o currículo a partir da ideia afroperspectivista significa desconfigurar uma formação que durante muito tempo foi considerada a ideal, ou seja, um modelo eurocêntrico de pensar-fazer-saber” (Rodrigues; Borges; Ribeiro, 2022, p. 01).

Acredito que uma “ferida colonial” (Mignolo, 2007, p. 34) como os racismos estrutural, institucional e epistêmico aqui evidenciados deve ser, ao menos, modificada com ações efetivas que transformem a estrutura central dessas práticas, que, no caso dos cursos universitários, é o pensamento curricular, posto que é resultante da mentalidade político-pedagógica de um coletivo de educadores/as e educandos/as.

Porém, debater tal estrutura racista no Brasil é entrar em choque com um imaginário secular de desumanização das pessoas negras construído, sobretudo, no âmbito do ensino formal, como salienta a Profa. Nilma Lino Gomes (2011, p. 116):

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

À época do texto de Abdias do Nascimento (1978) vem à tona a informação dos/as raros/as universitários/as negros/as presentes nos cursos superiores brasileiros, em se tratando de docentes e discentes. Essa configuração só vai se modificar a partir de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior, que completou 12 anos de existência em 2024.

Atualmente, a presença em números significativos de estudantes negros/as nos cursos de artes cênicas no país vem forçando os departamentos a se confrontarem com suas posturas pedagógicas, éticas e estéticas em sala de aula, através de denúncias de racismo docente por parte de estudantes, da ausência de referência bibliográfica negrorreferenciada, da invisibilidade da história do teatro negro, do apagamento dos corpos e das práticas culturais afro-brasileiras, entre outras inúmeras demandas.

O mesmo não se pode dizer sobre a inserção da presença negra no corpo docente ou em demais lugares de poder universitário que ainda é insignificante com relação à quantidade de professores/as brancos/as que, em muitos casos, são avessos à possibilidade de diálogo sobre as questões raciais. Exemplos dessa ordem pululam pelo Brasil, cuja violência e silenciamento em relação a professores/as negros/as que buscam equidade racial em termos epistemológicos e curriculares vem gerando adoecimento, isolamento e solidão profissionais.

Cena Ficcional 2

Em outro Departamento de Artes Cênicas, também considerado inclusivo, decolonial e antirracista, muitas ações de extensão e

pesquisa são executadas em prol de reflexões e práticas sobre conteúdos afrorreferenciados, geralmente geridas pelos/as poucos/as professores/as negros/as que fazem parte do corpo docente, esmagadoramente branco. A narrativa institucional, baseada nestas atividades, é de que tal departamento é pioneiro na luta contra o racismo, com a realização de fóruns negros, cursos, seminários e espetáculos teatrais com equipe e temáticas negras etc. Porém, enquanto os/as docentes negros/as trabalham, em média, cinco vezes mais que os/as brancos para manter vivas estas discussões, o restante do grupo continua em seus lugares de privilégio e conforto, com seus conteúdos brancocentros em sala de aula, mesmo que desenvolvam e proclamem pesquisas sobre decolonialidade – a moda acadêmica do momento – sem nenhuma reverberação em sua prática pedagógica em sala de aula ou em sua ação efetiva em relação às reformulações curriculares.

A decolonialidade nas artes cênicas e os currículos brancocêntricos

[...] na universidade “branca”, nos institutos destinados à formação de formadores pertencentes às sociedades com preeminência “criolla”, mesmo dentro de projetos de desocidentalização, a estrutura acadêmica em seu disciplinamento nada mais é do que uma das manifestações do estatuto fortemente hierárquico e autoritário que lhe dá sustentação (Palermo, 2019, p. 55).

Já é consenso que a decolonialidade é uma rede de reflexões e produções acadêmicas incontornável nos dias atuais, em se tratando de pensamento mobilizador de mudanças paradigmáticas na sociedade mundial. Uma das máximas sobre o giro decolonial é a “[...] luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2018, p. 38-39).

Desde que o pensamento decolonial adentrou o Brasil tardiamente no âmbito das artes cênicas acadêmicas, por volta da década de 2010, pesquisas e práticas artísticas multiplicam-

se, se auto-intitulando decoloniais sob a coordenação de docentes ligados/as à graduação e pós-graduação da área em todo o território nacional.

Em uma pesquisa com metodologia do estado da arte⁴ sobre as narrativas entre o tripé decolonialidade, artes cênicas e culturas negras, pude analisar uma base de quase cem artigos publicados em revistas especializadas (vinculadas a pós-graduações em artes cênicas), chegando à conclusão de que, em praticamente todos os casos, as relações entre as pesquisas decoloniais e os currículos dos/as docentes-artistas-pesquisadores/as são, em sua maioria, inexistentes.

Esse abismo diz muito sobre como o conceito de decolonialidade vem sendo manipulado pela *intelligentsia* artístico-acadêmica sem quase nenhuma ressonância prática no seio de seus departamentos, em termos de oficialidade. O que constato é que se criam um ou dois componentes curriculares (geralmente optativos) sobre conteúdos afrocentrados para serem lecionadas pelos/as docentes negros/as (geralmente um ou dois por departamento), mas, o pensamento político-pedagógico e curricular dos cursos continua eurocêntrico e/ou estadunidense em suas bases (ementas, conteúdos programáticos e referências bibliográficas).

Há também a prática de professores/as que incluem em seus componentes curriculares alguma relação com conteúdos negrorreferenciados, mas, por vontade própria, numa espécie de benevolência humanístico-acadêmica, defendendo que estão fazendo um trabalho decolonial e antirracista, mas, que não se mobilizam para uma introdução de tais conteúdos enquanto pensamento epistêmico nos documentos oficiais que regem os princípios educacionais de suas instituições, como

⁴ A metodologia do estado da arte consiste na identificação de teorias em construção ou de redes de discussões conceituais sobre determinados temas, assim como de seus procedimentos metodológicos e teórico-conceituais e consequente análise de tais narrativas com interesse em se desvelar o que está sendo discutido, além das lacunas e ausências de pontos de vista diversos nas reflexões e suas contribuições científicas e sociais para a área específica (Silva; Carvalho, 2014; Romanowski; Ens, 2006).

manda a lei. Como na academia, o que não está escrito está morto, tais temáticas planam nas mãos de quem se interessa em discuti-las, sem obrigatoriedade, sem registro oficial, como um apêndice assistencialista.

O pensamento curricular negrorreferenciado deve ser encarado como horizonte epistêmico, da mesma forma que, há séculos, os conhecimentos ocidentais o são, sendo tratados como universais e balizadores do que se entende por ciência. Sem essa perspectiva epistemológica sobre os conhecimentos afrocentrados, torna-se impossível uma mudança estrutural no ensino brasileiro, como nos diz Gabriela Araújo de Santana Lisbôa (2022, p. 05):

O trato da questão racial e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina.

Mesmo sendo indicação de Lei Federal (Lei nº 10.639/2003), que obriga as escolas de ensino básico a incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, da Resolução nº 01/2004, junto ao Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre a implementação de tais conteúdos no ensino superior, durante duas décadas, as universidades brasileiras viraram as costas para essa implementação, de forma a atravessar todo o pensamento curricular, de conteúdos africanos e afro-brasileiros em seus componentes curriculares.

A título de exemplo, analisarei dois currículos de cursos superiores em artes cênicas no país e veremos que os encaminhamentos são sempre na direção do tratamento das questões étnico-sociais como casos isolados de conteúdos curriculares criados para sanar as demandas discente e docente

sobre o tema, mas, jamais, encarados com o rigor que necessita uma investida intercultural e pluriépistêmica sobre o assunto.

Para essa amostragem, trarei um curso do Nordeste e um curso do Sul do Brasil, sendo eles os cursos de licenciatura em teatro da, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e licenciatura em artes cênicas, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Iniciando pela UFPE, onde me graduei em 1994 no antigo curso de licenciatura em educação artística com habilitação em artes cênicas, sua instalação oficial se deu em 1975 e o PPC⁵ atual do curso, datado de 2019, indica a existência de um grupo de pesquisa intitulado “[...] Arte, Educação e Diversidade Cultural, atuando nas linhas Arte, Diversidade Etnicorracial e Culturas Populares” (PPC, 2019, p. 10), além de ações de extensão como “projetos que disseminam as danças circulares, a capoeira, as danças afro-brasileiras e o contato direto com os mestres da cultura popular, acentuando o esforço de aproximar a teoria e a prática acadêmicas aos saberes dos artistas da tradição na contemporaneidade” (PPC, 2019, p. 11).

Entre Leis, Resoluções e Pareceres no âmbito do Governo Federal, o PPC cita a “Resolução CNE/CP N° 01/2004, de 17 de junho de 2009 (sic), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (PPC, 2019, p. 14), informando a inclusão do componente curricular obrigatório Processos Culturais no Brasil, com 60 horas, e do componente curricular eletivo Teatro e Diversidade Étnico-racial, também com 60 horas, sendo estes os únicos voltados às questões étnico-raciais em todo o curso que possui carga-horária total de 2.940 horas.

O componente curricular obrigatório Processos Culturais no Brasil apresenta enquanto ementa:

⁵ Documento consultado através do link: <https://www.ufpe.br/documents/39154/441623/PPC+Teatro/8040e087-6316-4fd1-a1fb-34f77e01cac7>, no dia 7 de julho de 2024.

Introdução a teorias culturais contemporâneas aplicadas ao processo histórico do Brasil: nação, tradição, identidade, diferença. Os cruzamentos culturais: equivalências e divergências. Identidade nacional e culturas no Brasil. Diversidade cultural: abordagens antropológicas, políticas e pedagógicas, contemplando-se conteúdos exigidos para cumprimento da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (PPC, 2019, p. 194).

O conteúdo programático relaciona os itens:

1. Teorias culturais contemporâneas: conceito de cultura. 2. Nação e nacionalismo 3. Identidade e diversidade 4. Diferença cultural 5. Culturas populares e o campo da arte 6. O índio (sic) e o negro na formação do Brasil 7. Estado e produção cultural 8. Tópicos sobre direitos humanos, políticas de inclusão social, acessibilidade, sustentabilidade e políticas de educação ambiental (PPC, 2019, p. 195).

Em termos de bibliografia básica temos um autor negro e dois autores brancos e na bibliografia complementar dois autores negros de uma lista de dez autores/as.

Enfocando os dados do componente curricular eletivo Teatro e Diversidade Étnico-racial, a ementa traz a seguinte descrição: “Estudo do (sic) teatro no Brasil nos diversos contextos e práticas étnico-culturais, com foco, particularmente, nas culturas indígenas, afro-brasileiras e populares, envolvendo questões relacionadas às suas dinâmicas, hibridizações e interculturalidade” (PPC, 2019, p. 200).

Em seu conteúdo programático, encontramos os seguintes itens:

1 - Etnicidade e arte. 2 - A problemática do eurocentrismo nas artes. 3 - O olhar estrangeiro

sobre o Brasil e o olhar brasileiro sobre o estrangeiro: representações e incorporações do “outro” no teatro. 4 - O sentido estético na cosmologia e religiosidade de diversos grupos étnico-culturais. 5 - A experiência estética dos povos indígenas brasileiros e suas repercussões no teatro. 6 - A presença africana no teatro brasileiro. 7 - Cultura popular e folclore: trajetórias e questões sobre sua abordagem. 8 - Sincretismos culturais no Brasil e particularmente em Pernambuco. 9 - Manifestações culturais populares, festas e folguedos de Pernambuco (PPC, 2019, p. 200).

Em sua bibliografia básica constam três autores brancos e em sua bibliografia complementar sete autores/as negros/as de uma lista de vinte e dois autores/as.

Encaminhando a análise para o curso de licenciatura em artes cênicas da UDESC, dada sua abertura em 1986 e a sua atual reformulação curricular efetuada em 2023, o PPC⁶ informa:

A presente proposta de Reforma Curricular, portanto, segue com o mesmo intuito das anteriores que é o de tornar o curso mais adequado às demandas da área de Artes Cênicas, principalmente no que diz respeito a inserção de conteúdos fundamentais à formação de um(a) licenciado(a) como: acessibilidade, relações étnico raciais, teatros Negro e Indígena, questões de gênero, apropriação de mídias e tecnologias digitais além da curricularização da extensão (PPC, 2023, p. 08).

⁶ Documento consultado através do link: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/276/Reforma_Curricular_2023_16969622360042_276.pdf, no dia 7 de julho de 2024.

Debruçando-me em tal proposta de reforma curricular, observo que há os seguintes componentes curriculares que abordam direta ou indiretamente conteúdos étnico-raciais: Artes e Culturas Negras e Indígenas, Pedagogias da Voz, História das Artes Cênicas: Representação e Performatividade, Danças Brasileiras e Performatividade, História das Artes da Cena no Brasil e História das Artes da Cena: Cena e Ritual. Todos eles possuem carga-horária de 60 horas, tendo o curso uma carga horária total de 3.870 horas.

Esmiuçando cada componente curricular, apresento uma anamnese de suas ementas e bibliografias, já que não há indicação de conteúdo programático no documento em pauta.

Em Artes e Culturas Negras e Indígenas, a ementa informa:

Origens africanas e pré-colombianas. Colonização, escravização e racialização; descolonização, luta pela terra e luta antirracista. Negritude, indianidade e branquitude. Expressões artísticas e culturais negras e indígenas: rituais e celebrações, representações e imagens. Educação das Relações Étnico-raciais” (PPC, 2023, p. 31).

Em sua bibliografia básica temos uma autora indígena, uma autora negra e um autor branco (organizador) e sua bibliografia complementar possui uma equidade entre autores/as negros/as e brancos/as, em obras com artigos compilados.

Em Pedagogias da Voz, temos como ementa:

Pedagogias da voz no ensino do teatro. Musicalidade, jogos e brincadeiras corpóreo-vocais. Saúde vocal na prática docente. Contextualização estética, histórica e social das práticas vocais para a cena. Diversidade vocal e práticas sonoro-vocais das singularidades culturais, étnico-raciais, etárias, de gênero e

sexualidades. Articulação teórico-prática com o contexto escolar da Educação Básica” (PPC, 2023, p. 42).

Porém, não há autores/as negros/as nem temáticas afrorreferenciadas em suas bibliografias básica e complementar.

No componente curricular História das Artes Cênicas: Representação e Performatividade, a ementa propõe:

Representação e performatividade, teatros e cenas performativas. Estudos performáticos. O trabalho dos grupos teatrais e dos coletivos artísticos. Desdobramentos contemporâneos: cenas das diásporas, estudos interculturais, perspectivas de gênero, lutas por reconhecimento. Articulação teórico-prática com o contexto escolar da Educação Básica (PPC, 2023, p. 28).

Não há autores/as negros/as em sua bibliografia básica e apenas uma autora negra em sua bibliografia complementar.

Em Danças Brasileiras e Performatividade, temos a ementa: “Ritos, dança e performance no Brasil. Dança, ritmo e musicalidade. Corpo, tradição e contemporaneidade. Articulação teórico-prática com o contexto escolar da Educação Básica” (PPC, 2023, p. 34). Há um autor negro em sua bibliografia básica e uma autora negra em sua bibliografia complementar.

Em História das Artes da Cena no Brasil B, consta na ementa:

Processos de modernização e conservadorismo na sociedade e na cena brasileira. A cena amadora e as tentativas de profissionalização: o Teatro de Brinquedo, Os Comediantes, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), o Teatro de Arena. O Teatro Experimental do Negro (TEN), o teatro e as cenas negras. A cena política

e a censura durante a Ditadura Civil Militar. Encenação, criação coletiva e processos colaborativos. Emergência das cenas identitárias. Tendências do século XXI. Articulação teórico-prática com o contexto escolar da Educação Básica (PPC, 2023, p. 50).

Não há autores/as negros/as em sua bibliografia básica, apenas uma autora negra e um autor negro em sua bibliografia complementar.

Em História das Artes da Cena: Cena e Ritual, a ementa apresenta: “Cena e performatividade nas cerimônias populares contemporâneas. Origens sagradas e rituais das cenas na Antiguidade. Os Autos Ibéricos. Articulação teórico-prática com o contexto comunitário da extensão universitária” (PPC, 2023, p. 41). Não há autores/as negros/as nas bibliografias básica e complementar.

Considerações sobre currículo e racismo epistêmico

Um primeiro dado interessante a se perceber enquanto considerações sobre as análises anteriormente executadas é que, em nenhum dos componentes curriculares das duas instituições encontra-se referência a discussões sobre racismo. Há, por um lado, uma intenção de que este assunto derive dos conteúdos apresentados, mas, por outro, também paira no ar o não interesse em atacar diretamente o tema, quase que como se não houvesse necessidade, o que aparenta sua não existência real.

Esta afirmativa se torna evidente quando se percebe que na proposta de reforma curricular da UDESC está grafada na ementa do componente curricular Artes e Culturas Negras e Indígenas a importância de discussões sobre negritude, branquitude e indianismo, que são correlatos das reflexões sobre racismo.

Já nas ementas da UFPE, em nenhum momento há espaço para essas abordagens, mesmo se tratando de temas como nação, tradição, identidade, diferença, cruzamentos culturais, identidade nacional, diversidade étnico-racial,

contextos e práticas étnico-culturais, hibridizações, interculturalidade, cosmologia e religiosidade de grupos étnico-culturais etc., já que todas essas questões são atravessadas pelo racismo.

A decolonialidade promulga que as bases que constituíram o colonialismo e que mantêm a colonialidade são alicerçadas pelo racismo e pelo sexismo (Grosfoguel, 2016; Bento, 2016). Também não esqueçamos o que alerta Sílvio de Almeida (2019, p. 15): “[...] a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo [...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, portanto, isto precisa ser debatido no âmbito educacional e artístico.

Outro aspecto a se perceber é que enquanto o curso de licenciatura em teatro da UFPE reduz o conteúdo étnico-racial a apenas dois componentes curriculares, sem nenhuma comunicação com o fluxo curricular, plasmando no documento e no pensamento político-pedagógico do curso muito mais uma forma de responder categoricamente a uma exigência legal que uma preocupação em estudos, pesquisas e debates sobre as epistemologias negras no âmbito das artes cênicas, no projeto pedagógico da UDESC há uma tentativa de maior disseminação de conteúdos negrorreferenciados no corpo da proposta curricular, com seis componentes curriculares que buscam dialogar com os temas.

Porém, é perceptível a necessidade de aprofundamento teórico-conceitual sobre as temáticas negras nas artes cênicas por parte dos/as docentes, seja pelo número sempre reduzido de autores/as negros em suas bibliografias básica e complementar ou pela repetição dos/as mesmos/as pensadores/as em componentes curriculares diferentes, como é o caso das indicações de obras de Leda Maria Martins e Abdias do Nascimento.

O fato é que, como indica a Resolução 01/2004 do CNE, a inserção de conteúdos étnico-raciais na educação, não pode ser apenas uma atitude proforma, que, de maneira

legalista, responde a uma obrigação superior, mas, o resultado de um giro epistemológico consciente e de forma responsável, no qual as culturas e artes negras são reverenciadas como pensamento epistêmico, da mesma forma que os conhecimentos denominados de ocidentais:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (Parecer 03/2004, p. 08).

Do mesmo modo que a classe docente das artes cênicas vem tratando do conceito de decolonialidade como uma cortina de fumaça para insenção de discussões como racismo, negritude, branquitude, democracia racial e apropriação cultural em suas investidas nas práticas culturais negras, as proposições curriculares dos cursos universitários deflagram essa mesma postura a partir da resistência da implementação de conteúdos étnico-raciais enquanto potência epistemológica e dos silenciamentos de temáticas urgentes e necessárias para um profundo giro decolonial nas artes cênicas brasileiras.

Enquanto estivermos preocupados/as em apenas criar componentes curriculares com temáticas étnico-raciais específicos e isolados da globalidade de uma grade curricular universitária, estaremos perpetuando o racismo epistêmico sob o véu da inclusão e da diversidade e, conseqüentemente, invisibilizando culturas e corpos negros, já que há uma extensa pesquisa na área feita por docentes-artistas-pesquisadores/as negros/as. A perspectiva criada a partir do pensamento de representatividade não funciona mais quando se falar de cosmologia negra. Não basta escolher meia dúzia de referências em detrimento de uma pluriversidade de saberes, pois o legado

do teatro negro, das culturas ancestrais e das epistemologias africanas e afrodescendentes é secular.

Referências:

ALMEIDA, S. L. de. **O que é Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 28-60.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Brasília: Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07/07/2024.

BRASIL. **Resolução nº 03**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07/07/2024.

BRASIL. **Parecer nº 01**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 07/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Brasília: Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07/07/2024.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

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

LISBÔA, G. A. de S. Currículo e Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil. In: **Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Vol. XVI, n. 1, p. 01-19, set. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 29-53.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

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

PALERMO, Z. Zulma Palermo: a opção decolonial como um lugar-outra de pensamento. Entrevista a T. Spyer, H. Leroy e L. Namó. Tradução de B. M. de Oliveira. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/276/Reforma_Curricular_2023_16969622360042_276.pdf. Acesso em: 27/04/2024.

PROJETO PEDAGÓGICO do Curso de Licenciatura em Teatro. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39154/441623/PPC+Teatro/8040e087-6316-4fd1-a1fb-34f77e01cac7>. Acesso em: 27/04/2024.

RODRIGUES, A.; BORGES, L. P. C.; RIBEIRO, T. Currículos, interseccionalidades e práticas antirracistas em educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2022.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. In: **18º REDOR: Perspectivas Feministas de Gênero: desafios no campo da militância e das práticas**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 27 a 24 de novembro de 2014, p. 346-362.

Coreografías de incertezas: Reaprender a enseñar la historia de las danzas¹

Eugenia Cadús

La libertad es siempre y exclusivamente para el
que piensa de manera diferente.

Rosa Luxemburgo

Digresión (discreción) previa

Esta nota aclaratoria resulta necesaria y a la vez es una puesta en práctica de algunas ideas que expondré a continuación, tales como no borrar al propio cuerpo que escribe ni su lugar de enunciación.

Quiero compartir con ustedes que se me dificulta iniciar este escrito sin la presente aclaración que dé cuenta de la coyuntura actual de la Argentina, así como de ciertas idas y vueltas, dudas, preguntas recientemente abiertas etc., que se podrán observar en el texto. Cuando comencé a escribir este artículo tenía algunas “certezas” que se vieron sacudidas por el resultado de las elecciones presidenciales de noviembre de 2023, momento en que estaba terminando el escrito. El ascenso de la extrema derecha en el país, en una versión aún desconocida, abrió la puerta a temores e inseguridades varias, que dejé permear en la escritura y que me hicieron replantear el modo de exponer algunas de las ideas originales.

Quisiera aclarar entonces que, si bien voy a abogar por incertezas en la historiografía, como método y pedagogía, me refiero a oponernos a aquellas aserciones – certezas – que se repiten en la narrativa dominante sin ser complejizadas o expuestas a una interpretación o descripción “densa” que evidencie su construcción, sus luchas internas (explicaré esto

¹ Este trabajo contó con el apoyo financiero de la AGENCIA I+D+i, FONCyT (PICTO-UNA-00007 “Historiografías en movimiento. Archivo, recreación y nuevas metodologías para abordar la historia de la danza argentina”).

más adelante). Sin embargo, hay ciertas certezas, o cuestiones que creíamos debates saldados, como la defensa de los derechos humanos o la gratuidad de la educación, que no se incluirían en esta dimensión dominante. Cuando hablo de las incertezas entonces, me refiero a poner en cuestionamiento aquellos hechos de la historia hegemónica que, en su construcción como tal, no hace explícitos los entramados de poder (desarrollaré esto luego). Sin embargo, hay certezas que, por el contrario, tienen que ver con luchas ganadas, con batallas culturales que no se muestran sin sus debates pero que, no obstante, son derechos conquistados. Ahora, las derechas invaden nuestras vidas con *fake news*, procedimientos retóricos falaces y consignas vacías que se repiten 24x7 en los medios de comunicación y redes sociales, poniendo en duda dichos derechos. Quiero aclarar enfáticamente que no estamos hablando de lo mismo. Por el contrario, las metodologías y pedagogías que voy a exponer a continuación se vuelven más relevantes en el presente contexto para dismantelar estos discursos de odio.

Mantener la memoria activa se vuelve vital para impedir que nos roben los derechos, las garantías y hasta las palabras y consignas más hermosas y combativas que tenemos, como la “libertad”. Por ello el epígrafe elegido. La frase extraída de “La Revolución Rusa” (1918), escrito por Rosa Luxemburgo en prisión, forma parte de su ferviente defensa de la democracia en la que concibe que toda la masa del pueblo debe participar de la vida política, económica y social, y no solo, “los argentinos de bien” – como dice el partido recientemente electo y sus líderes. Es más, la frase de Luxemburgo inicia del siguiente modo: “La libertad sólo para los que apoyan al gobierno, sólo para los miembros de un partido (por numeroso que éste sea) no es libertad en absoluto.” Y más adelante, afirma, haciendo hincapié en la construcción popular, que “Lo negativo, la destrucción, puede decretarse; lo constructivo, lo positivo, no”.

Sean disculpar, queridxs lectorxs, lo errático de mi discurso. A lo largo del presente escrito seguiré profundizando en algunas ideas, otras, quedarán simplemente esbozadas, ya

que el presente (cargado de pasados diversos) me apremia (como la escritura del grafiti que explicaré). Continuaremos nuestro diálogo, espero, en las aulas, en los teatros y en otras publicaciones, espacios a defender para que sigan siendo lugares de libertad.

Introducción

Al terminar un curso sobre historia de la danza que dicté en un país de Europa, una estudiante me dijo que estaba contenta, que había llamado a su madre y le había contado con ilusión que en las clases estábamos hablando de las protestas de Colombia del 2021 y de la desmonumentalización y que habíamos visto imágenes de las estatuas derrocadas. Por fin advertía algo de “su” historia en “La Historia”. Esta devolución resuena en mi cabeza al iniciar este escrito y me hace pensar en la importancia de vernos en la historia, de ser parte activa de ella, y no simples espectadores. También me conduce a pensar en la necesidad imperiosa de dar voz a diferentes actores, en quién citar, en qué legados incluir o no en las clases de historia de la danza, y principalmente en cómo habilitar otras historias, cuerpos, voces y movimientos, que resuenen en lxs estudiantes y lxs docentes, y reflejen sus/otras experiencias, vivencias, y existencias, y que posibiliten “reexistencias” (Albán, 2013).

En este sentido, me pregunto: ¿Cuál es nuestro rol como docentes de historia de la danza? ¿Es acaso el del saber erudito que enseña datos, hechos, certezas y una falsa idea de completitud? ¿O es el de promover reexistencias, plantear problemas, evidenciar procesos y complejidades? Considero que como docentes debemos dar herramientas para interpretar, antes que narrativas totales tranquilizadoras.

Para un cambio epistémico decolonial de la historia de las danzas debemos analizar la narrativa hegemónica, desmonumentalizarla y “grafitearla”, tal como he propuesto en escritos previos (Cadús, 2019, 2022a, 2022b). Pero este cambio no puede darse sino de la mano de reflexiones pedagógicas. Por ello, el presente artículo retoma, para pensar la enseñanza de la historia de las danzas, la propuesta de Raúl Fernet-Betancourt

(2004) sobre la necesidad de reaprender a enseñar la filosofía, lo que implica modificar la relación que se establece con la historia de esta pasando de la imagen del “panteón” o “museo” a la del “taller” que trabaja con las obras como parte de nuestro mundo, de modo situado y en clave intercultural. Así, se pasaría de una idea de “intocables” de la historia a un vínculo activo con las obras, en donde se las revisa, se las analiza y no solo se las observa a la distancia.

El presente escrito tiene el propósito de analizar críticamente los vínculos entre danza, historia y memoria en la enseñanza de esta práctica. ¿Cómo estudiamos, creamos y enseñamos danzas? ¿Qué cuenta la historia establecida y cómo se adapta o no a nuestras experiencias? ¿Qué (in)visibilizamos en estas prácticas? ¿Cómo enseñar desde el pensamiento crítico y no desde las certezas tranquilizadoras?

Para responder estas preguntas, en primer término, el artículo plantea a la historia como coreografías (Foster, 2013) en las que debemos indagar en sus particularidades, desvíos y olvidos, situándolas. Resulta necesario pensar la danza local y regional en su especificidad y en traducción intercultural respecto a las narrativas hegemónicas, haciendo explícito el locus de enunciación. Para ello, debemos revisar los cánones y cómo se transmiten en la educación de la práctica de la danza (no sólo en las clases de historia de la danza sino también en las salas de ensayo). A partir de esto, en segundo lugar, se propone la necesidad de construir conocimiento desde la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial, y las memorias personales y colectivas, para investigar y enseñar la historia de las danzas, ampliando el horizonte de posibilidades y de inteligibilidades, en diálogo con otras epistemologías.

Trabajar con la historia de la danza supone también coreografiarla, tal como expone Susan Foster (2013, p. 22). Coreografiar la historia, dice la autora, “es en primer lugar asegurarse de que la historia está hecha por cuerpos, y luego reconocer que todos esos cuerpos, al moverse y documentar sus movimientos, al aprender sobre el movimiento pasado, conspiran continuamente juntos y son objeto de

conspiración.”. Esto constituye para Foster un gesto contra la voz universalista la cual trata al sujeto histórico como un cuerpo de hechos en su pretensión de objetividad. No obstante, debemos atender a lo que propone Marta Savigliano (2009), desde una perspectiva descolonizadora. Esto es, que la coreografía, operando como archivo, es una herramienta estratégica desarrollada sistemáticamente y reivindicada por la tradición occidental de la danza. Históricamente ha sido la herramienta con la cual se determina qué es danza y qué no lo es, o como propone Savigliano, ha sido un modo de incluir en el archivo de las danzas a aquellas prácticas dancísticas que se encuentran por fuera del canon artístico hegemónico (universalista, occidental y eurocentrado), las cuales “bajo el disfraz de La Danza (la coreografía y su continuidad como Ballet/Danza Moderna/Danza Posmoderna)” son siempre una ‘fusión’.” (Savigliano, 2009, p.177). Ahora bien, el entender a la historia como coreografía significa también comprenderla como espacio de esta disputa.

Savigliano (2009, p.175) también señala que “La coreografía puede transformar lo que sea en danza al capturar sus movimientos constitutivos y puede hacer bailar cualquier cosa al infundir movilidad”. Es aquí donde encuentro una potencia, una “fractura” (Grüner, 2007) en este sistema totalizante que se supone homogéneo, armónico, simétrico y global. Se evidencia su capacidad de infundir movimiento y a la vez de controlarlo, de dar movimiento a los cuerpos y a la vez dominarlos, de registrar las danzas y ser un instrumento de colonización. En esta “falla” material y originaria de la coreografía es que deviene un espacio de disputas, de conflicto y de poder, y es allí donde identifico la capacidad creativa y viva que aporta la coreografía para pensar la historia. Así, el presente artículo postula la necesidad de creación de otras coreografías no totalizantes, coreografías de las incertezas. Que pongan en el centro a los cuerpos y sus luchas, sin perder de vista las propias disputas que implica la coreografía en sí.

Este conocimiento puede ser trabajado y creado en las aulas a partir de la “pedagogía crítica” desarrollada, entre otros,

por Henry Giroux (1990). Se parte de entender a la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades y el rechazo a las relaciones en el aula que descartan la diferencia. La pedagogía crítica propone a través de la práctica, que lxs estudiantes reflexionen consciente y responsablemente, desde un contexto particular, sobre la sociedad, la realidad y la cultura. En este caso, sobre la historiografía de las danzas locales y sobre aquella que se propone como universal. Así, se busca que lxs estudiantes cuestionen el discurso dominante y promover otras historias. Me interesa pensar las aulas y la historia como intranquilizantes.

Para exponer estas ideas, el artículo analiza la experiencia del taller “Memorias en movimiento” dictado en marzo de 2023 en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de Buenos Aires. Este taller teórico-práctico facilitado por el Grupo de Estudios de Danzas Argentinas y Latinoamericanas² que dirijo, se planteó como un ejercicio de puesta en común de nuestras memorias para crear colectivamente otros relatos históricos. Buscando repensar las

² El Grupo de Estudios de Danzas Argentinas y Latinoamericanas (GEDAL) está radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano “Luis Ordaz” de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Es un espacio de estudio, intercambio e investigación interdisciplinar que busca construir conocimiento sobre y desde las danzas locales y regionales en su especificidad, con perspectiva decolonial, y en diálogo hemisférico con los países hegemónicos. Las líneas de trabajo son danza e historia (perspectiva crítica de la historia, historia social y política de la danza, archivo y recreaciones), y danza y trabajo (políticas culturales y mercado). Desde 2018 el GEDAL ha realizado diversas actividades educativas y científicas centradas en los Estudios de Danza Argentina y Latinoamericana, en contextos académicos y artísticos y culturales. El GEDAL está dirigido por la Dra. Eugenia Cadús, y sus miembros, investigadoras, becarias doctorales, profesoras y estudiantes dedicadas a los Estudios de Danza son Ayelen Clavin, Victoria Alcalá, Irene de la Puente, Aldana Iglesias, Sofía Rypka y Ana Pellegrini. El primer libro del grupo, titulado “Danzas desobedientes” fue publicado en 2022 por la editorial EUFyL y es de descarga gratuita: <http://publicaciones.filo.uba.ar/danzas-desobedientes>

memorias colectivas y las personales, se trabajó en elaborar historias de reexistencia desde lo residual.

La cultura dominante en la historia de las danzas

Ya me he dedicado en varios escritos a analizar la historiografía hegemónica de la danza (Cadús, 2019, 2022a, 2022b), sin embargo, en cada ocasión me interesa profundizar más en algunas ideas o perspectivas. En este punto, y dada las palabras preliminares, me parece central, antes de continuar, definir algunos conceptos que usamos habitualmente, a veces simplificándolos en su uso común, empezando por la noción misma de “historia/narrativa hegemónica” o “dominante”.

La hegemonía según Antonio Gramsci, es la sustancia del sentido común, constituida por estructuras complejas que deben renovarse, recrearse y defenderse constantemente, por lo tanto, también son desafiadas continuamente y pueden ser modificadas, tal como explica Raymond Williams (2012). La hegemonía, aclara Williams, no debe ser entendida como mera opinión o manipulación, sino que,

Se trata, por el contrario, de un cuerpo integral de prácticas y expectativas; de nuestros gastos de energía, nuestra comprensión de la naturaleza del hombre [en el sentido de ser humano] y de su mundo. Es un conjunto de significados y valores que, en tanto son experimentados como prácticas, aparecen como recíprocamente confirmatorios. Por lo tanto, constituye un sentido de realidad para la mayor parte de la gente en la sociedad; [...] De todas formas, no se trata en ningún caso, excepto en la operación de un análisis abstracto momentáneo, de un sistema estático. (Williams, 2012, p.59).

Además, señala el autor, que solo es posible comprender la cultura dominante si se analiza el proceso de incorporación social real del cual depende. En este proceso, “las instituciones educativas son, generalmente, las principales

agencias de transmisión de la cultura dominante” (Williams, 2012, p.59). Estas reproducen la “tradicción selectiva” en la que se hace pasar a la cultura dominante como “la tradición”, es decir, como aquel pasado significativo. Sin embargo, tal como explica Williams (2012, p.60), la selectividad es el punto clave:

La manera en que, a partir de una extensión de pasados y presentes posibles, ciertos significados y prácticas son elegidos para ser enfatizados, mientras que otros significados y otras prácticas son desatendidas y excluidas. También es crucial, y quizá todavía más importante, el hecho de que algunos de estos significados y prácticas sean re-interpretadas, diluidas o configuradas de forma tal que apoyen o al menos no contradigan otros elementos dentro de la cultura dominante.

Estas ideas resultan clave en tanto debemos desentrañar la composición de la cultura dominante a riesgo de continuar repitiendo la tradición selectiva de modo acrítico, sin cuestionarla o comprender cómo está compuesta. Debemos entonces interpretar la historia de la danza, realizar una “descripción densa” de la cultura, tal como propone Clifford Geertz (2003) basado en Gilbert Ryle. Es decir, hay que desentrañar las estructuras de significación, los códigos establecidos. En este sentido, considero que el rol docente no debe ser el de la reproducción de la hegemonía sino que por el contrario, la educación debería liberarnos, tal como proponía Paulo Freire. Por ello, urge repensar nuestras prácticas pedagógicas, así como los currículums, que encierran más profundamente aquella tradición selectiva, aquel pasado que “debemos” conocer y no repensar, discutir o interpretar.

A riesgo de repetirme, voy a resumir brevemente algunas cuestiones acerca del cuestionamiento y operaciones de pensamiento crítico que debemos hacerle a la historia hegemónica de la danza y sus monumentos, pero desde la perspectiva educativa y del rol docente. Subyacen a lo que sigue, las siguientes preguntas: ¿Para qué enseñamos historia de

la danza? ¿Cuál es el objetivo de tal materia en la formación de artistas, investigadores y/o críticxs de danza?

En primer lugar, considero que si la respuesta a estas preguntas incluye el presupuesto base de que lo hacemos para que comprendan la propia práctica, se está reproduciendo una visión de “presentismo” – es decir, una construcción de linealidad de la historia que genera un imaginario de continuidad en el que el pasado se propone como una recta que llega hasta el presente – que puede resultar perjudicial ya que el aula se transforma entonces, en un espacio de legitimación y reproducción de las prácticas dominantes existentes. Tal como expone Alexandra Carter (2004), debemos romper con la idea totalizadora de la historia en la que existen períodos claros que tienen un inicio, un desarrollo y un fin, aunque tenga cierta utilidad en la enseñanza. Esto genera etiquetas que ocultan las prácticas que no concuerden con las características predominantes de un período, a la vez que naturaliza los recortes realizados por la historiografía. Asimismo, se reproduce una visión positivista de la historia, ligada a la idea de progreso y al dato objetivo. Y aunque pueda parecer que esta es una discusión ya salvada, solo cabe prestar atención a los libros de divulgación de historia de la danza o a charlas y conferencias con el mismo fin que aún se estructuran de este modo y que muchas veces incluyen frases como “la evolución de la danza”. Del mismo modo se podrían revisar los programas y currículums de diferentes carreras de grado o profesorado de danza y observar que no difieren de esta estructuración presentista y positivista de la historia.

Se advierte que la historiografía dominante de la historia de las danzas crea de este modo, con su tradición selectiva, un canon y genealogías determinadas organizadas en una historia progresiva. Estos discursos legitiman una danza, una tradición y un origen por sobre otros lo cual reproduce una colonialidad del saber, en el caso de los países de Nuestra América. El inicio siempre está en Europa o Estados Unidos, y la danza local se crearía como periférica a este supuesto centro, lo cual plantea una otredad espacial y temporal, que

instala la idea de terrenos vírgenes que reciben danzas cuyo origen es otro lugar. Tal como explica Fabián Barba (2017), en este proceso hay una espacialización del tiempo histórico que determina una “negación de simultaneidad” (Lander, 2016) a prácticas subalternas.

Cabe aclarar entonces que la historiografía dominante en nuestra región, no sólo refiere a La Danza, sino que hace hincapié en la idea de “en” América Latina (o cualquier país de este territorio). Frente a esta idea ya he propuesto (Cadús, 2019, 2022b) la utilización de la preposición “de” o el gentilicio (ej. latinoamericana), no de un modo esencialista sino evidenciando los procesos de traducción intercultural. Considero que la preposición “en” enfatiza, por un lado, que la danza se “importa” de supuestos “centros” hegemónicos con dificultades para producir desde lo local, y por el otro, que la danza, como práctica no se encuentra lo “suficientemente” desarrollada (Cadús, 2019). Subyace a su vez, en esta última afirmación, una idea de progreso y teleología: la danza debe progresivamente alcanzar la autonomía dada por el modernismo estético. Este planteo sigue la propuesta de Clement Greenberg (1960) y Arthur Danto (2009) y acarrea colonialidad del tiempo y del espacio. De este modo, se crea un canon que legitima o excluye prácticas, cuerpos, voces, archivos. Barba propone que esta narrativa en búsqueda de la “pureza”, lineal y progresiva, refleja la ideología del desarrollo y el progreso que propuso que la modernidad y el capitalismo se globalizó a lo largo del tiempo, originándose en Europa y difundándose luego por el resto del mundo. Esta estructura de “primero en Europa y luego en otro lugar” es la base de la temporalidad histórica propuesta por el historicismo. El historicismo propone al tiempo histórico como una medida de distancia cultural y desarrollo institucional entre Europa y el resto del mundo. De este modo, desde un punto de vista estético, la idea de “pasado de moda” refiere a la idea de subdesarrollo y de dependencia (Barba, 2017).

Si enseñamos la historia de las danzas como una totalidad abarcable, asible, y la transmitimos como una

sucesión de hechos pre digerida, solo estamos reproduciendo la cultura dominante, y legitimando su tradición selectiva, aunque cambiemos los nombres de nuestras clases y sus programas. En esta idea de totalidad, además, se lleva tranquilidad a lxs estudiantes quienes experimentan ese saber como un hecho objetivo y certero. Por lo tanto, como he dicho ya, respecto a la historiografía, que el cambio no debe ser meramente enunciativo sino epistemológico (Cadús, 2019), en el caso de la educación, también es así. No nos sirve cambiar las etiquetas universalistas por etiquetas nuevas, el cambio debe ser epistemológico y debe ser, fundamentalmente, pedagógico. Tal como señala Giroux (1990, p.109),

La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva; es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y los valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo intrascendente.

Propongo interpretar o describir densamente la historia de las danzas indagando en las particularidades, disidencias y olvidos, desde una “lugarización” (Wilcox, 2018). Carter plantea ver la historia como una red entramada de discursos, abogando por el estudio de aquellas prácticas que no necesariamente contribuyan al “desarrollo” del arte hasta hoy en día, pero que en su momento fueron significativas. Esta crítica al “presentismo” bajo el cual la historia de la danza debe servir a los valores o prácticas del presente nos permite comprender que hacer y enseñar historia de la(s) danza(s) es importante, aunque no valide gustos e ideas artísticas actuales, e incluso puede ser más necesario hacer este tipo de historia

que nos ayude a superar los sesgos de nuestro tiempo (Wilcox, 2018).

Ahora bien, en consonancia con estas ideas, me interesa dar lugar a las Otredades, otras voces, otros cuerpos, otros archivos, otras lógicas de archivo, otros repertorios etc. Y digo “dar lugar” en un sentido literal, ya que para introducir relatos no hegemónicos deberemos hacer espacio real en nuestras clases, programas y currículums. “En el momento actual [...] en el que la danza moderna y la danza posmoderna [y no olvidemos al ballet] disfrutan de un estatus cada vez más hegemónico en la programación y la educación de la danza en todo el mundo, es particularmente urgente investigar esas voces históricas [las voces de resistencia al colonialismo]” (Wilcox, 2018, p.163). Así, frente a La Danza (con mayúscula) que resulta una estrategia homogeneizadora, totalizante y representante de intereses políticos, sociales y económicos de dominación, he propuesto una danza o danzas con minúscula y en plural para incluir nuevas fuentes y nuevos sujetos de la historia – cambio que, insisto, debe ser epistemológico y no meramente de enunciación (Cadús, 2019).

Debemos alejarnos de la idea del panteón o museo de la historia, y de la problemática idea de “las obras maestras”, o los “clásicos”, en las que debemos justificar y excusar “como productos de su época” sus violencias racistas y colonialistas, tal como señala Hanna Järvinen (2023) respecto a la compañía Les Ballets Russes y a las obras del modernismo en general. Basándose en las críticas feministas del canon, Järvinen propone que la hegemonía se perpetúa a través de la exclusión o silenciamiento de interpretaciones diferentes a las obras del canon. Así, las críticas poscoloniales, decoloniales, o feministas, por ejemplo, tienden a ser descartadas como opiniones personales, marginales, interpretaciones erróneas, o como irrelevantes para un supuesto valor trascendental de la obra de arte, de la narrativa maestra (Järvinen, 2023). Järvinen (2023, p. 441) agrega que,

En la danza, las justificaciones conservadoras para sostener al canon radican en argumentos sobre custodiar la intención y el legado de los autores que buscan preservar para las generaciones futuras lo que se entiende como “obra auténtica y original”. [...] La afirmación de que estas obras son, efectivamente, “clásicos” ajenos a la crítica, que deberían enseñarse por su valor estético inherente, normaliza el orden racista.

Ante estas operaciones de la cultura dominante, la autora propone que para resistir al canon debemos, en primer lugar, revelar la ignorancia deliberada que existe en la academia. Hay que nombrar el problema y hacer visibles y sujetos de la crítica a los procedimientos que se repiten y al escenario de la modernidad llamarlo por la ficción que es, para, luego, resistir activamente a través de un “cuestionamiento epistemológico y ético del yo” (Järvinen, 2023). Debemos “tomar conciencia de las complejidades involucradas en la formación de puntos de vista, el doloroso reconocimiento de años de adoctrinamiento, es tan crucial para entender el privilegio como lo es para cualquier resistencia.” (Järvinen, 2023, p.450-451) Esto es lo he propuesto hacer en este apartado, para finalmente reconocer que las historias, en plural, son inestables y políticas, a la vez que constituyen declaraciones en el presente para el futuro (Järvinen, 2023), lo cual se hace evidente en la formación, en la educación.

Memorias en movimiento

El taller “Memorias en movimiento” se llevó a cabo los domingos 5, 12, 19 y 26 de marzo de 2023 en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Este espacio cultural es emblemático ya que se ubica en la ex ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada), uno de los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio clave durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). En 2008, durante la primera presidencia de Cristina Fernández de

Kirchner, se creó el centro cultural como un organismo público dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación en el marco de las políticas públicas de Memoria, Verdad y Justicia. Su nombre homenajea al escritor argentino secuestrado y desaparecido desde 1976, Haroldo Conti.³

Durante el mes de marzo (mes aniversario del inicio de última dictadura, la cual comenzó el 24 de marzo de 1976), se conmemora en la Argentina el denominado “Mes de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. En este marco, el centro cultural organiza diferentes actividades. Una de ellas, en 2023, fue la programación de danza⁴ titulada “Mirar dentro. Memoria, dolor, poder” en la que se incluyó el taller. La acción estaba descrita en la web del siguiente modo: “Mirar Dentro como una forma de meterse en los estados, de percibir las fibras que componen, de observar los mecanismos que mueven. Mirar Dentro como *un acto de puesta en común colectiva de nuestras memorias, recorridos e historias*. Mirar Dentro como un acto de *revisar*.”⁵ (el destacado es mío) E incluyó, además del taller, las funciones de dos obras: *Los ojos mudos, conversaciones sobre el dolor* de Carla Rímola y Ayelen Clavin, y *Matka* de Julieta Rodríguez Grumberg. Todas estas actividades fueron gratuitas y cabe destacar que, a pesar de que el predio se encuentra bastante alejado del centro de la ciudad y de que las actividades se realizaban en día domingo, la capacidad para las funciones y el taller estuvo completa. En el caso de este último, contamos con la participación de 30 personas.

Este contexto general – espacial y temporal – no fue ajeno a las reflexiones que surgieron en el taller, y dio un peso y densidad a cada discusión, difícil de describir en palabras. En cada encuentro de tres horas de duración se abordaron reflexiones sobre la historia local de las danzas en tensión con aquella autodenominada universal. El taller proponía las

³ Para más información sobre el CCM Haroldo Conti visitar su página web: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/areas/institucional/institucional.php>

⁴ La programación del área de danza estuvo a cargo de Luciana Daspolo y Mara Padilla.

⁵ <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2023/03/mirar-dentro.php>

siguientes preguntas: “¿Cómo estudiamos, creamos y enseñamos danzas? ¿Qué cuenta la historia establecida? ¿Qué (in)visibilizamos en estas prácticas? ¿Reproducimos un canon o creamos nuevos?” Así, los encuentros se planteaban como un ejercicio de puesta en común de nuestras memorias para crear colectivamente otros relatos históricos, buscando repensar las memorias colectivas y las personales para elaborar tácticas de resistencia y criticidad. A modo de cierre del taller, se organizó una muestra, abierta al público, para exponer el proceso trabajado y las tácticas creadas para movilizar las memorias.

Lxs participantes fueron, en su mayoría, miembrxs de la comunidad de la danza (bailarines, coreógrafxs, académicxs y docentes), de diferentes edades, formaciones, lugares de Buenos Aires (provincia y capital), trayectorias técnicas y estéticas, por lo que estaba caracterizado por la heterogeneidad, más allá de ciertas preguntas en común. Y desde el primer día se les pidió, en vistas a la última acción abierta al público, que comiencen a pensar en lo “residual”, en lo que queda fuera de la historia de la danza o de sus propias historias en vínculo con la danza. La imagen de los restos o residuos era también evocada desde la difusión del taller (Imagen I), que muestra el grafiti de Banksy, donde una gimnasta hace equilibrio sobre sus manos apoyadas en los escombros de un edificio bombardeado en Ucrania.



Imagen I – Imagen de difusión del taller

En los primeros encuentros se abordó el canon de la historia de las danzas desde la perspectiva de “grafitear la historia” (Cadús, 2022a). Este concepto o abordaje teórico-metodológico consiste en una metáfora que propone a la historiografía dominante como paredes del espacio público que se proponen lineales (continuas), blancas, pulcras y puras, a ser intervenidas por el grafiti como táctica irreverente, como iconoclasia laica. El concepto defiende la intervención gráfica como crítica, como cuestionamiento de lo establecido y del deber ser, así como una escritura del riesgo a la que lxs historiadores deberían responder. Grafitear la historia y derribar sus monumentos

no significa negar el pasado, sino que, por el contrario, consiste en traer al presente un pasado no contado. Y el hecho de que esta lucha por la

memoria acontezca en el espacio público que refiere a la construcción de narrativas dominantes donde unxs tienen un lugar simbólico central y otrxs no están representadxs, expone la herida colonial y su violencia epistémica (Mignolo, 2007). Tal como nos recuerda la célebre frase de la tesis sobre la historia número siete de Benjamin, acerca de los bienes de cultura que portan los dominadores, es decir, los herederos de los vencedores: “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (1989, p.182). Por este motivo, lx historiadorx del materialismo histórico debe tomar distancia, en el sentido del espectador distanciado brechtiano. El grafiti como táctica puede servir a tal distanciamiento, para generar pensamiento crítico. Además, la iconoclasia de estas manifestaciones refiere a la necesidad de no celebrar un pasado lleno de injusticias, racismo, colonialismo y genocidios, pero no significa olvidarlo, sino “peinarlo a contrapelo”. (Cadús, 2022a, p.98-99).

Así, desde las experiencias personales, los conocimientos previos, los nuevos dados por las facilitadoras del taller y el grupo participante, y la mirada crítica hacia la propia realidad y contexto, se desarrollaron diversos y ricos debates que nutrieron los trabajos finales. Para estos, lxs participantes se organizaron en cuatro grupos y desde la idea de los restos o lo residual (aquello no incluido en la historia dominante de la danza), crearon una intervención como táctica para indagar y dismantelar el canon (o un aspecto del mismo) desde la memoria personal y colectiva. Partiendo, de este modo, desde el “cuestionamiento epistemológico y ético del yo” que propone Järvinen (2023).

Uno de los grupos dispuso una cortina en una esquina de la sala, tras la cual se sentaban, turnándose para leer “secretos”, cosas no dichas de la danza (Imagen II). En primer lugar, leyeron experiencias propias, en particular, violentas, tal

como una situación de abuso por parte de un docente. Luego, sumaron experiencias del público, quienes podían escribir anónimamente sus historias, en papeles disponibles sobre una mesa que se encontraba al lado de la tela como puede observarse en la fotografía (Imagen II). La mesa tenía un cartel que invitaba a lxs presentes a escribir y titulaban esa instancia con otro cartel que decía: “Archivo de las historias de violencia en la danza”. Las artistas iban tomando estos escritos que se sumaban al archivo, y leyéndolos tras la cortina para quien se acercara a escuchar. Se planteaba así un archivo que discurría entre lo público y lo privado, entre lo dicho y lo no dicho – o dicho a modo de secreto.

En una línea similar, otro de los grupos posicionó sobre una mesa, manuales de historia de la danza junto a papeles y lapiceras. La mesa portaba el título de “Enciclopedia universal del recuerdo artístico local”. Al abrir los libros uno podía leer otras historias, personales o no, que no estaban incluidas en los relatos allí vertidos. Asimismo, lxs espectadores podían incluir sus propios relatos o preguntas que cuestionen, hackeen o grafiteen las historias de los manuales o “historias generales/universales” (Imagen III), invitadxs por un cartel que decía: “Están invitades a leer. Escribí tu recuerdo artístico para construir una/s historia/s local/es”.

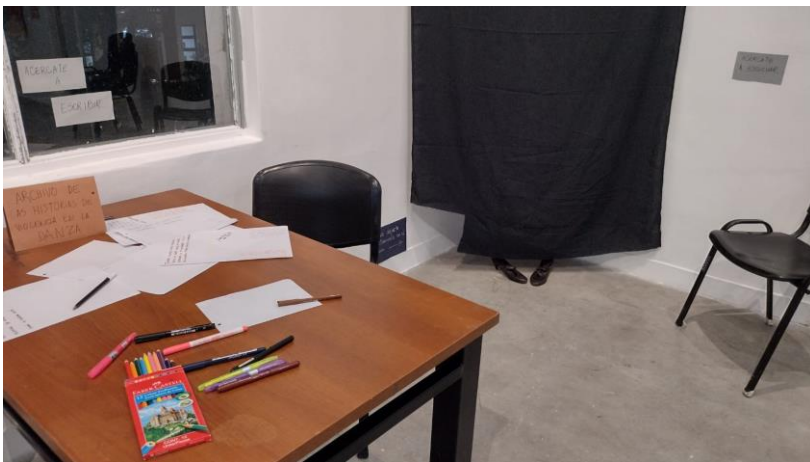


Imagen II – La escena preparada para la intervención “Archivo de las historias de violencia en la danza” en la apertura al público del taller

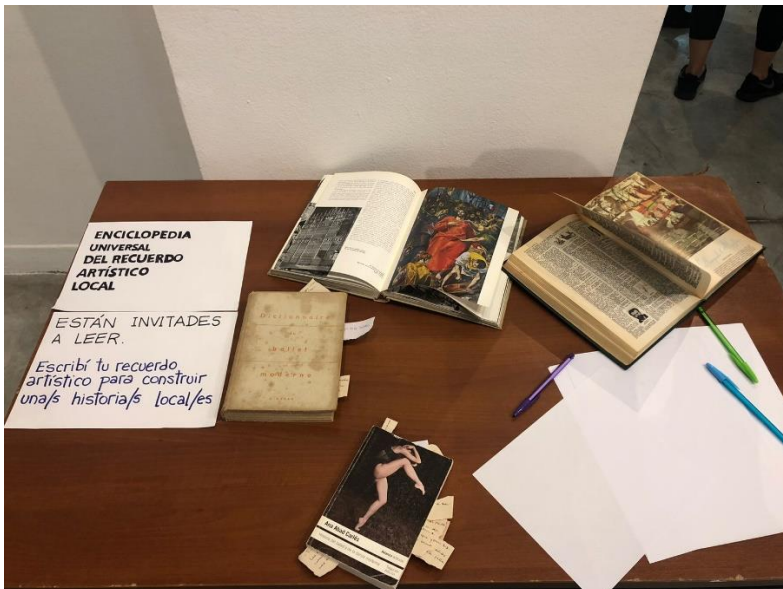


Imagen III – La intervención “Enciclopedia universal del recuerdo artístico local” en la apertura del taller

En ambos casos aparece la idea del secreto, de lo anónimo que se hace público, y de las historias violentas acalladas por una historia hegemónica, que vuelve todo pulcro, blanco, continuo y homogéneo (Cadús, 2022a). Ahora sus voces, sus cuerpos, los de sus ancestros (en las enciclopedias se incluían historias sobre la familia de las artistas bailando, por ejemplo), los de sus maestros, y los de otros subalternos, se cuelan en los manuales de danza que trazan una historia supuestamente universal, o toman voz, aunque sea detrás de una cortina, para quien se acerque a escuchar. De este modo, se coreografía (al hacer foco en los cuerpos) la historia de las danzas y se cuestionan las supuestas certezas de la narrativa dominante.

Un tercer grupo dispuso en el suelo de la sala dos conjuntos de frases o palabras, agrupadas bajo los títulos “Agujeritos del corazón” y “Curitas”. Estas categorías hacen referencia a una canción del programa televisivo de los 90, “Chiquititas”, titulada “Corazón con agujeritos”⁶. Esta referencia provenía del recuerdo de uno de los bailarines del grupo quien desde pequeño gustaba de disfrazarse y bailar junto a su hermana. Una vez, se disfrazó de corazón (se vistió con un corazón de cartón que la hermana había utilizado en un acto escolar y que, como un chaleco, cubría su pecho y espalda) y cantó la canción del programa infantil. Esto quedó registrado en un video familiar, a partir del cual el bailarín reflexionaba con sus compañeras de grupo sobre cuestiones en torno a la masculinidad y a lo gay o queer. En su performance, el grupo entraba portando una gran caja con forma de corazón con la música de la canción infantil sonando desde dentro de la misma (Imagen IV). Actuaban como si la caja les pesara mucho hasta que la colocaban en el suelo. En este corazón de cartón rasgado, agujereado, podía leerse: “Uní los pares. Metelos aquí”. Luego de un tiempo en que el público podía cumplir la tarea demandada por la leyenda de la caja, el grupo volvía a ingresar a la sala y comenzaban a leer en voz alta los papeles de ambos grupos, sacándolos, cada vez con mayor frenesí, en un apuro por curar ese corazón y aliviarlo. Aquí, las memorias personales no estaban evidenciadas pero sí invocadas como memoria colectiva a través de la cultura popular ya que dos generaciones escucharon y bailaron la música de “Chiquititas”, y el público podía sentirse identificado con la metáfora. De este modo, me resulta interesante que no solo se incluyen las historias personales en diálogo con el canon (las frases remitían a violencias del canon de la danza), sino que se trae a la

⁶ Las frases más recordadas por la memoria colectiva popular argentina de la letra de la canción son los siguientes versos: “Tengo el corazón ‘ajeritos’/ Y no me lo puedo curar/ Se me está muriendo de a poquito/ Con cada dolor se muere más. // Si tu corazón tiene ‘ajeritos’/ Juntas lo podemos ayudar/ Vamos a curarlos con mimitos y con mucho amor (con mucho amor)/ Se sanará”.

discusión a la cultura popular y de masas, habitualmente excluida de la historia dominante de las danzas.



Imagen IV – La performance “Corazón con agujeritos” en la apertura del taller

Por último, en el día de la muestra, el público ingresaba a otra sala – que había servido de aula durante los encuentros del taller – y observaba la performance final, una intervención que comenzó siendo un dúo, pero terminó como un solo ya que unx de lxs intérpretes no asistió. La bailarina, vestida para parecer una muñeca Barbie sin ropa (Imagen V) – que aludía a su nombre, Bárbara, y su apocope –, reproducía un audio y realizaba acciones. El audio era un monólogo que reflexionaba sobre el proceso de construcción de la pieza y se centraba en su historia de vida ligada a la danza. Mientras escuchábamos esto, ella iba pegando etiquetas en su cuerpo referentes a modos de nombrarse, nombrarla, o referirse a su cuerpo, y que estaban vinculadas al audio. La intervención finalizaba con una danza al son de “Human” de The Killers, canción en cuyo estribillo suena la pregunta, “*Are we human or are we dancer?*” (literalmente se traduce como “¿somos humanos o somos bailarines?”), frase que la performer traducía con un cartel que sostenía en alto. La idea de pérdida de humanidad a partir a la

danza estaba no sólo en la canción y gesto final sino en todo el monólogo. Desde el inicio se presentaba con su nombre y vínculo posible de establecer con el modelo de cuerpo ideal y hegemónico de la muñeca Barbie, en comparación con aquel de la danza académica dominante. Asimismo, se hacía referencia a la palabra “bárbara” y “bárbaro” que, si bien en el lenguaje coloquial argentino pueden referir a algo positivo, excelente o destacado, su origen etimológico remite al balbucear, y por ende, a los pueblos dominados que no hablaban la lengua de su colonizador. El monólogo que divagaba como los pensamientos o los recuerdos, remitía a la idea de balbuceo, a la dificultad de hablar o el vacilar. Se propone así, en mi perspectiva, una historia a la que le cuesta hablar en el idioma del colonizador, pero también, una historia de las incertezas.



Imagen V – La performance de Bárbara en la apertura del taller

En el final del texto “Derribar monumentos y grafitear la historia de la danza” citaba a Adolfo Albán Achinte, quien afirma que

el acto creador es también una “pedagogía de la existencia” en tanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada

una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural *abogamos por la certeza*, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. [el destacado es mío] (Albán, 2013, p.450)

Estas palabras me siguen resonando a la hora de dar clases y las retomo aquí para proponer a la historia de las danzas y el modo de enseñarla como coreografías de la incerteza. Con esto entonces me refiero a las preguntas y reordenamientos que podamos hacer a los movimientos de la historia, poniendo a los cuerpos en un lugar central que dispute con los hechos supuestamente objetivos. Si la historia dominante está compuesta de hechos, certezas, como establecí previamente, tenemos que coreografiarla para infundirle movimiento y destacar a lxs cuerpos que la hicieron, hacen y escriben. Debemos hacer coreografías de incertezas e introducir preguntas críticas – en el sentido del pensamiento crítico. Es decir, dar cuestionamientos que pongan en duda aquella cultura dominante que aceptamos como verdadera. Se trata de un enfoque pedagógico que promueva el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de problematizar aquello que se trata como algo evidente, de convertir en materia de reflexión lo que antes se planteaba como una mera herramienta, “de examinar críticamente la vida que llevamos” (Giroux, 1990, p.108). Los diálogos interculturales que se propusieron en el taller refieren a la interculturalidad crítica (Walsh, 2009). Tal como expone Catherine Walsh, en base al pensamiento de Tubino, “El enfoque y la práctica educativos que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente sino su serio cuestionador.” (Walsh, 2009, p.203) Así, la interculturalidad crítica busca suprimir, con métodos políticos no violentos, la asimetría social y la discriminación cultural que imposibilitan un diálogo intercultural real, por ello, se debe comenzar por “visibilizar las causas del no-diálogo”

(Tubino *apud* Walsh, 2009, p.203), tal como señalamos en el apartado anterior.

Entonces las incertezas no se dan sobre valores y acuerdos sociales dados por las luchas populares, como decía al inicio del presente escrito, sino por cuestionar a la cultura dominante, a aquellos relatos que oprimen a Otrxs, que diluyen las luchas de poder en hechos con pretensión de objetividad, progresiones, etiquetas, presentismo, “obras maestras”, y en una totalidad falsa.

Entender a la historia como coreografías e interpretar cómo están compuestas, nos permite pensar que hay otros modos posibles de constelar la historia (Benjamin, 1989). Modos que no silencien los cuerpos de la historia y el propio cuerpo (Foster, 2013), que propongan otras preguntas, acercamientos o puntos de vista. Esto fue lo que se habilitó en el taller “Memorias en movimiento”.

En un espacio tan significativo para la historia argentina – y a la vez un espacio de disputa de ésta –, donde los cuerpos desaparecían, y que hoy es un sitio de memoria, las historias de cada participante del taller se vieron movidas por aquellas historias de las danzas que eran traídas a la discusión – sea la historia hegemónica o aquellas subalternas que se abrían paso para interrumpir la narrativa dominante.

Palabras finales

Al final de la muestra se realizó el cierre del taller junto al público. Organizamos una gran ronda donde todxs pudimos expresar nuestras conclusiones, aprendizajes y nuevas preguntas abiertas. Durante esta conversación se habló de la cuestión pedagógica ya que el grupo expresó haber aprendido sin que las clases hubieran sido una serie de conferencias. Asimismo, el público que asistió aprendió de las propuestas artísticas y corporales que los grupos realizaron. Y las facilitadoras aprendimos nuevas historias, preguntas y posibilidades de abordajes para enseñar. Y es que para la pedagogía crítica no solo se deben cuestionar los preceptos de la cultura dominante o hegemónica, sino también las relaciones

en el espacio áulico, las jerarquías y el lugar del contenido a enseñar. Lxs estudiantes son entendidxs como sujetos activos en el acto de aprendizaje, sin glorificar al docente como un experto dispensador de conocimiento, y, de este modo, sin amputar la imaginación y creatividad de lxs primerxs (Giroux, 1990).

Por lo tanto, no hay pasividad en el aprendizaje sino un examen crítico de las propias vidas y de la historia como un proceso. Así, la pedagogía y la interculturalidad crítica aparecen como herramientas para crear —coreografiar— historias de las danzas de y desde lxs Otrxs, lxs subalternxs de la historia, como un proyecto de reexistencia.

Frente a las ideologías de la libertad entendida en términos individualistas que están cada vez más en boga, como señalaba al inicio del escrito, rescato experiencias de lo colectivo, lo solidario, lo afectivo y el respeto, como este taller. Allí, las memorias colectivas y personales tomaron su dimensión política. Las narrativas hegemónicas fueron cuestionadas como tales y otras historias emergieron o fueron coreografiadas. Historias críticas, decoloniales, interculturales, localizadas, hechas cuerpo, que proponen nuevas preguntas, antes que nuevas certezas, y que propician existencias.

Fuentes

LUXEMBURGO, R. **La revolución rusa**. Epublibre, 2017 (1918).

Referencias Bibliográficas

ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**, tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 443-468.

BARBA, F. Quito-Brussels: A Dancer's Cultural Geography. In: FRANKO, M. (Ed.). **The Oxford Handbook of Dance and Reenactment**. New York: Oxford University Press, 2017, p. 399-412.

- BENJAMIN, W. **Discursos interrumpidos I**: Filosofía del arte y de la historia. Buenos Aires: Taurus, 1989.
- CADÚS, E. Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia. **Revista Intersticios de la política y la cultura, Intervenciones Latinoamericanas**, Córdoba, vol. 8, Nº 16, p.143-166, 2019. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/24507> Consultado el: 15 de jul. 2024
- CADÚS, E. Derribar monumentos y grafitear la historia de la danza. Tácticas irreverentes desde las danzas latinoamericanas / Derrubar monumentos e grafitar a história da dança. Tácticas irreverentes das danças latino-americanas. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, vol.01, n. 01, p. 89-107, 2022a. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/52504> Consultado el: 15 de jul. 2024
- CADÚS, E. Palabras preliminares: una historia, múltiples voces. In: CADÚS, E. (Dir.). **Danzas desobedientes**: estudio sobre prácticas de las danzas en Buenos Aires, 1940-2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022b, p. 11-30.
- CARTER, A. Destabilising the Discipline: Critical Debates about History and Their Impact on the Study of Dance. In: CARTER, A. (ed.). **Rethinking Dance History**: A Reader. Londres: Routledge, 2004, p. 10-19.
- DANTO, A. **Después del fin del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- FORNET-BETANCOURT, R. Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural. **Concordia Internationale Zeitschrift für Philosophie**, Aachen, n. 37, p. 1-145, 2004.
- FOSTER, S. L. Coreografiar la historia. In: DE NAVERÁN URRUTIA, I.; ECÍJA, A. (Eds). **Lecturas sobre danza y coreografía**. Madrid: Artea, 2013, p. 12-28.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003 (1973).

- GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales:** Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.
- GREENBERG, C. La pintura moderna. In: GREENBERG, C. **La pintura moderna y otros ensayos.** Madrid: Siruela, 2006 (1960), p. 111-127.
- GRÜNER, E. El 'lado oscuro' de la modernidad. Apuntes (latinoamericanos) para ensayar en clave crítica. **Pensamiento de los confines**, Buenos Aires, N° 21, diciembre, p. 81-98, 2007.
- JÄRVINEN, H. Ballets Russes y blackface. Trad.: E. Cadús, S. Rypka, A. Pellegrini, A. Clavin, A. Iglesias, B. Arenas Arce, I. de la Puente. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 418-458, 2023.
- LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CICCUS, 2016, p. 15-44.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina:** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.
- SAVIGLIANO, M. E. Worlding Dance and Dancing Out There in the World. In: FOSTER, S. (Ed). **Worlding Dance.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p. 163-190.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad:** Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala, 2009.
- WILCOX, E. When place matters. Provincializing the "global". In: MORRIS, G.; LARRAINE, N. (eds.). **Rethinking Dance History:** Issues and Methodologies. Vol. 2. Londres: Routledge, 2018, p. 160-172.
- WILLIAMS, R. **Cultura y materialismo.** Buenos Aires: La marca editora, 2012.

A educação pela dança: Uma proposta epistemológica para uma pedagogia exusíaca

Fabiana Amaral
Maria Alice Motta

De onde lançamos nossa flecha

Para adentrar a seara de uma proposta epistemológica que se adeque aos cânones de atividades inscritas no meio acadêmico como possibilidades legitimadas, na qual a escrita é um dos meios mais assentados e regulares onde se articulam memória e reflexão, se faz necessária certa preparação ritual (um ebó¹ conceitual). É necessário que tomemos algum tempo delimitando horizontes dos saberes implicados na proposta. Nesse sentido, estabelecer perspectivas disciplinares e áreas do conhecimento como preparação e bagagem do percurso nos dá a bússola de ampliação e direcionamento do espaço a ser desbravado e ocupado.

Pensar educação, dança e cultura imbricados em uma proposta pedagógica certamente é tarefa que não está no âmbito das novidades; no entanto, a elaboração das qualidades de uma deidade² como conceito fundante e operador,

¹ Ebó é derivado do termo iorubá *egbó*, que significa “raiz”. É uma oferenda das religiões afro-brasileiras dedicada a algum orixá, podendo ou não envolver o sacrifício animal. Aqui, oferecemos a escrita e os conceitos adjacentes do texto como uma oferenda antecipada para que se abram caminhos potentes, criadores e agregadores da diversidade, esta última, questão fundamental da proposta exusíaca.

² Deidade, que etimologicamente vem do latim *deitas*, em sentido estrito significa divindade. Entretanto, ao se tratar com epistemes outras, é importante ter em mente que alguns termos não comportam de forma completa ou usual os significados daquelas populações. Assim, aqui vamos considerar os Orixás – forças da natureza divinizadas e com expressão mais ampla do que a entendida como “Deus” pelas sociedades predominantemente seguidoras das “religiões do Livro” (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo) – como deidades, entendendo que este termo

imbricado e amalgamado diretamente com a dança enquanto campo (no sentido bourdieusiano³) pode oferecer chaves de reflexão diferenciadas para o fluxo da proposta pedagógica, que aqui chamaremos de *corpensamento*. *Corpensamento* ou *corpensamentação*, segundo Motta (2021), é uma proposta de perversão da lógica puramente intelectual e dicotômica de separar mente e corpo, sensações e desejos, cores e dores, do momento e, simultaneamente, das memórias e da ancestralidade, de tudo que constitui o ser e atravessa os pensares: são *corpensares*.

Embora ainda relativamente pouco conhecida de outras áreas do conhecimento, a dança enquanto campo há anos vem se estabelecendo e se reafirmando nas Universidades. Para além de discussões superficiais e limitadoras, os cursos de graduação⁴, em sua maioria, passam ao largo do ensino de modalidades, se voltando principalmente para o trabalho do corpo, a construção de linguagens artísticas e as interfaces com as mais variadas áreas como história, sociologia, biomecânica, artes visuais entre outras.

Diante dessa expansão acadêmica que ocorreu sobretudo nos últimos vinte anos, demandando inclusive a criação de pós-graduações na área, um assunto sobressai constantemente entre as discussões: a necessidade de estabelecer uma relação pedagógica mais integral, que se distancie dos conceitos dicotômicos que separam mente e corpo, e privilegiam uma em detrimento a outro.

ainda é limitado. Evocamos uma compreensão mais tipicamente brasileira, carregada de cruzos e atravessamentos.

³ De forma geral, sob um aspecto sincrônico, o conceito de campo de Bourdieu trata de um espaço estruturado de posições sociais, as quais não são definidas pelos indivíduos que as ocupam, mas cujos próprios indivíduos precisam ocupá-las para agirem socialmente, desempenhar estratégias, serem *agentes* sociais (Bourdieu, 2003). Dança aqui é entendida como um campo pois apresenta terrenos em disputa, com agentes exercendo funções sociais com ações e estratégias.

⁴ Há aproximadamente 48 instituições, entre privadas e públicas, com graduações em dança em todo o país, além de dois mestrados acadêmicos (UFRJ e UFBA) e um doutorado (UFBA) em atuação no momento.

Tendo como premissa que o campo da dança é, por princípio, transdisciplinar, há muitos pontos de partida possíveis para desenvolver esse debate. E, mesmo quando se opta por um ponto em particular, não é de se surpreender que este acabe por tangenciar outros, em encruzilhamentos que podem vir a desafiar as construções canônicas unívocas⁵, heranças de um pensamento colonizado. Isto posto, procuraremos aqui seguir por uma linha teórica mais próxima de conceitos usualmente utilizados no estudo da história e da antropologia, embora estes não nos limitem, já que partimos, como dito acima, de um pensamento encruzilhado.

Dos caminhos que se cruzam

E já que o termo se apresentou por duas vezes em um curto espaço, cabe então se deter um pouco mais sobre ele. Encruzilhada, a priori, é uma cruz de caminhos; logo, uma abertura de possibilidades. Entretanto, se fizermos uma breve busca em trabalhos acadêmicos que utilizem o termo, notamos um uso negativo deste, como se estar diante de uma encruzilhada fosse um desafio iminente e imposto de forma autoritária e desagradável. Não é surpreendente essa interpretação, visto o peso de preconceito que durante anos foi acumulado sobre práticas ritualísticas que têm lugar nas encruzilhadas das ruas das cidades e que fogem ao padrão cristianizado. Popularmente esses ritos ganharam ares de “maléficos” e “demoníacos”, logo, estar em uma encruzilhada é estar diante de um obstáculo, um revés no bom andamento de algo planejado.

Todavia, se adotarmos um pensamento decolonial calcado em sabedorias de matriz afro-diaspóricas, o cruzo de caminhos representa uma potência de mundo diretamente

⁵ Assim como na história e na antropologia, também na dança há princípios sedimentados em construções imperialistas, que não resistem a uma investigação mais atenta sob uma ótica decolonial. Podemos citar como exemplo o pensamento equivocadamente de que o balé pode ser considerado como base para o aprendizado de qualquer tipo de dança, o que ignora – e muito – criações e práticas corporais fora do eixo Europa-EUA.

ligada a culturas de síncope (Simas; Rufino, 2018). Síncope, por sua vez, é aqui compreendida como uma “alteração inesperada do ritmo. [...] Na prática, a síncope rompe com a constância, quebra a sequência previsível e proporciona uma sensação de vazio que logo é preenchida de forma inesperada” (Simas; Rufino, 2018). Os imprevistos tendem a ser encarados como algo a ser evitado, assim como as encruzilhadas; afinal, aqueles, assim como estas, representam uma alteração no que foi previamente planejado, no que foi previsto.

Sob a ótica de uma sociedade colonizada, não é difícil entender o horror que a imprevisibilidade causa. A estabilidade e o previsível são as garantias da manutenção do *status quo*, sem revoltas e revoluções. Mas essa é uma postura imperialista, imposta de forma violenta a populações que sofreram com a colonização. Se observarmos o mundo sob a perspectiva de heranças afro-diaspóricas, manifestadas, no Brasil, principalmente nas religiões de matriz afro, encontramos uma interpretação absolutamente diversa dessa de contenção e obstáculo.

Caminhos cruzados, encruzilhadas, são possibilidades abertas. São vias por onde sabedorias se cruzam, eventualmente podem se chocar, em geral criam tensões, mas onde se criam cenários nunca pensados. Encruzilhadas são possibilidades de encontros, debates, discussões, divergências, mesclas, tessituras, diversidades, em contraposição a uma dualidade (bem X mal) pouco encontrada na realidade das relações sociais. A imposição e interdição de perspectivas diversas de mundo em favor de uma normatização canônica de pensar e agir blindou as mentalidades através do colonialismo. E essas mentalidades são as mesmas que lutam pela manutenção e reprodução de ações, discursos e pedagogias de negação da diversidade (Simas; Rufino, 2018, p. 21).

As encruzilhadas estão intimamente ligadas à simbologia do Orixá Exu, o Senhor dos Caminhos. Nos deteremos nele mais adiante, mas antes de falar de caminhos, precisamos estabelecer algumas espacialidades.

Dos espaços ocupados

Como dito inicialmente, partimos do campo da dança, da transdisciplinaridade⁶ como chave de compreensão da realidade, do corpo como detentor e propagador de conhecimento. E de um lugar periférico em muitas instâncias. Rafael Guarato (2019) reflete justamente sobre essa construção periférica, um dos frutos da colonialidade, e que impacta diretamente o nosso estar no mundo, o nosso ensino, aprendizagem e produção de conhecimento quando propõe um olhar diverso para a historiografia da dança. Embora este seja o foco de Guarato no artigo (i.e., historiografia da dança), a sua reflexão acerca dos impactos periféricos pode ser ramificada para se pensar a dança também sob outros vieses.

A primeira periferia apontada pelo autor (Guarato, 2019) é a de ordem linguística. A língua franca dos estudos acadêmicos é o Inglês, e nosso sistema de ensino está longe de nos permitir ser um país bilíngue. Ainda que nos limitássemos apenas ao Cone Sul, mesmo sendo um país de dimensão continental, a maioria dos países das Américas tem por idioma o Espanhol, o que também limita a troca entre nossa produção intelectual e a de nossos vizinhos.

A segunda periferia (Guarato, 2019) trata da dança enquanto campo em disputa e área do conhecimento. As Artes, em geral, ocupam uma posição inferior na distribuição de recursos e investimentos na educação (públicos ou privados) em comparação com as grandes áreas das Ciências Humanas, Exatas ou Ciências da Saúde. E mesmo na marginalidade das

⁶ Entendemos transdisciplinaridade nos termos de Basarab Nicolescu (1999), para quem “a transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (grifos do autor). Ou seja, para o autor, a transdisciplinaridade é incompatível com o pensamento totalitário e único, já que os diferentes níveis de realidade são incompatíveis com a redução a um só nível de realidade. A transdisciplinaridade busca entrelaçar saberes.

Artes, a Dança ainda recebe menos recursos do que Música, Teatro ou Artes Plásticas, por exemplo⁷.

As questões geopolíticas quando se considera um país do tamanho do Brasil é a terceira periferia que Guarato (2019) aponta. Rio de Janeiro e São Paulo ainda hoje se constituem como uma ponte em termos de instituições dedicadas a fomentar pesquisas e financiamentos na área das Artes, o que, por consequência, implicou uma produção desigual de obras (artísticas e/ou acadêmicas) durante décadas. Ainda hoje, poucas capitais se destacam nesse sentido para além de sua própria região.

E, por fim, reiterando todas as anteriores, temos o impacto de nossas pesquisas em nível internacional (Guarato, 2019). Como produtores de conhecimento envolvidos em tantas questões periféricas, o reflexo colonial é que haja pouco interesse de pesquisadores oriundos do norte global sobre nossos estudos, sobrando, por outro lado, uma arrogância epistêmica de detentores do conhecimento cuja missão é iluminar os habitantes destas terras exóticas.

Essa visão em camadas nos permite colocar outras questões importantes em perspectiva, como a étnico-racial⁸, ao pensarmos em gramáticas não-hegemônicas para uma educação que vise a um sujeito integral. Uma vez que a colonialidade está posta e faz parte da estrutura da sociedade, cabe a nós então, ao pensarmos de forma decolonial, agirmos “malandramente” – o malandro entendido como aquele que atua nas frestas e rachaduras, inserindo-se em espaços onde usualmente não é aceito. A proposta, aqui, é para que essa ação

⁷ Para mais informações, ver sites do CNPq (Conselho Nacional para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), respectivamente em: <http://www.cnpq.br/> e <https://www.capes.gov.br/>.

⁸ Aqui trataremos prioritariamente de temas ligados à negritude; entretanto, como a proposta é de uma abertura para o reencantamento da realidade através de uma educação voltada para as diferenças, na criação de gramáticas não-normativas de ensino, é encorajada a aplicabilidade desses pressupostos partindo de outros grupos minoritários, como os povos originários, por exemplo. É o caso do “caboclamento”, de que falaremos a seguir.

se dê através do caboclamento como decodificador da realidade e de uma educação exusíaca enquanto conceito operacional dessas lógicas diversas.

Caboclamento – reencantando a realidade

A ideia de caboclamento para contextualizar uma episteme diversa da hegemônica não parte de um lugar desconhecido, pelo menos não para a historiografia. Walter Benjamin (1987, p. 224-225) já apontava para os perigos de uma história contada pelos vencedores ao dizer que “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”.

A história contada pelos vencedores no Ocidente parte do princípio imperialista e moderno que domina, subalterniza e comete epistemicídios de diversos princípios explicativos de mundo. Foi construída uma hierarquização onde os colonizadores se colocavam no lugar de salvadores de povos “selvagens” e “atrasados” – passando, em muito, por um processo semelhante ao que Said (1990) definiu como orientalismo –, impondo aos “outros” os princípios, conhecimentos e visões de mundo próprios do europeu moderno, eliminando qualquer diversidade.

Como propõe Sanjay Seth (2013), uma visão decolonial de compreensão do passado e da realidade implica não ter uma atitude de presunção de privilégio epistêmico ao tentar corrigir as percepções errôneas dos outros acerca de seus passados, mas sim traduzir as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais. Essa compreensão é essencial para se pensar uma educação exusíaca, que perpassa por uma pedagogia não aniquiladora, antes, agregadora de saberes.

A proposição aqui é, então, a noção de caboclo⁹ como categoria chave de um reposicionamento histórico e da emergência de outras epistemes. Simas e Rufino (2019) apontam o caboclamento como uma antinomia a esse modelo de civilidade idealizado pelos padrões canônicos ocidentais e coloniais. Esses padrões que nos foram impostos ao longo de séculos de dominação (política e cultural) direcionam frequentemente a um foco na morte, que se torna o balizador do contrato social no Novo Mundo. E essa morte transcende a fisicalidade no sistema de violência institucionalizado: “o assassinato, cárcere, tortura, dismantelo cognitivo e domesticação dos corpos estão atrelados ao desarranjo das memórias e saberes ancestrais” (Simas; Rufino, 2019, p. 20).

Assim, sendo o corpo o primeiro campo de ataque do colonialismo através da morte e do silenciamento, atravessamos as artes e procuramos pensar uma educação não-hegemônica que, por meio da visão da encantaria¹⁰, transforma as violências diárias das mais diversas e a perversão da realidade em potência de vida e potência criativa de insurgência, de levante contra as imposições coloniais das gramáticas de branquitude. O encantado, aqui trazido como uma chave interpretativa, visa (re)contextualizar a vida e as práticas educativas em Dança através da insurreição, da alegria, do se

⁹ Caboclos, dentre diversas outras entidades, são conhecidos nos cultos de religiões afro-brasileiras com o nome genérico de “encantados”. Esses encantados são espíritos de homens e mulheres que viveram na Terra e, ao morrer, passaram deste mundo para outro, mítico e invisível. Também há seres assim chamados que transicionaram para tal mundo sem experienciar a morte, de forma direta. Essa passagem para outro mundo é o “encantamento”, onde eles permanecem, compondo um panteão particularmente brasileiro, que se justapõe ao panteão de origem africana formado por orixás iorubanos, voduns jejes e inquices bantos (Prandi, 2006, p. 07). Cabe ressaltar que esse mundo mítico não é distante e inalcançável, e sim sobreposto ao dos seres viventes.

¹⁰ Termo definido por Prandi (2006, p. 09) como “uma realidade mágico-religiosa formada de múltiplas modalidades que, embora mantendo cada uma sua autonomia ritual e mítica participam, cada vez mais, como elementos dinâmicos, de um quadro geral que as reúne numa única e grande religião brasileira: a religião dos encantados”.

mover entre mundos, e que se manifesta enquanto uma pedagogia agregadora. Partindo de uma visão das encantarias, buscamos transgredir essa hierarquização construída de “nós” e “outros”, que pressupõe a aniquilação do diferente. A noção do caboclo é o suporte que encarna as formas de vida potencializadas pelo encanto, aquele que faz a transição entre morte e vida.

O que aqui chamamos de encantaria, em um contexto afro-diaspórico aplicado à educação em geral, mas particularmente em dança, traz sujeitos que em comunidade renascem como forças que vencem a morte. Essas frestas, essa abertura para novas cosmogonias, vêm como potência de vida em um contexto mortífero. É assim que o caboclo pode ser compreendido, como um fundamento para atuação prática nos corpos através da mudança de olhar sobre a realidade que nos cerca.

Para isso, a descolonização aqui será perspectivada como fenômeno encruzado, ato responsável que implica transgressão e remontagem. Se a ação colonial impõe corpos dóceis¹¹, contidos, reprimidos, dominados, o reencantamento da realidade através do caboclamento vem para propor movimento, ação, criação, transição.

Exu. Do mito ao conceito

“Na aula de hoje veremos Exu
Voando em tsuru”¹²

¹¹ Compreendemos corpos dóceis segundo a conceituação de Foucault, para quem o corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (Foucault, 1999, p. 118). Tal corpo é útil e disciplinado, mas, sobretudo, produtivo. Está sob uma mecânica de poder que define não somente o domínio sobre o corpo de outras pessoas, para que estes façam o que se quer, mas também para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 1999, p. 119). A partir do momento que o corpo é o alvo dos novos mecanismos de poder, torna-se oferenda a novas formas de saber (Foucault, 1999, p. 132), que, por princípio colonizador, pretendem-se únicas.

¹² Composição de Kiko Dinucci e Edgar, interpretada por Elza Soares.

No panteão de divindades africanas¹³, em sua pedagogia ritual e mítica, cada orixá¹⁴ tem suas características e modos de operar que se desvelam como qualidades diferentes que se completam. Suas energias amalgamadas compõem o *axé* (força vital), as pedagogias e didáticas de vida de cada comunidade.

Exu é uma das deidades da cosmovisão iorubana que chega às Américas através dos processos de escravização africana e se firma no Brasil através da cultura em diáspora (Prandi, 2001). É o catalizador dos caminhos, propõe movimento e instabilidades, seus saberes “fazem acontecer”. Ele é o orixá sempre presente, pois o culto de cada um dos demais orixás depende de seu papel de mensageiro. Sem ele, orixás e humanos não podem se comunicar. Também chamado Legba, Bará e Eleguá, sem sua participação não existe movimento, mudança ou reprodução, nem trocas mercantis, nem fecundação biológica (Prandi, 2001).

Na cosmovisão iorubana, de acordo com a qualidade que opera, Exu pode ser multiplicado em diversas visadas ou faces que decompõem sua atuação¹⁵. Frequentemente

¹³ Destaque-se que, dependendo da região e etnia, os orixás são cultuados com outros nomes. E mesmo com sua chegada às américas, a depender do tipo de culto e de seu encruzilhamento, suas características de veneração e nomeação se alteram. “O panteão iorubano na América é constituído de cerca de uma vintena de orixás e, tanto no Brasil como em Cuba, cada orixá, com poucas exceções, é celebrado em todo o país” (Prandi, 2001).

¹⁴ Quando se fala em orixá, fala-se sobretudo sobre religiosidades de procedência iorubana. Nesse aspecto, orixás são deuses que receberam do Ser Supremo (Olodumaré ou Olorum, também chamado de Olofin em Cuba) a responsabilidade de criar e governar o mundo. Cada um deles ficou incumbido de algum aspecto da natureza e de determinada dimensão da vida em sociedade e condição humana. Diferente do que ocorre em países onde se desenvolveram religiões afro-diaspóricas (como Brasil e Cuba, por exemplo), na África a maioria dos orixás tem cultos limitados a determinada cidade ou região, sendo raros os que têm cultos disseminados por toda ou quase toda extensão de terras iorubás (Prandi, 2001)

¹⁵ Encontramos com mais frequência dezesseis tipos/qualidades de Exu, o que corrobora com a mitologia dos orixás onde “Os mitos dessa tradição oral estão organizados em dezesseis capítulos, cada um subdividido em

associado ao “diabo” pela conceituação cristã do Ocidente, suas referências operantes, por muito tempo, acabaram delimitadas aos cruzos entre cultura afro-diaspórica e ameríndia nos cultos religiosos. É somente no caminhar de uma literatura afro referenciada e decolonial que começamos a aventar sua potencialidade nas relações educativas e abordagens conceituais. Tais abordagens se revelam integradoras de visões de mundo apartadas, negadas e invisibilizadas sob o paradigma civilizatório da colonização e da colonialidade.

Exu é a divindade iorubana que acompanha Orunmilá em todas as obras, pois ele é a matriz genitora, é a força, o dinamismo e a capacidade de realização em tudo que existe ou está por vir.

[...] Olodumaré é o ser supremo, de sua energia (axé) advém todas as criações. Orunmilá é aquele que testemunha todos os feitos de Olodumaré. Exu, por sua vez, é aquele que participa de todos os feitos e guarda o axé do criador, sendo ele mesmo o movimento propiciador dos acontecimentos. Desta forma sua participação no mundo, na ordem, na desordem, em todas as possibilidades é indispensável (Simas; Rufino, 2019, p. 51).

Sua relação com o movimento, com a ação, com diferentes formas de fazer, com diferentes espaços fundados nas transformações e seu dinamismo variável, faz com que Exu seja pertinente e necessário na escrita acadêmica. Uma proposta pedagógica exusíaca nos apresenta outros valores de agenciamento simbólico e operacionalidade calcados no corpo como potência e caminho. E, como o senhor das encruzilhadas, Exu evoca também o cruzo cultural e dinâmico,

dezesseis partes, tudo paciente e meticulosamente decorado, já que a escrita não fazia parte, até bem pouco tempo atrás, da cultura dos povos de língua iorubá” (Prandi, 2001).

agregando e balançando as cabaças para prover contextos próprios a cada situação¹⁶.

Uma forma pedagógica realmente nova visaria de fato à recomposição da experiência comunitária em face da fragmentação social provocada pela divisão do trabalho, pela especialização das funções e pela abstração crescente do discurso científico. Além disso, se poderia esperar que essa reinvenção contribuísse para superar, por meio das tecnologias da comunicação, a separação entre o trabalho manual e o intelectual, em larga parte responsável pela dominação de classe social reproduzida pela instituição pedagógica (Sodré, 2002).

Nesse sentido, ao evocarmos Exu como conceito operador, escolhemos *corpensar* as relações educacionais e simbólicas estendidas em um mesmo platô de interpretação não-excludente. Por considerarmos o corpo como feixe de forças, constituído e instituído pelas conjunturas históricas, complexo e paradoxal, o entendemos como performador de prescrições e ordenações culturais e, simultânea e criativamente, o transformador destas, pois “[...] a história de como se vê (ou representa) um corpo é inseparável do próprio fluxo da vida” (Greiner, 2005, p. 20). Sendo a dança um campo que nos apresenta um conceito de corpo que insiste em escapar a uma apreensão totalitária das disciplinas acadêmicas, ocupando a ordem do interstício, o corpo em dança se coloca

¹⁶ Aqui fazemos referência a um *itan* (conto, mito, lenda) iorubano que relata um desafio feito a Exu. Ele deveria escolher, entre duas cabaças (fruto largamente utilizado em ritos de religiões de matriz afro-diaspórica), qual levaria em uma viagem ao mercado de Ifé (antiga cidade nigeriana). “Uma continha o bem, a outra continha o mal. Uma era remédio, a outra era veneno. Uma era corpo, a outra era espírito. Uma era o que se vê, a outra era o que não se enxerga. Uma era palavra, a outra era o que nunca será dito”. Entretanto, Exu pediu uma terceira cabaça, abriu as três e misturou o conteúdo das duas primeiras na terceira. Desta forma, o remédio pode matar e o veneno pode curar, o bem pode ser o mal, a alma pode ser o corpo e assim por diante. A partir de então Exu virou *Igbá Ketá*, o Senhor da Terceira Cabaça. Diz-se que é com ela que ainda hoje ele caminha pelo mercado, vez ou outra soprando um pouco desse pó no meio de homens e mulheres (Simas; Rufino, 2018, p. 114).

fora e dentro da camada dos sujeitos e objetos, não se rendendo a predicação do pensamento. Há dança, há corpo. E “o corpo não conhece senão contiguidade, simultaneidade e coemergência”, como diz Rocha (2016, p. 62). Ainda assim, a dança, o corpo, acontece em uma espacialidade temporal que a tensiona. Há tempo, espaço, dinâmicas e movimento: há história. Não há como negar à dança sua relação com a cultura, a política, a economia, a orientação religiosa da sociedade (ainda que negada, ignorada ou tolhida), as turbulências históricas do passado e do presente, a construção de uma corporeidade específica daquele contexto, mas que reflete aspectos sociais de classe e consciência de classe constituída no fluxo da experiência vivida (Thompson, 1981).

Isto posto, quando falamos em Exu como um conceito operacional, perpassamos as características do mito aplicadas a um esforço pedagógico decolonial, que se atente também para o corpo como parte integrante e necessária no aprendizado, um corpo que pensa, age e move por inteiro. Um mover de conhecimentos que não fica estagnado no tempo, antes atravessa o presente, a ancestralidade e o porvir (ou devir), que coexiste. Afinal, como diz o ditado iorubano, “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”.

Caminhos possíveis: pesquisa educacional baseada em arte e os fundamentos da dança

O que apresentamos até o momento são questionamentos e posições que julgamos importantes e que contextualizam e estruturam nosso pensar em uma pedagogia decolonial, princípios que respeitem tecnologias de conhecimento comunitárias (principalmente ameríndias e afro-diaspóricas). A partir de agora, apresentaremos proposições sob um viés de pesquisa em arte, partindo de uma intenção de educação exusíaca, cuja errância e desequilíbrio estabelecem uma trajetória para um devir em educação/experiência pessoal e ancestral, um olhar que estabelece o desvio como caminho de potências em um olhar de caboclamento, ou de

reencantamento da realidade, onde o corpo assume o centro do fazer-pensar.

Nossa proposta passa pelo que, em línguas anglófonas, é conhecido como *Arts-Based Educational Research* (ABER) ou simplesmente *Arts-Based Research* (ABR), nos países de idiomas hispânicos, *Investigación Basada en las Artes* (IBA) e, nos de idioma lusófono, Pesquisa (ou Investigação) Baseada nas Artes (PBA), ou Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA), ou ainda Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA). Doravante chamaremos apenas de PEBA.

De modo geral, a PEBA, bem como a PBA, são frutos da preocupação de pesquisadores em compreender, valorar e conceber a produção artística como uma modalidade de pesquisa acadêmica, buscando metodologias outras além da – até certo ponto positivista – escrita acadêmica normatizada, que não atende totalmente à pluralidade das artes. Segundo Belidson Dias (2013), o principal ponto de ação dessas metodologias é que elas, a partir do momento que dão ênfase à produção artístico-cultural, acabam por romper, complicar, problematizar e incomodar as metodologias normalizadas e hegemônicas, que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam os conceitos que permeiam a pesquisa acadêmica em artes, educação e arte educação. Isto posto, a PBA e a PEBA deslocam intencionalmente os modos previamente estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimento em artes, na medida em que aceitam e ressaltam categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo (Dias, 2013, p. 19). Em suma, são movimentos que visam desafiar as metodologias pré-determinadas e propor percursos investigativos baseados na pesquisa e criação artística.

A abordagem teórico-metodológica mais conhecida da PEBA é a A/r/tografia, “uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem” (Dias, 2013, p. 25). Há, portanto, uma sobreposição e um entrelaçamento entre pesquisa acadêmica,

criação artística e processo de aprendizagem. Desta forma, é possível abarcar novas abordagens e ponderar sobre as relações de pesquisa, criação artística e produção de conhecimento. Com essa metodologia, é possível uma hibridização de linguagens, gerando novas formas de representar os conhecimentos, possibilitando inúmeras perspectivas em arte e em educação. A ideia central, então, é produzir conhecimentos e saberes de maneira sincrônica à criação artística.

Nossa proposta atravessa a ideia de A/r/tografia¹⁷, embora se centre na pesquisa corporal. Considerando-se que a maioria das pesquisas efetuadas hodiernamente utilizando-se dessa abordagem encontra-se entre as artes visuais, acreditamos ser necessário corporificar esse *corpensamento*, já que é no/com o corpo que atravessamos o mundo e somos atravessados por este. Com o princípio de uma educação exusíaca, em oposição ao posicionamento aniquilador hegemônico em que é necessário escolher isto àquilo, acolhemos a abordagem da A/r/tografia e trazemos novos elementos de forma a dar “corpo” ao trabalho com as visualidades. Tais elementos nascem através das pesquisas inicialmente proposta pela professora emérita da UFRJ, Helenita Sá Earp, pesquisas essas que ainda hoje continuam a se multiplicar e dar frutos, adaptando-se com o passar do tempo e com o fluxo dos trabalhos e criações artístico-acadêmicas, como a criação do curso de bacharelado em dança, em 1994, dos cursos de bacharelado em teoria da dança e licenciatura em dança, em 2010, e do mestrado em dança, em 2018.

Já na década de 1940, Helenita Sá Earp, então catedrática de Ginástica Rítmica na Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, trazia a discussão sobre a importância da dança como um fator educacional. Com a ebulição da dança moderna no eixo EUA-Europa na época, Earp já problematizava as metodologias

¹⁷ Para mais informações sobre PEBA e A/r/tografia, ver: Dias; Irwin (2013); Oliveira; Charreu (2016); Aguiar (2011); Neitzel; Steil; Francez (2022).

arraigadas e hegemônicas do balé, que predominavam para o ensino da maior parte de modalidades de dança existentes à época em terras brasileiras. Ao refletir sobre o papel da dança em diálogo com a educação, Earp diz:

A dança educacional não pretende formar artistas e sim libertar as qualidades do indivíduo que não podem ser arrancadas de seu íntimo por outro processo a não ser o do toque emocional. É claro que a arte deve vir extremamente ligada aos outros objetivos, uma vez que não se pode falar em dança sem pensar em estética. Digamos porém que a arte é uma consequência entre muitas e não apenas a única consequência [sic] (Earp, 1945, p.21 *apud* Amaral, 2018, p. 295).

Ou seja, o processo de criação artística tem o papel educacional de conduzir o indivíduo a descobertas sobre si mesmo e sobre o mundo que não podem se dar através do controle e da repetição, tão caros aos processos hegemônicos, em particular se considerarmos a estruturação colonial. Entendemos que o direcionamento apontado por Earp se afina grandemente à ideia de caboclamento, na busca do reencantamento da realidade através de uma educação exusíaca posto que, ao contrário do que se preconiza através do pensamento tido como ocidental e herdado de nosso processo colonizador, não possuímos um corpo que deve estar sujeito à mente, mas sim que **somos** um corpo, atravessado por história, cultura, vivências e experimentações.

Considerando a proposta de Earp de encarar o processo de aprendizagem baseado no potencial de desvelamento singular, é possível traçar caminhos em direção à apreensão do conhecimento. Um desses caminhos, adotado nos cursos de graduação em dança da UFRJ, é o que Motta (2006) denominou como teoria fundamentos da dança. Embora haja uma pesada estruturação teórica sobre essa perspectiva, interessa-nos mais, neste momento, o viés da metodologia. Sob a ótica metodológica, “mais que uma

descrição dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez [faz] do quadro teórico” (Deslandes, 1996, p. 42). Assim, com base nessa abordagem, sugerimos a elaboração de princípios metodológicos criativos, que não seguem um padrão de procedimentos, mas uma “cartografia circunstancial”, que se torna concreta e atualizada no fazer de cada aula, cada “fazer-movimento” (Motta, 2006, p. 130). Estes princípios compreendem pontos de apoio abrangentes, que têm por finalidade absorver os referenciais do movimento humano nas mais variáveis combinações em decorrência de um labor criativo, experienciado empiricamente no modo de ser e agir subjetivo de cada corpo – tendo este como referencial permanente e dinâmico para a criação de estratégias, análises e questionamentos de criação (Motta, 2006, p. 131)¹⁸.

Uma das possibilidades metodológicas para uma PEBA baseada nos fundamentos da dança pode ser o chamado **Pontos Fundamentais de Execução**. O principal diferencial deste método para outros já largamente utilizados e aceitos como o do balé, por exemplo, é que nos fundamentos da dança as combinações de movimentos são da ordem do ilimitado. Desta forma, o movimento per se não é classificado de forma normativa através de regras ou nomenclaturas externas, que abarcam certas formas, mas não outras (Motta, 2006, p. 131-132). São o que podemos denominar como “pontos de apoio”, ou “pontos fundamentais” – enquanto no balé estes se dão através de formas e movimentos pré-determinados, cujos nomes automaticamente já indicam a execução, o que aqui é proposto é que esses pontos sejam variáveis cineticamente, já que é a partir de referências cinéticas básicas, apontadas a partir da elaboração do movimento, que o executor de tais movimentos terá como referência sua própria ação, sabendo

¹⁸ Como princípio norteador e delimitador da experiência, usamos por base cinco parâmetros: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo. Como a proposta aqui é encorajar uma abordagem diversificada e metodologias que se alinhem com a realidade de cada lugar, não vamos nos aprofundar em cada um deles. Para saber mais, ver: Motta (2006).

quais os pontos fundamentais sobre os quais deverá se ater para determinada execução (Motta, 2006, p. 132). Ao buscar tais pontos, de forma analítica e experimental, consegue-se atitudes corporais diversificadas, desvelando diversas possibilidades de criação do movimento. É um processo de pensar o movimento e corporificar o pensamento – um *corpensar*.

Dos finais que se tornam reticências

Longe de propor pontos finais em conclusões unívocas, nossa intenção aqui é a de provocar reflexões e incômodos para com as formas padronizadas e hegemônicas de educação. Embora com um maior enfoque na dança, por direcionamento formativo, esperamos que as questões aqui levantadas levem a elucubrações em áreas diversas, permitindo um maior borrar de fronteiras entre as disciplinas, uma antropofagia de saberes – não no sentido preconizado pelos modernistas da década de 1920, mas antes no sentido exusíaco, da boca que tudo come, do conhecimento de frestas, do malandro que se encontra em todos os caminhos. Um pensamento decolonial para a educação implica questionar e pôr à prova certezas repetidas muitas vezes ao longo dos anos, desafiar padrões conhecidos e comprovados, em busca não de novos padrões e certezas, mas de um novo olhar para o ato de ensinar, para a relação docente e para o mundo.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, A. B. Pesquisa Educacional Baseada nas Artes: Experiências A/r/tográficas. 2011. 140 f. **Dissertação** (Mestrado) – Mestrado em Artes, Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- AMARAL, F. A construção da Dança no Rio de Janeiro a partir da década de 1940 – O pioneirismo de Eros Volusia e Helenita Sá Earp. 2018. 578 f. **Tese** (Doutorado) – Doutorado em História Comparada, Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política** – Obras escolhidas; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. M. S. Pereira. Lisboa: Fim de Século – Edições Sociedade Unipessoal Lda, 2003.
- DESLANDES, S. F. A construção do Projeto de Pesquisa. In MYNAIO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In.: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013.
- DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- GREINER, C. **O Corpo: Pistas para Estudos Indisciplinares**. São Paulo: Annablume; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012
- GUARATO, R. Del abandono como práctica historiográfica para una historiografía del abandono. **Investigaciones en danza y movimiento**, Buenos Aires, v. 01, n. 01, ano 01, p. 02-21, 2019.
- MOTTA, M. A. M. Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. **Dissertação** (Mestrado) – Mestrado em Ciência da Arte, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.
- MOTTA, M. A. M. Corpo-alegria: balbúrdia e dispositivos indisciplinados das artesanias pedagógicas. **Boletim FAEB**, Brasília/DF, ano 4, nº 4, junho de 2021.
- NEITZEL, A. de A.; STEIL, I.; FRANCEZ, L. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 52, n. 52, 2022. DOI: 10.19179/rdf.v52i52.1097. Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1097>. Acesso em: 5 mar. 2023.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVEIRA, M. O. de.; CHARREU, L. A. Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação Baseada nas Artes” e da A/r/tografia para as pesquisas em Educação. **Educação em Revista**, v.32, nº 01, p. 365-382, janeiro-março 2016.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, R. (Org.). **Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?** Uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SAID, E. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. T. R. Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 11, p. 173-189, abril de 2013.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no Mato – A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad.: W. Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1981.

Perspectivas antimachistas e artes da cena: Enfrentando nosso adversário em comum

Victor Hugo Neves de Oliveira
Narciso Telles
Luciano Correa Tavares

Introdução

O campo dos estudos em Artes da Cena tem desenvolvido numerosas críticas sobre as opressões sistêmicas e suas implicações no processo de produção de conhecimento e criação artística. Identificamos investigações sobre questões relacionadas ao racismo (Oliveira, 2022; Souza, 2020), ao sexismo e aos preceitos da cisgenderidade (Fischer, 2017; Leal; Rosa, 2020; Miranda, 2018), à bipedia compulsória e ao fetiche pela deficiência (Carmo, 2019; Carmo, 2020), à gordofobia (Ricarte, 2019; Silva; Magalhães, 2021), dentre outras expressões reveladoras de injustiças sociais. Desse modo, podemos considerar que tais pesquisas têm estruturado importantes debates sobre os protocolos de criação, os processos de produção de conhecimento e as práticas de ensino aplicadas à área de Artes.

Por todo lado, pesquisadoras e pesquisadores – cujos perfis profissionais desafiam currículos colonizados, referências de estudos racistas, práticas corporais gordofóbicas e capacitistas ou discursos teóricos sexistas reproduzidos cronicamente em nossas instituições de ensino – chamam a atenção para a urgência de um movimento político, social e, sobretudo, educacional que intervenha na constituição dos espaços de ensino-aprendizagem com a finalidade de estabelecer uma dimensão educativa equânime, justa e, de fato, democrática. Esse projeto de caráter, portanto, educacional pretende não apenas censurar, por meio de diversas teorias críticas, os efeitos do colonialismo na sociedade contemporânea, como também elaborar práticas de

intervenção nos espaços de aprendizagem propondo verdadeiras revoluções nos formatos institucionais, nos modos de convívio, nas conformações epistêmicas dos cursos, das disciplinas, das ementas, das teorias e das pedagogias (Carvalho, 2020).

Nesse contexto, artistas, educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores da Cena têm, de certa forma, redesenhado a geografia de seus interesses investigativos e de seus protocolos de criação. Em curso, podemos perceber um forte movimento que confronta as estruturas consolidadas e critica a dimensão do racismo, do sexismo e da desigualdade de classe, dentre outras assimetrias estruturais, nos processos de ensino-aprendizagem, nas práticas artísticas e no panorama da consolidação do pensamento inovador. Destacamos como exemplo uma das ações desenvolvidas na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE): a criação do Grupo de Trabalho *Mulheres na Cena*, resultado da articulação das pesquisadoras Dodi Leal (UFSB), Lígia Tourinho (UFRJ), Lúcia Romano (UNESP), Luciana Lyra (UERJ), Maria Brígida de Miranda (UDESC), Verônica Fabrini (UNICAMP), após a realização da Mesa Temática “Vozes Feministas” no Encontro da ABRACE (2018).

Dessa maneira, tomando a fundação desse grupo de trabalho como exemplo, podemos observar um emergente campo de estudos no âmbito das Artes da Cena cujo principal objetivo é combater a marginalidade e a invisibilidade histórica das práticas artístico-culturais produzidas por mulheres. Por outro lado, apesar desse movimento, podemos verificar que ainda existem pouquíssimas contribuições teóricas na área que apontem para a participação de pesquisas desenvolvidas por homens sobre as agendas de combate e de enfrentamento ao machismo e à dominação sexista estruturada pelo patriarcado. Essa ausência pode ser resultado de uma percepção globalmente difundida de que homens são incapazes de entender os estudos feministas, de compreender as opressões de gênero ou de colaborar com o fortalecimento das pautas de combate ao machismo no panorama da vida social.

Por isso, esse texto busca compartilhar considerações sobre os modos a partir dos quais três artistas-docentes-pesquisadores com atividades profissionais situadas em diferentes regiões do país, a saber nordeste-sul-sudeste, têm procurado produzir debates e reflexões para o fortalecimento de perspectivas antimachistas no contexto das Artes da Cena. Partimos da seguinte problemática “como temos tentado colaborar com o fortalecimento de perspectivas antimachistas nas Artes da Cena?”. Nossa hipótese é a de que todas as pessoas devem se comprometer com a implementação de práticas combativas ao machismo estrutural e, com isso, fortalecer estratégias de combate ao patriarcado, ao sexismo e à misoginia na vida social e, especificamente, no panorama das Artes da Cena.

Certamente, reconhecemos que vivemos em uma situação social estruturada por lógicas patriarcais, falocêntricas e misóginas. Salientamos, portanto, que de modo algum desejamos ocupar o espaço de protagonismo nos debates acerca dos estudos feministas, mas nos interessa compartilhar algumas considerações sobre os modos a partir dos quais temos tentado produzir reflexões sobre as opressões de gênero e, com isso, buscado promover o fortalecimento de agendas antimachistas no contexto dos processos de criação e das práticas de ensino no panorama das Artes da Cena.

Metodologicamente, organizamos o texto como um relato de experiências. Aqui, somos três artistas-docentes-pesquisadores: uma byxa preta (Sulurico, 2022), um homem homossexual cisgênero preto e um homem heterossexual cisgênero branco. Nossas atividades profissionais são desenvolvidas em três diferentes regiões do país, a saber nordeste-sul-sudeste: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscamos descrever um conjunto específico das nossas vivências profissionais com a finalidade de compartilhar nossas tentativas de colaborar com o fortalecimento de perspectivas críticas ao machismo no panorama das Artes da Cena.

Vale indicar que esse relato de experiências deriva de um conjunto de trocas de mensagens eletrônicas, estabelecidas entre os dias 30 de abril de 2022 e 12 de maio de 2022, via grupo de *Whats App*. O grupo em questão, intitulado *Masculinidades Feministas nas Artes da Cena*, criado no fim de abril de 2022, tem a intenção de se configurar como um suporte para a troca dos processos de aprendizagem vinculados à desconstrução de ideários sexistas, para a circulação de referências sobre os sentidos sociais construídos acerca da ideia de masculinidade e para a provocação de entendimentos sobre aquilo que hooks (2019a, 2019b) denomina como masculinidade feminista: um exercício diário de reconhecimento da nossa participação nos processos de opressão das mulheres. Esperamos contribuir com a circulação de novos sentidos sobre a importância da participação de todas as pessoas no fortalecimento das estratégias de combate ao machismo nas Artes da Cena; afinal, como indica hooks (2019a) o feminismo é para todo mundo.

O feminismo é para todo mundo

Cena 1: Externa. Quadra de futebol localizada no bairro de Irajá, subúrbio carioca. Uma criança de quatro anos de idade caminha para o campo de futebol do bairro com seu tio – homem preto, alto, de óculos, aproximadamente 35 anos; um primo e um vizinho. As crianças são todas pretas e possuem a mesma idade. Chegam ao campo de futebol. O tio e o primo desejam jogar bola, mas a criança e o vizinho preferem correr pelo campo, brincar de se abraçar e de pega-pega. O tio começa a se contrariar e se enfurece. O tio afirma que todos estão no campo de futebol para jogar bola. A criança, entretanto, declara de modo ingênuo que não tem interesse de brincar de futebol e prefere fazer outras coisas. O tio se aproxima da criança e questiona em alto tom se ela é um homem ou um rato. Refletindo na possibilidade de se ver livre para as brincadeiras que pretendia encenar, a criança afirma: sou um rato. A afirmação é seguida de um conjunto de

violências físicas e o retorno imediato à residência onde a criança é colocada de castigo.

Cena 2: Interna. Escola localizada em alguma periferia de Porto Alegre. Uma criança preta de, aproximadamente, oito anos de idade encontra-se sentada, de modo solitário, em um pequeno muro localizado no corredor do pátio da escola. É o momento do recreio. Um grupo de meninos riem e cochicham, dentre eles um chama a atenção da criança sobre o muro. A criança, mesmo sem entender, tem por ele um sentimento diferente. A sirene toca para o retorno à sala de aula, a criança se levanta e, de repente, se sente tocada nos glúteos por aquele mesmo menino de sua predileção. Após o toque, o menino volta para o seu grupo e recomeçam os cochichos e as gargalhadas. Da reflexão sobre “será que ele gosta de mim” ao “estão debochando de mim” se passa a dimensão de um segundo. Efetiva-se um exercício de poder onde a masculinidade é testada por meio da efetivação de micro-agressões. A criança decide não ingressar na sala e se direciona para o banheiro. Caminha pelo corredor que se transforma em um espaço sem fim e as lágrimas escorregam apesar de todo o esforço para retê-las: “segura o choro, homem não chora” é o que escuta dentro de si, enquanto se derrama entre sal e água.

Cena 3: Interna. Universidade localizada em Minas Gerais. Um homem adulto, professor de universidade pública, branco, de óculos, com idade aproximada de 45 anos, entra na sala de aula. Inicia jogos de improvisação teatral e exige certo vigor físico para o trabalho. Um dos estudantes se senta e não deseja participar da atividade dizendo-se cansado e desmotivado com a atividade prática. O professor insiste e declara que aquilo pode se configurar com um ato de desrespeito com a turma. O estudante prefere se retirar da sala, mas sem antes deixar de gritar que o profissional em questão é uma bicha safada.

Essas cenas não representam trechos de um roteiro de filme, mas expressam formas de organizar sentidos sociais e arranjos de vida por meio da violência estruturada pelas orientações culturais de gênero. A ideia de gênero refere-se às normas culturais de masculino e feminino, ou seja, a um sistema discursivo orientado pelas representações culturais. Podemos compreender que o conceito de gênero se refere à condição social pela qual somos identificados como homens ou como mulheres. Por isso, partimos do pressuposto de que ninguém nasce homem ou mulher, torna-se homem ou mulher por meio de um conjunto de pedagogias da masculinidade e feminilidade cujo escopo é generificar as corporeidades (Andreoli, 2011).

Nesse contexto, observamos um esforço socialmente estruturado cuja finalidade é regular as subjetividades através do compartilhamento de representações binárias de masculinidade e de feminilidade. Essas representações, compartilhadas por meio das instituições e dos processos de socialização, se organizam por meio de valores que se pretendem absolutos, universais e, portanto, indiscutíveis. Expressões como “futebol é para macho”, “meninos não choram” ou “rosa é cor de menina” participam da formação de estereótipos de gênero que conformam as subjetividades em posições sociais, historicamente, determinadas. Por isso, conforme hooks (2019b), tornar-se homem, em sociedades patriarcais, significa aprender a ser duro, a mascarar os sentimentos, a defender o território e a lutar; enquanto tornar-se mulher significa aprender a obedecer, ficar quieta, ser limpa e reconhecer que não se tem um território a defender.

No âmbito dos estudos de gênero tem-se falado em representações hegemônicas de masculinidade e feminilidade, que são aquelas que tentam imprimir nas “mentes” e nos corpos dos homens e das mulheres determinados padrões, tentando firmar-se assim como as únicas formas possíveis de ser masculino e feminino. Esses modelos hegemônicos, para se

firmarem como tais, necessitam de um intenso investimento para serem construídos e constantemente ratificados. São, por isso, apresentados como algo que precisa ser incansavelmente provado por um sujeito ao longo de toda a sua vida (Andreoli, 2010, p. 2).

Esses modelos hegemônicos criaram uma dimensão de oposição para as relações estabelecidas entre os homens e as mulheres no mundo. Dessa maneira, acreditamos tal qual hooks (2019a) e Lara e Jayme (2018), que o binarismo de gênero estabeleceu a ideia de que os homens como grupo beneficiário do patriarcado, historicamente privilegiados em relação às mulheres, não poderiam colaborar com o fortalecimento de agendas antimachistas, não lograriam contribuir com as perspectivas feministas e não deveriam participar da luta em prol da justiça de gênero.

Podemos declarar, portanto, que a representação hegemônica da masculinidade como fundamento do patriarcado e dos abusos sexistas contribuiu, significativamente, para gerar um movimento anti-homem no campo dos estudos feministas e, por conseguinte, impactar o debate crítico sobre a participação dos homens nas lutas contra o machismo, assim como sua responsabilidade no processo de configuração de masculinidades alternativas (hooks, 2019a; 2019b).

Como todas e todos defensores das políticas feministas sabem, a maioria das pessoas não entende o sexismo ou, se entende, pensa que ele não é um problema. Uma multidão pensa que o feminismo é sempre e apenas uma questão de mulheres em busca de serem iguais aos homens. E a grande maioria desse pessoal pensa que feminismo é anti-homem. A incompreensão dessas pessoas sobre políticas feministas reflete a realidade de que a maioria aprende sobre feminismo na mídia patriarcal (hooks, 2019a: p. 17-8).

Conforme Lara e Jayme (2018), a percepção vigente sobre os binarismos de gênero e sobre as formas unificadas de masculinidades e feminilidades em detrimento de suas multiplicidades é um ponto chave para compreendermos o porquê de tantos pesquisadores terem tido sua participação vetada no campo dos estudos feministas por mulheres que experimentavam cotidianamente a dominação masculina. Para as autoras, apenas nos anos 1970, com o desenvolvimento das propostas feministas e dos estudos das mulheres, os homens provenientes dos movimentos feministas e gay reivindicaram que eram passíveis de emancipação, assim como as mulheres com relação à hegemonia das ideologias binárias de dominação masculina¹.

Nesse contexto, o modelo de masculinidade hegemônica e unívoca passou a ser desestabilizado pela aparição de masculinidades insurgentes vinculadas aos debates antissexistas e anti-homofóbicos. De acordo com hooks (2019a), podemos considerar, portanto, que se no início do movimento, o sentimento anti-homem serviu de impulso para muitas das ativistas feministas pautarem questões relacionadas à igualdade de gênero e oportunidades de trabalho, com o desenvolvimento das agendas e das propostas feministas, o foco passou a ser a luta colaborativa em torno da justiça de gênero. Por isso, hooks (2019a) evidencia que, embora os homens tenham sido os maiores beneficiários do patriarcado, o movimento feminista não se baseia em uma agenda anti-homem, de mulheres contra homens, mas no enfrentamento às estratégias de dominação e exploração sexista.

¹ Certamente, entendemos que homens que reivindicam a emancipação do binarismo podem colaborar, em certa medida, com as agendas feministas; entretanto, admitimos que, de modo ambíguo, esses mesmos homens podem se utilizar do sexismo internalizado e estruturado nas organizações societárias cuja orientação se constitui por meio de bases patriarcais. Por isso, acreditamos que a participação dos homens na luta contra o sexismo pode ser limitada pela condição das vivências socialmente estruturadas.

Desde seu início, o movimento feminista foi polarizado. Pensadoras reformistas escolheram enfatizar a igualdade de gênero. Pensadoras revolucionárias não queriam apenas alterar o sistema existente para que mulheres tivessem mais direitos. Queríamos transformar aquele sistema para acabar com o patriarcado. Como a mídia de massa patriarcal não estava interessada na visão mais revolucionária, nunca recebeu atenção da imprensa dominante. A noção de “libertação da mulher” que pegou – e ainda hoje está no imaginário do público – era aquela que representava mulheres querendo o que os homens tinham (hooks, 2019a, p. 21).

Vale ressaltar, entretanto, que apesar do conjunto das lutas feministas ter sido ofuscado pelo patriarcado capitalista de supremacia branca por meio de uma noção assentada no paradigma reformista de “libertação da mulher”, as origens radicais do movimento feminista contemporâneo se relacionam aos processos de reestruturação das sociedades por meio de fundamentações antissexistas e antimachistas. A ideia é a de que ninguém nasce feminista e que o feminismo é para todo mundo que se ocupe na confrontação do sexismo internalizado como padrão de organização das relações no mundo vivido (hooks, 2019a). Por isso, hooks (2019a) declara que um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas, é um companheiro valioso de luta e não expressa uma ameaça ao feminismo.

A mídia de massa conservadora constantemente representava as feministas como “mulheres que odeiam homens”. E quando havia uma facção ou o sentimento anti-homem no movimento, eles destacavam isso como maneira de desacreditar o feminismo. Nessa representação das feministas como mulheres que odeiam homens, incluíram o pressuposto de que toda feminista era lésbica. Apelando para a

homofobia, a mídia de massa intensificou o sentimento antifeminista entre os homens. Antes de o movimento feminista completar dez anos, pensadoras começaram a falar sobre como o patriarcado era prejudicial para os homens (hooks, 2019a, p. 104).

Nesse sentido, pensamos que o patriarcado é uma forma de organização societária prejudicial para as mulheres e para os homens porquanto estrutura processos identitários baseados na construção de masculinidades sexistas, despreocupadas com a questão dos privilégios sistêmicos e acríticas no que tange à dimensão da dominação masculina. Segundo Lara e Jayme (2018), a masculinidade sexista é estabelecida por meio de um conjunto de violências que envolve o forçoso prazer de estar entre homens, distinguir-se das mulheres, mimetizar outros homens, sentir dor através da violência e das disputas relacionadas à força bruta, donde depreendemos que nas sociedades baseadas em lógicas de dominação sexista destrói-se sentidos do autoamor, da sensibilidade e da coletividade afetiva nos homens e nas mulheres.

A crise da masculinidade hegemônica é resultado de um conjunto de processos de lutas e resistências que enfatizam a importância de emanciparmos nossas subjetividades por meio do desenvolvimento de ações críticas e responsáveis. Acreditamos que homens que têm configurado a construção de masculinidades alternativas podem se mover em direção a uma agenda antimachista e, por conseguinte, em direção ao movimento feminista com uma prática de enfrentamento diário ao sexismo. A masculinidade feminista é uma intenção diária, um tipo de comprometimento que deve ser assumido por toda vida. Conforme nos declara hooks (2019b), coletivamente podemos romper com a lógica de gênero patriarcal sufocante e ameaçadora imposta às mulheres e aos homens, reconstruindo nossas vidas, reconfigurando nossas presenças e libertando nossas feminilidades e nossas

masculinidades por meio de um movimento de amor revolucionário para todo mundo: o feminismo.

“Pudesse todo homem compreender, oh mãe, quem dera”²

As motivações para o enfrentamento às estruturas patriarcais surgem por meio de processos distintos nas mulheres e nos homens; entretanto, podemos identificar algo em comum: uma espécie de consciência crítica embasada não apenas pela identificação de determinadas experiências de sofrimento, dor ou alienação, como também pelo entendimento ético e político sobre o sexismo e pela rejeição aos fatores vinculados à dominação machista. Por isso, se faz urgente problematizarmos a relação de poder historicamente estabelecida entre as formas de representação dos gêneros, assim como celebrar a presença das mulheres no campo dos estudos feministas e compartilhar nossas tentativas de colaborar com o fortalecimento de perspectivas antimachistas no panorama das Artes da Cena.

Interessa-nos descrever um conjunto específico de atividades relacionadas à produção de debates e de reflexões acerca das opressões de gênero e, com isso, apresentar nossos esforços de colaboração no fortalecimento de perspectivas antimachistas no panorama das Artes da Cena.

Mediante o exposto, ressaltamos que nossas existências foram durante muito tempo assombradas pela ideia monolítica da masculinidade patriarcal: falocêntrica, dominante e territorialista. Afinal, o modelo de masculinidade hegemônica e unívoca, estruturante de parâmetros reguladores da masculinidade, era a expressão de um projeto inatingível para as nossas organizações comportamentais. Por outro lado, o não atendimento ao modelo da identidade patriarcal nos levou a fortalecer e reconfigurar, em nossas práticas vividas, modelos de masculinidades alternativas e heterogêneas ou byxarias (Sulurico, 2022) cujas bases foram, constantemente,

² Trecho da música intitulada Super Homem (A Canção) de Gilberto Gil.

perseguidas e vilanizadas, no contexto do patriarcado capitalista supremacista branco.

Por isso, concordamos com hooks (2019b) que embora a maioria dos homens permaneça em um estado de negação, recusando-se a reconhecer que a dor em suas vidas é causada por um pensamento machista, podemos identificar a violência patriarcal falocêntrica – que não é expressa apenas pela dominação masculina das mulheres, mas também pelo conflito estabelecido entre os homens e as diferentes manifestações de masculinidades – como o fenômeno responsável pelas injustiças e assimetrias de gênero que afetam a autorrealização das mulheres e dos homens.

Nesse sentido, hooks (2019b) não apenas declara que a transformação das representações sociais dos homens é fundamental para a construção de ações sólidas e comprometidas com a renovação da luta pela libertação, como também nos convida a uma postura crítica e ativa pela descolonização das mentes e pela erradicação do machismo, nos chamando para a responsabilidade da estruturação de práticas vinculadas ao pensamento feminista em nossos modos de viver.

Certamente, acreditamos que as práticas e estratégias de ensino aplicadas ao panorama das Artes da Cena podem configurar espaços revolucionários ao fomentarem debates sobre a opressão sexista e o conjunto dos consensos artísticos machistas. Também cremos na cena e na criação artística como um território de exploração de sentidos performativos que ao explorar, por meio de fricções estabelecidas entre os materiais ficcionais e biográficos, a noção de masculinidade e feminilidade hegemônica estabelecida pelo patriarcado, pode ressignificar organizações comportamentais cujos pressupostos se assentam na ideia de que ser homem é diferenciar-se de ser mulher.

Assim, com o propósito de compartilhar os modos por meio dos quais temos tentado colaborar com o fortalecimento de perspectivas antimachistas nas Artes da Cena através de processos de ensino e criação artística, nos propomos, a seguir,

a apresentar atitudes críticas às assimetrias de gênero desenvolvidas nas universidades públicas federais brasileiras onde trabalhamos como profissionais da educação do ensino superior. Para tanto, adotamos o uso da escrita no formato da primeira pessoa do singular como resposta à questão: “como temos tentado colaborar com o fortalecimento de perspectivas antimachistas nas Artes da Cena?”.

Resposta 01: Na Universidade Federal da Paraíba, mais precisamente no Departamento de Artes Cênicas, tenho percebido que a visibilidade, a aparição e a valorização dos estudos feministas e das masculinidades não hegemônicas têm representado um esforço de combate ao sexismo focado num debate crítico sobre a experiência das mulheres e dos homens em uma estrutura social marcada pelo machismo. Como docente da referida instituição, dos cursos de Licenciatura em Dança, Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Teatro, reconheço a importância de compartilhar textos e perspectivas teóricas cujas autorias se ancorem em debates combativos à estrutura do patriarcado. Por isso, desde 2019, tenho utilizado componentes curriculares de caráter teórico, como Educação das Relações Étnico-Raciais, Arte e Sociedade, Estudos Avançados e Estudos Teóricos em Dança para desenvolver abordagens críticas ao sexismo por meio da valorização de textos que debatam os feminismos negros (Davis, 2017; hooks, 2019a; hooks, 2019b), as epistemologias feministas nas Artes da Cena (Fischer, 2017; Leal; Rosa, 2020; Miranda, 2018) e os efeitos do patriarcado no processo de formação em dança e em teatro (Barbosa, 2021).

Além disso, compreendo a necessidade de refletir junto às educandas e aos educandos sobre o espaço universitário como um território machista e misógino que não apenas silencia como também afugenta por meio de uma falsa ideia de universalismo, neutralismo e objetivismo o corpo de saberes produzido por mulheres. Compartilho, portanto, textos

escritos por autoras que revelam a urgência de considerarmos a dimensão das injustiças e assimetrias de gênero na produção do conhecimento no campo das Artes e identificamos aspectos das produções cênicas produzidas por mulheres estimuladoras de proposições feministas na cena.

Busco construir experiências baseadas em perspectivas pedagógicas engajadas, transformadoras e emancipadoras (hooks, 2017, hooks, 2020). Nessa tentativa, desenvolvo estratégias que se baseiam na leitura dos textos que constroem um referencial básico e introdutório para os debates sobre o feminismo e as Artes da Cena e utilizo de recursos pedagógicos que integram aspectos conviviais, emocionais e analíticos nos componentes curriculares em questão. Por exemplo, as educandas e os educandos desenvolvem exercícios de pesquisa, realizando entrevistas semiestruturadas sobre o feminismo no *campus* universitário e retornando para a sala de aula estimulados em compartilhar as diversas perspectivas; vivenciam exercícios mnemônicos sobre a trajetória das mulheres em suas experiências de vida e escrevem cartas para essas mulheres, o que, muitas das vezes, revela entendimentos sexistas que podem ser comentados no espaço da aprendizagem; experienciam exercícios de construção de textos dramáticos ou poesias relacionadas às assimetrias de gênero em nossa sociedade, dentre outras ações que articulam a aprendizagem sobre o feminismo com os sentidos da vida.

Inspirado em Miranda (2018), proponho o visionamento de encenações que representem perfis de feminilidade e masculinidade múltiplos, ora em atendimento à normatividade estabelecida pela lógica do patriarcado, ora em configuração de práticas desviantes e, portanto, emancipadoras das subjetividades. Procuro, com isso, problematizar as representações, sobretudo, dos aspectos da mulher e do homem hegemônico no contexto da produção teatral, coreográfica e, por vezes, musical. Além disso, fundei um movimento virtual em forma de grupo de *Whats App*, intitulado *Masculinidades Feministas nas Artes da Cena*, que apesar de estar em fase inicial, representa um esforço de aprendizagem sobre

as questões relacionadas ao feminismo e, especificamente, às masculinidades feministas.

Outra ação que desenvolvo diz respeito à busca por simetria de gênero nos processos relacionados à seleção dos bolsistas e das bolsistas integrantes dos projetos que coordeno no âmbito da universidade. Tanto o Grupo de Pesquisa Cena Preta – Quilombo, quanto o projeto de extensão Coletivo de Dança Redemoinho/UFPB possuem o mesmo número de bolsistas homens e mulheres em atividade, o que expressa uma preocupação com a igualdade de oportunidades no processo de distribuição dos recursos institucionais. Por fim, vale sublinhar que no ano de 2019, elaborei em parceria com educandas e educandos da Universidade Federal da Paraíba um trabalho coreográfico-performativo intitulado *Se a carapuça servir*. O processo pedagógico aplicado ao ato performativo revelou a operação com metáforas como um protocolo de conscientização do saber, de organização dos sentidos criativos de si e de engajamento ou ativismo artístico por meio do qual denunciemos aspectos das opressões sistêmicas através da produção de narrativas antidiscriminadoras de gênero e classe, antirracistas e antiLGBTQIAPN+fóbicas.

Resposta 02: As práticas pedagógicas desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mais precisamente àquelas que dizem respeito aos componentes curriculares que ministro, expressam uma introdução aos debates sobre o processo de descolonização dos saberes e das práticas por meio da valorização de outras epistemes e estéticas. Como professor substituto de ascendência africana, recém-ingressado no campo das práticas pedagógicas aplicadas ao contexto do ensino superior, tenho buscado fortalecer reflexões que desenvolvam apontamentos críticos sobre as opressões estruturantes da sociedade brasileira. A disciplina Tópico IV: Dança e Poética Afrodiaspórica, por exemplo, um componente curricular eletivo, é um espaço que utilizo para discutir textos basilares que permitem o entendimento das estéticas, éticas e poéticas das danças de ascendência africana.

Para tanto, compartilho referências teóricas de professoras como Amélia Vitória de Souza Conrado (2017; 2020), Inaycira Falcão dos Santos (2021), Luciane Ramos Silva (2017), dentre outras. A partir desse ponto, tenho procurado estabelecer relações entre o corpo e possibilidades discursivas diversas aplicadas ao contexto da cena, integrando questões relativas à dimensão étnico-racial, às políticas de inclusão e aos estudos de gênero.

Busco colaborar com o fortalecimento de estratégias antimachistas no panorama da formação em dança por meio do uso de autoras, pesquisadoras e artistas negras, em contraponto aos modos hegemônicos patriarcais e colonialistas de pensar, fazer, discutir a dança no ambiente universitário. Com isso, desenvolvo esforços que buscam facilitar a compreensão dos princípios da criação em dança como posicionamentos politicamente engajados provocando atravessamentos entre raça e gênero.

Além disso, nas aulas práticas, venho desenvolvendo uma proposta de escrita de si em que as educandas e os educandos experimentam, a partir de suas próprias trajetórias corporais, formas de se movimentar por meio de estímulos em diálogo com suas histórias pessoais. A pluralidade de corpos permite a aparição de modos singulares de composição o que aponta para o potencial criativo da prática em questão. Reconheço que me encontro em um processo de disposição relacional entre as orientações afrocentradas e as perspectivas feministas. Assim, compreendo minha tentativa de fortalecer agendas antimachistas no panorama da formação em dança como um posicionamento relacionado ao campo histórico, intelectual e poético dos saberes dos corpos ancestrais e às estratégias de combate ao racismo. Considero que tratar a temática do corpo é falar de uma escrita de mundo, uma escrita de vida, de relações entre gentes e, por isso, se faz extremamente relevante demarcar possibilidades discursivas que sinalizem para os encontros sobre raça e gênero no contexto de formação em Artes da Cena.

Resposta 03: Na Universidade Federal de Uberlândia a questão chave desse texto tem se apresentado, de forma mais contundente nos últimos anos, por meio das ações das educandas e dos educandos do Curso de Teatro. Em decorrência, percebo que docentes têm tratado continuamente o tema em suas práticas artístico-pedagógicas. Acredito que o universo das práticas teatrais tem, historicamente, conformado ideias sobre o feminino e o masculino estruturadas por formas não-hegemônicas de existir e de se reconhecer. Entretanto, nos últimos anos, com o avanço dos debates sobre as opressões estruturantes do patriarcado capitalista branco, os espaços de formação em teatro passaram a apresentar diversas reivindicações de caráter político-poético, com demandas identitárias por visibilidades e por reconhecimento de modos próprios de existência. Como ator, diretor e professor de Teatro percebo os modos por meio dos quais os corpos das atrizes e dos atores, aprendizes ou profissionais, convocam na cena e na vida aparições de gênero diversificadas, algumas creio ainda inomináveis. O que era uma condição social, um modo de ser, passa também, na cena contemporânea a constituir-se como um modo de atuar, que instaura e implica outros corpos, criando fricções com os materiais ficcionais tradicionais. Atuar configura-se como um paradoxo entre afirmar uma identidade e ao mesmo tempo profaná-la por meio de uma disposição corporal elementar estritamente solidária. Para Jean Luc Nancy (2015, p. 8)

A dis-posição original ou elementar é estritamente contemporânea e solidária aos corpos. Ela estabelece suas relações. As relações ou razão comum dos incorpóreos nasce da disposição como seu ato: separar, aproximar, confrontar, juntar, rejeitar etc. Tudo jogos, batimentos, pulsões, repulsões entre os corpos se ex-im-pondo eles mesmos.

Nessa perspectiva, verifico que a cena contemporânea ou cena expandida reconfigura a atuação a partir da identidade

autoral que a constitui nas mais variadas configurações de gênero, incluindo, inclusive, aquelas que estão fora desta perspectiva binária. Os corpos cis e trans com suas masculinidades feministas ou feminilidades diversas redimensionam os princípios e procedimentos de formação teatral constituídos, obrigando os cursos de formação em Teatro a uma urgente revisão curricular e procedimental.

Nas aulas de Improvisação I e Improvisação II, que ministro na graduação, e no Grupo de Pesquisa Cajá/GEAC, temos anualmente incluído práticas e estudos sobre como os corpos em suas condições de existência e identidade podem habitar mundos ficcionais se equilibrando entre a representação (instauração de um “ente” de base ficcional ou um corpo ausente) e a representatividade (instauração cênica do/a atuante). Para jogar ou improvisar, os corpos são convidados a estabelecer novas conexões com os elementos de cena, a princípio o tempo e o espaço. Durante as atividades vários corpos vão em jogo reivindicando seus modos próprios de relação com o outro, com a outra, com o espaço, com a palavra etc., configurando novas perspectivas improvisacionais, assim como, novas regras de condução, menos falocêntricas e diretivas, por exemplo. Nas aulas jogar é uma condição de encontro, de ser olhado e olhar, de desejar. Da boca ao esfíncter.

No ano de 2021, em formato remoto, o Grupo de Pesquisa Cajá/GEAC desenvolveu um processo de investigação-criação a partir da personagem “Ofélia”. Ofélia é revisitada por diversos dramaturgos e dramaturgas ao longo da história e cada qual recoloca a seu tempo e modo a questão da mulher, do amor e da liberdade. Com Ofélia podemos visitar os modos de ser e existir desta personagem em relação a Hamlet. Este processo nos levou as leituras dos estudos feministas, as dimensões das novas masculinidades e, por fim, como os atores e atrizes iriam habitar os “mundos de Ofélia”. No Grupo de Pesquisa Cajá/GEAC temos uma maioria de pesquisadoras, o que foi fundamental para o processo de criação. Realizamos internamente uma série de vídeos-estudos

das Ofélias em suas casas, a partir de ingredientes de composição. Como material resultante dessa investigação-criação compartilhamos na Mostra de Teatro Cidade Livre um conjunto de 08 (oito) audiodramas com as vozes ofelianas. Neste processo artístico-pedagógico iniciamos a problematização de questões acerca da constituição das diferenças entre homens e mulheres na sociedade ocidental e como a arte contemporânea tem recolocado esse debate a partir de novas perspectivas.

Já temos nos tempos que correm, uma clara percepção dos vários discursos sobre as questões do mundo em jogo. Penso que a arte e a educação devem ser campos vibratórios dessas questões, ou seja, lugares de constituição de mundos anti-distópicos, desejanter, sonhados, inventados e deste modo fortalecidos para as lutas que virão (Telles *et al*, 2021, p. 435).

Reconheço que nas atividades artístico-pedagógicas que desenvolvo no contexto da Universidade Federal de Uberlândia ainda são incipientes as práticas e discussões voltadas para as agendas antimachistas, mas, já vislumbro projetos futuros nos quais as questões apontadas neste texto serão referências obrigatórias, porquanto como canta Baby do Brasil: – “[...] vem de lá o meu sentimento de ser”.

Considerações finais

As reflexões produzidas nesse texto, a partir das ações artístico-pedagógicas em curso na Universidade Federal da Paraíba, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvidas por artistas-docentes-pesquisadores e articuladas ao campo teórico dos estudos contemporâneos de gênero e sexualidades, expressam os modos por meio dos quais temos tentado produzir debates e reflexões sobre o machismo no processo de formação em Artes.

Metodologicamente, organizamos o texto como um relato de experiências. Buscamos, por isso, não apenas compartilhar apontamentos teóricos e críticos sobre o machismo, como também descrever um conjunto específico das nossas vivências profissionais com a finalidade de compartilhar algumas tentativas de fortalecimento das perspectivas antimachistas no panorama das Artes da Cena. Nosso interesse foi contribuir com a circulação de novos sentidos sobre a participação de todas as pessoas no fortalecimento das estratégias de combate ao machismo nas Artes da Cena.

Vislumbramos que essas ações fortaleçam uma ampla revisão das estruturas curriculares dos cursos de graduação em Dança e Teatro, especialmente das licenciaturas, de forma a evidenciar a diversidade de corpos, modos de existir e de produção de conhecimento na área. Soma-se a isso o nosso esforço na criação de uma rede de pesquisa em torno das masculinidades feministas nas Artes da Cena, para que aspectos temáticos, teóricos, práticos e metodológicos possam ser ampliados e revisados nas dinâmicas das graduações e das pós-graduações em Artes. Uma ação significativa resultante dessas articulações foi a realização da residência artística *“Coisa de Macho?”: subjetividades, territorialidades e práticas de cuidado*, ministrada pelo Professor Dr. Victor Hugo Neves de Oliveira e pelo Professor Dr. Narciso Telles, em novembro de 2023, no Programa Instalação Residências, contemplado pelo Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Uberlândia.

Por fim, gostaríamos de dizer que consideramos que um sistema de opressão como o machismo se desenvolve por meio de inúmeras tecnologias sociais que buscam marginalizar, subalternizar e invisibilizar as perspectivas teóricas e artísticas desenvolvidas por mulheres. Por isso, reconhecemos a urgência de valorizarmos presenças, estéticas e poéticas feministas como um modo de fortalecer práticas de combate ao machismo no contexto do ensino e da criação aplicada à cena.

Como já foi dito, reconhecemos que os desafios do século XXI para as Artes da Cena estão relacionados com o fortalecimento das estratégias de combate às opressões sistêmicas (Oliveira, 2021) e acreditamos que as perspectivas feministas têm uma importante função a desempenhar no contexto da sociedade brasileira, para que nós, mulheres e homens em suas multiplicidades, aprendamos a reconhecer e combater o nosso adversário em comum: o machismo.

Referências

ANDREOLI, G. S. **O bailarino self-made: trajetórias do masculino na dança**. In.: 33º Reunião anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu. Anais da 33º Reunião anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

ANDREOLI, G. S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**, vol. 17, núm. 1, p. 159-175, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115319264009>.

Acesso em: 10 out. 2023.

BARBOSA, M. de F. Homem não chora?: uma crítica-analítica do patriarcado nas danças de salão. Salvador, 2021.

Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, 2021.

CARMO, C. E. O. do (Edu O.). Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Revista Tabuleiro de Letras**, s/l, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/7422>. Acesso em: 10 out. 2023.

CARMO, C. E. O. do (Edu O.). Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança.

Ephemeris: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFOP, s/l, v. 3, n. 5, p. 40-61, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufop.br/ephemeris/article/view/4386>.

Acesso em: 10 out. 2023.

- CARVALHO, J. J. de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J. *et al.* (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.
- CONRADO, A. V. de S. Artes cênicas negras no Brasil: das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Repertório**, n. 29, p. 68-85, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25459/15577>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- CONRADO, A. V. de S. *et al.* **Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras (e-book)**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 2020.
- DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FISCHER, S. Por que fazemos performance e ativismo feminista?. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 008–020, 2017. DOI: 10.5216/ac.v3i1.46166. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/46166>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.
- HOOKS, b. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019b.
- HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- LARA, T. C. M. L.; JAYME, J. G. Quando dançam os homens: a questão das masculinidades em estudos sobre dança, gênero e sexualidade. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, vol. 10, núm. 28, pp. 76-87, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2732/273267261008/html>. Acesso em: 17 out. 2023.

LEAL, D.; ROSA, A. Transgeneridades em Performance: desobediências de gênero e anticolonialidades das artes cênicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 01–29, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/9775> 5. Acesso em: 02 nov. 2023.

NANCY, J. L. **Corpo, fora**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MIRANDA, M. B. de. Colcha de Memórias: Epistemologias Feministas nos Estudos das Artes da Cena. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 33, p. 231-248, 2018. DOI: 10.5965/1414573103332018231. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103332018231>. Acesso em: 02 nov. 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. de. “Batuque na cozinha, sinhá não quer”: em defesa do conceito de teatro preto. **Moringa - Artes do Espetáculo**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2021v12n1.59994. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/59994>. Acesso em: 01 nov. 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–25, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/113529>. Acesso em: 02 nov. 2023.

RICARTE, D. Gordos que Dançam: estratégias para se estabelecer no campo. Pelotas, 2019. **Monografia** (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SANTOS, I. F. dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 5. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2021.

SILVA, L. R. Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny. 2017. **Tese** (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA, L. P. da; MAGALHÃES, I. N. Olhando para poéticas do corpo gordo: gordofobia na dança. **Revista Cidade Nuvens**, s./l., v. 2, n. 4, p. 50-60, 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/rcn/article/view/3799>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SOUZA, J. R. de. As estruturas do racismo no campo teatral: contribuições para pensar a branquitude e a naturalização do perfil branco na construção de personagens. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 67-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8658730>. Acesso em: 10 out. 2023.

SULURICO, W. **Conversas sobre byxarias nas Artes da Cena** com Victor Hugo Neves de Oliveira. Ambiente Virtual, 13 de abril de 2022.

TELLES, N. *et al.* NARCISO TELLES: um artista na docência e um docente na arte. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 425– 437, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37064> . Acesso em: 10 out. 2023.

Eixo III
Educação como ferramenta da
descolonização

Decolonialidade do diálogo inter-religioso no Brasil

Babalawô Ivanir dos Santos

Mariana Gino

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (Nelson Mandela, *Long Walk to Freedom*, 1995).

Conhecimento é Poder

Por mais que as pesquisas no Brasil tenham consideravelmente avançado no campo da História das Experiências Religiosas ainda são poucas (ou extremamente ínfimas) as produções acadêmicas que buscam evidenciar as resistências, as trajetórias e as produções de matrizes espirituais e culturais africanas. Isso implica na permanência de uma grande lacuna no campo multidisciplinar sobre pesquisas que vislumbram apresentar reflexões sobre o continente africanos e suas matrizes religiosas e culturais.

Em *Memórias da plantação*, a psicanalista Grada Kilomba relata uma experiência ativa que propôs para as suas alunas e alunos no intuito de lhes oferecer uma noção de como o conhecimento e o poder estão intimamente entrelaçados também no campo do conhecimento acadêmico. Grada inicia a sua aula fazendo algumas perguntas “simples” para a turma de graduandos em Psicologia da Universidade de Berlim, entre elas estavam: “O que foi a Conferência de Berlim em 1884-85?”; “Quais países africanos foram colonizados pela Alemanha”; “Quantos anos durou a colonização alemã no

continente africano?"; "Quem foi a Rainha Zinga e que papel ela teve na luta contra a colonização europeia?": "Quem escreveu *Peles negras máscaras brancas*?

Kilomba pontua que o exercício nos permite:

Visualizar e compreender como conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial. [...] Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento não tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? E quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

Estar na margem, segundo bell hooks (1981), é ser parte do todo, mas fora do corpo principal. De fato, na presente pesquisa buscaremos evidenciar que ainda existe um grande desconhecimento sobre os intelectuais e as intelectuais africanas e as suas produções, sobretudo, quando falamos dos estudos sobre experiências e as resistências dos religiosos e religiosas de matrizes africanas que ainda estão à margem das produções acadêmicas.

Absorvidos pela experiência apresentada por Grada Kilomba, buscamos implementá-la como abertura das nossas aulas nas disciplinas História Social da Intolerância Religiosa e Intelectuais Africanos e Africanas Subsaarianos(as) e Reescrita da História da África. Ambas ministradas no Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre os anos de 2021 a 2023. Nelas produziu-se reflexões sobre os processos de reescrita da História de resistências e luta dos religiosos e religiosas de matrizes africanas contra a intolerância religiosa e o racismo. Para o nosso desespero (quase já esperado), uma parte extremamente expressiva dos participantes não conhecia,

nunca leram ou escutaram falar sobre o tema. Quando conheciam, também em sua grande maioria, os temas apresentados pelos discentes estavam ligados a perspectiva da escravidão, sincretismos religioso, da conversão e demonização dos adeptos das religiões de matrizes africanas.

Durante esse exercício, seja dentro ou fora do espaço acadêmico, foi possível perceber que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, ao que tange a questão sobre a reescrita da história, é a pessoa que mais apareceu como referência para as pessoas que participavam das palestras e dos cursos.

Então, buscando construir uma análise mais ampliada sobre a ideia de conhecimento e poder fazer perguntas pontuais durante nas aulas e nos cursos:

1. “Qual é a nacionalidade da autora?”
2. “Qual grupo étnico ela pertence?”
3. “Quais são as publicações?”
4. “Qual universidade estudou?”

Como resposta nos devolviam apenas o silêncio sepulcral que esperava que eu pudesse lhes dar a resposta. Dessa maneira, para quebrar o gelo, a primeira ação tomada foi exibir a famosa palestra “O perigo de uma história única”, disponível no TED Talk, em 2009, posteriormente comercializada em livro. Ao final do encontro, destacamos a célebre frase da escritora que diz que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 16-17).

Destarte, foi possível evidenciar, para os participantes dos encontros e/ou das aulas, que tudo o que conhecemos e tudo o que não conhecemos, os processos de reescrita da História resistências e luta dos religiosos e religiosas de matrizes africanas contra a intolerância religiosa e o racismo, faz parte de uma construção intelectual atrelada à ideia de poder vinculada a uma matriz interpretativa europeia sobre quem pode falar e o que pode falar.

As questões levantadas por Kilomba (2019), que levamos para a prática docente nos proporcionou endossar sobre os seguintes pontos:

- (i) Ainda existe um grande desconhecimento sobre escrita da História de resistências e luta dos religiosos e religiosas de matrizes africanas contra a intolerância religiosa e o racismo, (para além do que está disponibilizado e acessível);
- (ii) Quando são veiculadas dentro e fora dos ambientes acadêmicos, quais são as rotulações e os silenciamentos sobre os sujeitos, religiosos e religiosas de matrizes africanas?

Assim, foi possível compreender que esses dois pontos estão dentro de um contexto em que o uso da valorização dos passados coloniais, mesmo nos espaços acadêmicos, ainda são as linhas de condução das narrativas e de interpretação sobre escrita da História de resistências e luta dos religiosos e religiosas de matrizes africanas contra a intolerância religiosa e o racismo. Ou, por assim dizer, o que chamamos de descolonização intelectual acadêmica tem uma função produtiva condicionada e usada como “palavras de ordem” e um “empoderamento colonizado”. Vamos descolonizar o pensamento acadêmico promovendo a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e das Culturas Africanas, mas, na prática, continuamos a ter como ponto de referência o que a academia europeia tem chancelado sobre o continente africano.

Destarte, isso nos leva a outra questão: A quem interessa em manter o silenciamento e o desconhecimento sobre o tema? Ao longo das nossas trajetórias somos rotulados por aqueles que detêm o poder. Obviamente que precisamos pontuar que se a academia não é um local neutro, os interesses são condicionados, mas buscaremos aqui uma reflexão de Kilomba (2019) sobre a máscara do silenciamento acadêmico.

A referida autora faz uma analogia com o instrumento de tortura que ajudou o fortalecimento do projeto colonial

européu com as marcas e as máscaras do silenciamento acadêmico que, por muitas vezes, nos condicionam a ter e a produzir uma única interpretação sobre o passado. Transportando tal análise para o nosso estudo, podemos compreender que as máscaras de silenciamento histórico e acadêmico também ajudaram a fortificar o discurso e narrativas que colocam as resistências e luta dos religiosos e religiosas de matrizes africanas à margem da História, não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar (Kilomba, 2019).

Assim, para compreendermos a importância da decolonialidade sobre os estudos acerca da intolerância religiosa, precisamos mensurar os impactos de tal violência na nossa sociedade, bem como os silenciamentos que ainda existe sobre a resistência contra a intolerância religiosa e racismo.

Intolerância Religiosa e a importância da Decolonialidade

A intolerância religiosa, assim com o racismo, é um dos maiores mecanismos de exclusão na sociedade contemporânea. Como bem gostamos de pontuar, um brevíssimo panorama sobre as Histórias da formação social do Brasil nos permite enxergar que a intolerância e o racismo ainda são os maiores desafios para a construção da coexistência pacífica, tolerância, respeito e equidade em várias partes do mundo e promoção da equidade. Um desafio que vem se arrastando ao longo dos séculos e se infiltrando dentro da sociedade e da política brasileira. Podemos dizer que a intolerância religiosa é caracterizada quando uma pessoa não aceita a religião ou crença de outro indivíduo construída com base nas diferenças e hierarquização dos indivíduos, seus sistemas de crenças, suas práticas culturais e espirituais (Gino; Santos, 2023).

Segundo a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 5º, inciso VI, assegura liberdade de crença aos cidadãos, conforme se observa:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias

Nos últimos anos, em que nos dedicamos aos estudos da História Social da Intolerância Religiosa no Brasil, um dos pontos que sempre se mostrou central para a promoção e solidificação das equidades religiosas em nosso país é a compreensão da intolerância como uma das vias de atuação do racismo, seja ele estrutural, cotidiano e institucional. Um rápido “giro decolonial” sobre a gênese da formação da sociedade brasileira, nos permite compreender que os impactos da intolerância religiosa sobre as relações sociais, políticas e culturais ainda estão sendo alimentadas cotidianamente pelos racismos.

É importante pontuar que a classificação religiosa sobre o que vem a ser uma boa ou/e uma má religião não faz parte da cosmovisão e das experiências dos adeptos das religiões de matrizes africanas, que têm por base de concepção as tradições dos grupos étnicos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos. Assim, é fundamentalmente importante evidenciar que para os todas as ações, escolhas e vontades são responsabilidades dos próprios indivíduos e não de uma força ou ente religioso que age sobre o mesmo.

Emmanuel Obiechina, ao descrever a experiência religiosa negra na África, antes da colonização, nos diz que:

Não existe qualquer dimensão importante da experiência humana que não esteja ligada ao sobrenatural, ao sentimento popular religioso e

à piedade. [...] Tudo isso constitui parte integrante da estrutura ideológica da sociedade tradicional e é essencial para uma interpretação exata da experiência no contexto social tradicional (Obiechina, 1978, p. 208)

Essa visão estereotipada sobre as práticas espirituais e culturais dos grupos étnicos africanos, a antropóloga Juana Elbein dos Santos observa que:

Como nos é conhecido, as culturas africanas foram transportadas para o Brasil pelos escravos negros que os colonizadores portugueses trouxeram desde sua chegada, como parte de seus bens e que mais tarde, importaram diretamente da África, particularmente da chamada Costa dos Escravos (Santos, 2012, p. 20).

Pessoas que foram forçadamente destituídas e traficadas para o continente americano trazendo consigo suas culturas, religiosidades, formas de ver e entender o mundo, ou seja, uma experiência religiosa totalmente diferente daquela que aqui dominava, o catolicismo. Esta experiência religiosa, em contato com o catolicismo português e as religiões nativas americanas, ganhou novas ressignificações e reconstruções.

Fomentados pelo racismo e pelo preconceito, os processos de colonização religiosa nas Américas ajudaram na construção de uma ideia e identidade não positiva das religiões e culturas de matrizes africanas. Processo esse que foi instigado principalmente durante o crescimento dos grupos religiosos evangélicos pentecostais e neopentecostais e o acirramento das guerras espirituais.

Muito embora a intolerância e o racismo estejam conectados, por serem frutos do projeto colonial, essas violências nem sempre vão operar juntas sobre a sociedade brasileira. Ambas as violências coloniais forjaram relações e hierarquias sociais, culturais, religiosas e espirituais com base

na superioridade construída e fortalecida durante o estabelecimento da colonialidade europeia no continente americano e a ampliação das relações com o continente africano.

Deste modo, a intolerância religiosa e o racismo como herdeiros dos processos de colonização, colonialidade do poder, em solo brasileiro protagonizam o acirramento das violências simbólicas que naturalizam as diferenças culturais, religiosas, espirituais e fenotípicas. É importante pontuar que mesmo não vivendo sobre a dominação colonial europeia, podemos dizer que em nossa sociedade a cultura colonial ainda se faz presente dentro das relações cotidianas produzindo uma classificação hierárquica com base na diferença construída sobre o outro. Essa diferença que outrora era “justificada” biologicamente passou a ser recodificada de forma discursiva. Sim, pois intolerância e racismo são discursos, colonialidade do saber, antes de se tornarem violências físicas, psicológicas e patrimoniais.

Assim, a decolonialidade do diálogo inter-religioso precisa ter por essência a crítica e a desconstrução da lógica da colonialidade que promovem as relações de poder e de dominação colonial. A decolonialidade do diálogo inter-religioso precisa ser um ato de desprender da lógica de um único mundo possível e se abrir para a pluralidade de vozes, caminhos e experiências religiosas. Um ato de abertura e fortalecimento pelo direito à diversidade de ser, diversidade do pensamento, diversidade das liberdades de culto e de credos. A decolonialidade do diálogo inter-religioso é em sintoma de tolerância.

Para compreendemos a importância da decolonialidade sobre o tema e os impactos dessas violências, basta voltarmos os nossos olhos para os dados estatísticos apresentados no II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe. Publicado em 2023, pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas -CEAP e a UNESCO, II Relatório é fruto das pesquisas, análises e estudos realizados pelos pesquisadores e pesquisadoras do Observatório das Liberdades

Religiosas do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (OLR/CEAP).

Para a construção deste documento, a equipe do Observatório buscou acionar instituições via e-mail que acreditamos que poderiam nos dar dados ou informações (relatórios e ações) sobre a temática. Obtivemos como devolutiva os dados do, Disque 100 do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, ISP (Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro) e da Secretaria Estadual de Direitos Humanos da cidade do Rio de Janeiro. Somados a isso, reunimos os casos levantados pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), denúncias veiculadas na imprensa a nacional, os dados apresentados pela comunidade indígena, pela muçulmana e pela comunidade judaica, sendo possível quantificar os casos de intolerância religiosa que foram veiculados nas mídias e imprensas nacionais.

Assim, foi possível constatar que a intolerância religiosa no Brasil faz parte da cultura, das relações sociais, econômicas e políticas.

Racismo e desconstrução

O racismo, como um “crime perfeito” que culpabiliza e responsabiliza as suas vítimas pelas violências de seus agressores (Fanon, 2008). Seja dentro ou fora dos espaços acadêmicos, nas rodas de conversas, nas relações religiosas, sociais e ou culturais. O racismo ainda é uma das garantias dos privilégios da branquitude. Pessoas não negras sem nenhum tipo de comprometimento com a luta antirracista e por medo de perder os seus privilégios, ou por não conseguir ver pessoas negras no mesmo “patamar” social e financeiro, criam mecanismo de exclusão e hierarquização sociais (Kilomba, 2019).

Ao analisar as discrepâncias dentro do mercado de trabalho, entre pessoas brancas e negras, a professora doutora Cida Bento estabeleceu uma ótica interpretativa e de observação a qual chamou de pacto da branquitude, que nas palavras da autora é o “pacto de cumplicidade não verbalizado

entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios” (Bento, 2015, p. 18). Segundo a referida autora, o “pacto da branquitude” pode ser compreendido como a autopreservação, que atende a interesse de determinados grupos e perpetua o poder de pessoas brancas. Mesmo sendo cunhado dentro de um contexto de análise, o mercado de trabalho, podemos aqui dizer que o pacto da branquitude também está nos processos de estudos e pesquisas sobre as heranças africanas no Brasil.

Como bem sabemos, os países que “experimentaram” os processos de colonização ainda vivem sobre a glorificação de um passado colonial e escravocrata, é de extrema importância pontuarmos que o “pacto da branquitude” está engendrado nas relações sociais cotidianas entre opressores e oprimidos. Por isso, precisamos pensar e dimensionar sobre “os pactos das branquitudes”, no plural. Pois nosso objetivo também é evidenciar as desigualdades estabelecidas pelas pessoas que detêm o poder. Muitos dizem pregar a diversidade, a equidade, a tolerância e inclusive colocam em seus objetivos e discursos palavras de ordem que supostamente estão voltadas para as minorias representativas.

Entretanto, essa diversidade e essa equidade tolerável não se aplicam quando as questões estão voltadas para a luta antirracista e decolonial dentro dos espaços acadêmicos e sobre os currículos de formação dos futuros profissionais. Ao enfatizar os processos de colonilidade e racismo nos espaços de formação, Grada Kilomba (2019, p.53) enfatiza que “Qualquer forma de saber que não se enquadra na ordem eurocêntrica do conhecimento tem sido continuamente rejeitada sob o argumento de não constituir ciência credível”.

Ora, que o racismo constitui os processos de formação da sociedade brasileira além de ser recorrente, nos revela a inabilidade dos dirigentes em promover ações concretas contra esse tipo de violência. Isso acontece, porque o pacto da branquitude possui um componente narcisista de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o universal (Fanon, 2008; Bento, 2015, Kilomba, 2019).

Então, podemos dizer que as representatividades são forjadas de tal forma que pessoas brancas acreditam que apenas elas podem representar e falar pelas “minorias”, uma vez que a ideia de universalismos e superioridade, que não coloca as pessoas negras como creditáveis politicamente, lhe condicionam únicos representantes. Esse sentimento de superioridade está na essência do preconceito e da representação que as pessoas brancas costumam fazer sobre outro/outra e que permeia todos os campos das relações sociais, políticas, culturais e espirituais.

Possivelmente você pode estar se perguntando sobre as medidas que vem sendo adotadas! Mas, precisamos ressaltar que tal possibilidade ainda não é uma realidade pontual nos cenários atuais. Por isso, é imprescindível apurações e punições necessárias sobre essas violências que ainda permeiam a nossa sociedade.

Destarte, entendemos que o grupo que mais sofre intolerância religiosa no Brasil era, de fato, o dos adeptos das religiões de matrizes africanas. Apesar de parecer algo “dado” uma brevíssima análise sobre a formação social do Brasil e o como a sociedade brasileira opera pela ótica da ideia da “democracia racial”, se fez necessário para o entendimento e compreensão de que a intolerância religiosa e o racismo têm as suas bases de fundamentação muito próximas. Entretanto precisamos pontuar que a intolerância religiosa e racismo são ações criminosas diferentes e, por mais que tenham as mesmas raízes, elas precisam ser pontuadas e compreendidas em suas fundamentações. Tanto por trás das ações de intolerância como de racismo estão em seu centro a ideia de superioridade x inferioridade e as construções sobre a identidade do outro.

Grada Kilomba (2019) aponta que no racismo estão presentes três características; a construção da diferença, valores hierárquicos que juntos formam o terceiro ponto que é preconceito. A autora ainda pontua que ambos os processos estão intimamente ligados e acompanhados pelo poder histórico, poder político, poder social e poder econômico. “E,

nesse sentido, o racismo é a supremacia branca” (Kilomba, 2019, p. 76).

- i) Racismo estrutural (quando pessoas negras estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas).
- ii) Racismo institucional (se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educacionais, mercado de trabalho, justiça criminal, etc).
- ii) Racismo cotidiano (refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro como “outro/e”) (Kilomba, 2019, p. 77-78)

Segundo a referida autora dentro da estruturação da supremacia branca “outros/es” grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem poder. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídias, emprego, educação, habitação, saúde” (Kilomba, 2019, p. 76).

Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa: Resistências contra a Intolerância

Sem levantar bandeiras políticas e religiosas, A Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa é fruto de um movimento espontâneo e inter-religioso e em prol das liberdades que nasceu em resposta aos inúmeros casos de intolerância religiosa na cidade do Rio de Janeiro. Rememoramos aqui, que os casos eclodiram após a veiculação, no jornal *Extra*, da série de reportagens “Intolerância religiosa: o tráfico remove até a fé” (CCIR, 2010). Publicada entre os dias 15 e 18 de março de 2008, a série denunciava que os pastores das comunidades de favelas exigiam muito pouco dos bandidos para a conversão: “os bandidos poderiam continuar no crime, entretanto, precisaram expulsar a ‘concorrência de seus

territórios”. Em outra série de reportagens, “Inimigos de fé”, também publicada pelo jornal *Extra*, em janeiro de 2009, é possível comprovar a situação de exclusão e aniquilamento das comunidades de terreiro no Estado do Rio de Janeiro (CCIR, 2010).

O fatídico episódio aconteceu no Morro do Dendê, na Ilha do Governador, onde era possível ler, segundo o jornal *Extra*, na entrada da favela, a seguinte frase “Se Deus é por nós quem será contra nós”. A frase bíblica estava assinada pelo “Bonde do LG”, que é uma referência ao chefe do tráfico Fernando Gomes da Silva, também conhecido como Fernandinho LG ou Fernandinho Guarabu. Ainda segundo o referido jornal, no alto do morro havia um grande painel avisando: “Jesus é o dono do lugar”. Após a averiguação dos crimes, as entidades federativas da umbanda e do candomblé no estado do Rio de Janeiro, solicitaram uma audiência de urgência com o secretário de Segurança Pública, José Mariano Beltrame, pedindo providências para garantir o livre exercício do culto religioso nas comunidades às quais pertenciam, visto que alguns dos seus membros foram expulsos da comunidade e outros proibidos de circular com as suas vestes religiosas e seus fios de conta.

Destarte, após diversas manifestações públicas, em defesa das liberdades religiosas e dos direitos de cultos pessoais ligadas as diversas confissões religiosas, defensores das diversidades e membros de grupos sociais passaram a se unir e reunir, anualmente, para em prol da tolerância, da equidade e da pluralidade para que juntos passaram a realizar o maior evento inter-religioso do Brasil.

Ao longo dos últimos 17 anos a Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa vem chamando a atenção da sociedade civil e das autoridades públicas para os riscos antidemocráticos diante do crescimento dos casos de intolerância religiosa em nossa sociedade. Como bem pontua o professor doutor Babalawô Ivanir dos Santos, em seu livro *Marchar Não é Caminha* (2019), “conflitos e disputas” religiosos nunca deixaram de fazer parte das transformações sociais. Sim, nunca

deixaram porque não existe uma unicidade sobre religiões e religiosidades seja aqui no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo.

Entretanto, no Brasil os conflitos religiosos, ou melhor a INTOLERÂNCIA religiosa estão de mãos dadas com o racismo e todas as formas de preconceitos. E nesta simbiose, a intolerância religiosa vai se camuflando cotidianamente em opinião pessoal dentro da nossa sociedade. Assim, podemos compreender que na História da formação social, política e econômica do Brasil, a intolerância religiosa, (assim como o racismo) fez e ainda faz parte das relações sociais cotidianas. Sem bandeiras partidárias a Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa, surgiu no 2008 em reação aos episódios de intolerância religiosa que aconteceram no Morro do Dendê, na Ilha do Governador.

Para além da Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa, os religiosos, religiosas, pessoas que lutam em prol da diversidade e da tolerância também criaram a Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR), que passou a ser um importante instrumento de acolhimentos e denúncias dos crimes de intolerância religiosas que vem acontecendo continuamente em nossa sociedade. Segundo dados da própria organização, a CCIR hoje é formada por umbandistas, candomblecistas, espíritas, judeus, católicos, muçulmanos, malês, bahá'ís, evangélicos, hare krishnas, budistas, ciganos, wiccanos, seguidores do Santo Daime, ateus e agnósticos. Também são membros da CCIR o Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, o Ministério Público e a Polícia Civil.

A história, hoje escrita pela comissão, rompe com a velha tradição, que pauta as religiões sob o prisma da política, que se estende dos primórdios da colonização no Brasil até os dias atuais. Entretanto, o surgimento de uma nova geração, de luta e de resistência, não se distancia das paixões dos grandes momentos traumáticos e formativos da história das comunidades religiosas afrobrasileiras. Mesmo composta, em sua maioria, por adeptos das religiões de matrizes africanas, a CCIR levanta a bandeira do pluralismo das diversidades

religiosas em benefício dos diálogos interreligiosos. A CCIR desponta no cenário religioso brasileiro como a primeira organização social, composta por religiosos das mais diversas denominações, que busca promover e garantir os direitos da liberdade religiosa.

Destarte, Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa, organizada pela CCIR em parceria com o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), tradicionalmente é realizado no 3º domingo do mês de setembro, no Posto 6 da Orla de Copacabana, vem se consolidando no Brasil e, principalmente, na cidade do Rio de Janeiro, como uma das ações mais pontuais em defesa da liberdade religiosa, da tolerância e do Estado laico. Um evento que além de projetar luz e reflexões para a promoção de uma sociedade mais humana, plural e diversa também luta em prol do fortalecimento das bases democráticas que ainda fazem parte da nossa sociedade.

Assim, o levante decolonial emerge como um ato de resistência

O levante decolonial não se pauta somente em superar o processo colonial de nossa história e não se baseia só em procurar descolonizar as regiões colonizadas, mas assumir uma compostura de luta permanente para registrar uma nova história dos colonizados como personagens sociais participantes do processo e não como meros agentes moldáveis, subjugados e subalternos. A decolonialidade diz respeito ao procedimento que almeja superar historicamente a colonialidade e pressupõe um plano mais amplo, uma incumbência urgente de insurreição do modelo de poder colonial na atualidade tendo em vista o amanhã. (Gonzaga, 2021, p. 126).

Considerações Finais

Buscamos no presente artigo realizar análises que possam fortalecer a compreensão das resistências contra a intolerância religiosa no Brasil como um ato decolonial. Acreditamos, dessa forma, que esse trabalho não está de todo terminado e que, possivelmente, ele abre uma possibilidade de desdobramentos futuros para outras análises e aprofundamentos sobre o tema.

E historicamente, no caso das religiões de matrizes africanas, a violência simbólica as estigmatiza e as desqualifica, fomentando perseguições e tentativas de cerceamento à liberdade religiosa, que vêm crescendo a cada dia em nosso país. É por essa razão que no desenvolvimento buscamos reconstruir os processos dessas construções sociais no Brasil, ressaltando o processo de resistências, a Caminhada em Defesa da Liberdade Religiosa.

A ideia de tolerância, como aponta Norberto Bobbio (2004), nasce, no século XVI, como uma tentativa de convivência pacífica entre as denominações religiosas cristãs dentro dos recém-formados Estados modernos. O autor buscou traçar explicações a respeito dos conceitos de tolerância, intolerância e discriminação religiosa que podem ser interpretados como antônimos, entre tolerância e intolerância, ou sinônimos, no caso de intolerância e discriminação religiosa, por isso, são passíveis de múltiplos sentidos e interpretações. Bobbio analisa que o significado histórico da noção predominante de tolerância se refere ao problema da convivência, provocada principalmente após a ruptura entre cristãos católicos, com o Cisma do Oriente.

Bobbio aponta que a intolerância se baseia na certeza de se possuir a verdade absoluta, seja do ponto de vista religioso ou social, caracterizada por procedimentos de exclusão e de perseguição. Já a discriminação religiosa pode ser entendida e interpretada como um tratamento desigual, que pode ser ocasionado ou proporcionado pelo preconceito racial, de gênero, classe social, ou religião.

Podemos perceber um bom exemplo para tal análise, ao entendermos que o Estado brasileiro, ao conceder permissão para a presença de crucifixos e bíblias em prédios e repartições públicas, e não para atabaques ou símbolos sagrados das religiões de matrizes africanas, configura uma discriminação religiosa, pois se baseia no consentimento de tratamento desigual a um grupo religioso em detrimento dos demais, colocando em xeque a laicidade do Estado.

Quando uma pessoa é vítima de violência psicológica, patrimonial e/ou física por causa da sua escolha religiosa, isso se configura como intolerância, seja ela com questões raciais ou não. Como bem apontamos, os casos de intolerância religiosa vêm crescendo a cada vez mais em nossa sociedade e estabelecendo barreiras sócias, políticas e econômicas. Assim, a decolonialidade se torna ação dentro dos processos de lutas e resistências por liberdade, tolerância e equidade.

Referência bibliográfica

ADICHIE, C. N. **The Danger of a Single Story**. Palestra promovida pelo Technology, Entertainment, Design (TED), jul. 2009. vídeo (19 min.). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 19 out. 2023.

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad.: C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: R. da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GINO, M.; SANTOS, C. A. I. dos. Intolerância Religiosa e Racismo: Desafios para a Construção da Equidade. In: SANTOS, C. A. I. dos; DIAS, B. B.; SANTOS, L. C. I. dos (Org.). **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Centro, 2023, v. 1, p. 182-190.

GONZAGA, A. de A. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 202.

HOOKS, b. **Aint' I a Woman**: Black Women and Feminism. Boston: South End Press, 1981.

OBIECHINA, E. **Culture, tradition and society in the West African novel**. Cambridge,UK: Cambridge University Press, 1978.

SANTOS, J. E. dos. **Os nàgó e a morte**: pàde, àsèsè e o culto Égun na Bahia. Traduzido pela Universidade Federal da Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

O Ensino de História Antiga da África no Material RioEduca do 6º Ano do Ensino Fundamental: Um ensaio a partir da *Pedagogia das Encruzilhadas*¹

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Jaqueline Batista Cordeiro
Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto
Rodrigo de Moura Santos

Introdução

A escola, enquanto um espaço de formação, deve contribuir para que professores/as e alunos/as se tornem sujeitos ativos e responsáveis com os rumos da comunidade em que se encontram e dela usufruem. O cidadão, enquanto participante da comunidade, não pode negar a sua condição de agente social, haja vista que a negligência e a omissão inviabilizam o aprimoramento sócio-político do espaço em que vivem. Portanto, a escola é o *locus* que assegura o preparo e o aperfeiçoamento do meio social, cabendo aos seus membros realizar um “treinamento” cotidiano visando o seu objetivo final, isto é, garantir que as gerações futuras sigam os parâmetros culturais preestabelecidos pela sociedade.

Edna Castro de Oliveira (2011) relembra que o agenciamento inerente ao cidadão é algo que precisa ser aprendido pelo sujeito, por não se constituir como um saber imanente. Daí a relevância do espaço de escolarização, tanto formal quanto informal, para que as/os discentes tomem conhecimento da necessidade de sua autonomia enquanto cidadãos em potencial, cabendo às/aos docentes servir-lhes de exemplo desta competência. Paulo Freire (2011) nos ajuda a

¹ Este trabalho integra o Projeto de Pesquisa “O livro didático e o Ensino Básico: um instrumento de análise, debate e pesquisa”, cadastrado junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação Tecnológica da Universidade de Vassouras, estando vinculado à Coordenação de Pesquisa e Extensão da Universidade de Vassouras, campus Maricá.

reiterar tais apontamentos ao declarar que a postura dos/as professores/as é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Ao revelar à sua maneira de ser e pensar politicamente aos/as discentes, os/as professores/as alinham aquilo que dizem com a sua ação pedagógica, tornando-se um exemplo aos/as seus/suas educandos/as. O/A professor/a deve estar passível às avaliações e apreciações de seus interlocutores, de modo que não haja incoerência entre o seu *modus operandi* e o seu *modus vivendi*. Visto que ensinar exige a corporeificação pelo exemplo, de modo que exista uma conexão direta entre a fala e o proceder docente.

Logo, ao pensarmos a cidadania como um dos objetivos do fazer escolar e pedagógico, as atitudes dos/as professores/as exprimem como estes concebem o espaço e as dinâmicas de ensino-aprendizagem inerentes às instituições de escolarização. Se tomarmos o Ensino Básico regular, no qual a maioria dos/as alunos/as estão em processo de amadurecimento pessoal, os/as docentes são exemplos de conduta e a forma como estes enxergam e apresentam os saberes constituídos em suas disciplinas para fomentarem novos conhecimentos em sala de aula, impacta diretamente na vida desses/as estudantes, inspirando-os/as no decorrer de sua formação. Retomando Freire (2011), este esclarece que o espaço pedagógico é um texto, cujos elementos podem ser lidos em seus respectivos contextos e situações. Assim, quanto mais evidente for a postura dos/as educadores/as, maiores as possibilidades de alcançarmos sucesso na formação dos/as discentes para a cidadania.

Se adaptarmos a lógica de Freire teremos que o espaço pedagógico é composto, também, pela disposição dos aparelhos eletrônicos e do mobiliário, dos materiais pedagógicos, dos adesivos e das tintas que compõem a ornamentação das salas etc. Partindo especificamente para um dos componentes que integram a sala de aula, enquanto texto, os livros didáticos e as apostilas serão os nossos objetos neste artigo, ou melhor, faremos uma análise crítica do Material Rioeduca proposto para o 6º Ano do Ensino Fundamental,

pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, acerca do conteúdo de África antiga e dos indígenas da antiguidade brasileira. Tais esforços residem na tentativa de verificar se os pressupostos das leis 10.639/03 e 11.645/08 são contemplados na referida apostila, cujo conteúdo está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Desse modo, retomamos a última sentença do primeiro parágrafo que escrevemos, pois, destacamos que as escolas favorecem que os sujeitos sejam inseridos e educados para corresponderem aos parâmetros culturais preestabelecidos pela sociedade.

Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016, p. 11-12) pontuam que o Brasil se constituiu como um país de grande diversidade cultural “[...] em termos religiosos, artísticos, musicais, culinários [...]”, mas, em função da supremacia do pensamento europeu, branco e cristão, todos os outros sujeitos e grupos que não estiveram imersos nessa perspectiva, foram considerados uma alteridade natural à regra vigente. Os autores demonstram que, no decorrer da História do Brasil, tornou-se lugar comum a difusão da “missão civilizadora” portuguesa, com o auxílio jesuíta, sem a qual o território permaneceria na “barbárie”.

Em certa medida, esta retórica colonizadora ainda é veiculada nos espaços de ensino-aprendizagem, assim produzindo o silenciamento da população não-branca diante da lógica de supremacia das “epistemologias do Norte”. Essas premissas estão diretamente associadas à ótica de um Norte Global que estabelece os critérios de desenvolvimento político, social, econômico, cultural, intelectual e os propaga como os únicos possíveis à civilização, fazendo com que todos os demais locais do globo – e que não estão no hemisfério Norte – sejam definidos como a sua alteridade. Portanto, ao se propagar os ideais do Norte como aqueles associados à “civilização”, todos os outros referenciais são definidos como atrasados.

Assim, quando tomamos as Unidades Temáticas propostas pela BNCC para a disciplina de História, no 6º Ano, temos o indício de um posicionamento colonialista pela

“invenção” do mundo clássico, em detrimento das “outras sociedades” (Brasil, 2018, p. 420). Os Objetos do Conhecimento correspondentes a esta “Unidade” estabelece uma abordagem cronológica que parte da antiguidade africana (o Egito, em particular), do Oriente Médio (a Mesopotâmia) e nas Américas (pré-colombianos), para culminar no “Ocidente Clássico”. O colonialismo da BNCC é evidenciado pelo termo “pré-colombiano”, cuja ênfase recai no marco temporal instituído pelo contato dos europeus com as Américas. Na Unidade Temática seguinte, intitulada “Lógicas de organização política”, as primeiras formas de governo analisadas são as da Grécia e a de Roma, citando a relevância das práticas de dominação e expansão destas culturas no mundo antigo. Embora haja um Objeto do Conhecimento interessado em tratar das “[...] diferentes formas de organização política na África” (Brasil, 2018, p. 420), as Habilidades correspondentes a este não faz qualquer menção ao continente africano e as suas formas de organização política, como vemos abaixo:

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas (Brasil, 2018, p. 421).

Segundo Luiz Rufino (2019, p. 6) esse é um traço da herança colonial, que se mostra como um grande *carrego*, ou seja, um tipo de energia “pesada” que precisa ser desfeita por meio de um *despacho* para desobstruir a má sorte que se encontra

neste caminho histórico, cultural e social que pretendemos superar, através da sala de aula. O *carrego* vivenciado em nossa interação didático-pedagógica, em função da herança colonial e da sua reprodução cotidiana na estrutura de nossa sociedade, precisa ser *despachado* por meio de uma atitude decolonial.

Nesse sentido, uma das alternativas para lutarmos contra esse viés de dominação é a promoção das “epistemologias do Sul”, uma vez que estas dão centralidade aos conhecimentos produzidos em África, nas Américas e nos Orientes, sem estarem submetidos aos paradigmas hegemônicos citados. Para tanto, ao historicizarmos a antiguidade mediterrânea, veremos que não havia divisões geopolíticas como países e continentes, tornando as tradições locais, as línguas e as suas variações dialetais, a relação dos sujeitos com o sagrado e as práticas específicas de cada grupo de pessoas em entidades culturais fluidas e constantes, as quais eram reconhecidas em diversas regiões, sem estarem delimitadas por um mesmo espaço “nacional”. Com isso, não coadunamos a ideia de retirar o Mundo Antigo do currículo, mas sim de compreendê-lo em sua diversidade e interação que constituíam as comunidades antigas.

Com isso, uma abordagem decolonial empenhada com a transculturalidade mediterrânea, por exemplo, é capaz de perceber que não havia uma restrição geográfica entre as entidades culturais do Mediterrâneo, permitindo-nos identificar que existiam *pólis* gregas na África, na Ásia e na Europa, com ênfase ao atual leste europeu; quando pensamos Roma, as elites do período imperial não estavam restritas à Península Itálica, visto que a dinastia dos Severos tinha membros da Líbia e da Síria. Em virtude dessa circularidade inerente às culturas da antiguidade mediterrânea, partiremos da *Pedagogia das Encruzilhadas*, pensada por Luiz Rufino em sua obra homônima para promovermos os saberes inerentes ao hemisfério Sul e, com isso, apontarmos meios de descolonizarmos o currículo escolar e o Ensino de História, com ênfase à antiguidade. Somado a tal perspectiva, almejamos que os grupos silenciados e subalternizados na trajetória

histórica brasileira tenham voz e visibilidade, tanto nos temas abordados em salas de aula, quanto no meio social em que vivemos. Essa postura é uma reação, e um enfrentamento direto, à dominação política, social, cultural e epistemológica do Norte Global, cujo propósito é manifestar a sua contribuição histórica como a única possível para a humanidade, nem limitarmos a nossa percepção às demandas do eurocentrismo.

Considerando os pressupostos de Rufino (2019, p. 12) o nosso objetivo fundamental é um Ensino de História Antirracista, empenhado em combater o esquecimento do outro que, no caso brasileiro, são os valores ancestrais africanos, afro-brasileiros e indígenas, além de evidenciar o contato e as trocas culturais que mantiveram com outros povos na antiguidade. É somente através do não esquecimento que podemos promover “a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial” (Rufino, 2019, p. 12). Para tanto, cabe aos/as professores/as problematizarem o currículo escolar, norteado pela BNCC, sugerindo alternativas que levem os/as nossos/as estudantes a questionarem e a conhecerem os conteúdos abordados nas aulas de História. Em virtude da limitação do nosso artigo, optamos por analisar o tratamento dado ao continente africano e aos indígenas brasileiros na antiguidade, demonstrando que o Material Rioeduca generaliza percepções de mundo, optando em conservar a tradição colonialista dos currículos e da educação brasileira.

O colonialismo da educação, o silenciamento do não-branco e a *encruzilhada* como alternativa

Para correspondermos aos objetivos propostos, iniciamos essa análise mobilizando os apontamentos de Fernando Seffner (2019, p. 22) acerca da aprendizagem significativa. Segundo o autor, esta se define pela necessidade de se trabalhar conteúdos e formas pedagógicas vivenciadas e que façam a diferença na vida de estudantes e professores/as. Afinal, embora a História seja um conhecimento narrado, este

não pode se ver refém de uma narrativa inconsistente e superficial, para que não se torne meramente informativo. Convergindo Seffner e Rufino (2019, p. 13) vivenciamos no processo de ensino-aprendizagem um verdadeiro desencanto, posto que a tendência escolar hegemônica continua promovendo uma agenda colonialista que se afasta da realidade social da maioria dos/as brasileiros/as. Assumpção *et al.* (2023, p. 91-92) demonstraram que esse tipo de abordagem, inerente ao Norte Global e que vem sendo reproduzida na maioria das escolas de nosso país, fazem com que a educação seja monocromática. A crítica dos autores reside na maneira como, ainda hoje, a História brasileira trata unicamente dos feitos dos grandes personagens brancos, ricos, cisgêneros e cristãos do passado. Mas, como podemos tornar o meio social mais justo e democrático se o ensino escolar preza, unicamente, pelas realizações da branquitude?

Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 6) comenta que, em sua infância na Nigéria, foi incentivada à leitura pela família, consumindo livros estadunidenses e britânicos de maneira ávida. Adichie afirma que as personagens que criara em suas primeiras experiências escritas eram brancas com olhos azuis, que comiam maçãs, brincavam na neve e ficavam felizes quando o sol saía. Entretanto, como a autora esclarece, ela vivia na Nigéria – um país no continente africano – e lá não tinha neve, eles não comiam maçãs, mas, mangas e tinham contato constante com o calor do sol, demonstrando que a representação das pessoas que criara, em seus primeiros experimentos literários, se baseou nos protagonistas e lugares descritos nos livros que leu quando criança e, nenhuma dessas imagens, correspondia à população de seu país. A autora nos chama a atenção para o perigo de uma história única, bem como monocromática (Assumpção *et al.* 2023), afinal, ela faz com que o outro, a alteridade da branquitude, seja gradativamente apagado da História. Esse ato de violência é reproduzido cotidianamente em nossas escolas no Brasil, uma vez que conservamos a narrativa eurocêntrica em nossa BNCC, impactando no conteúdo de livros e apostilas, sem criarmos

alternativas possíveis e plausíveis à essa realidade, sem oferecer de fato uma aprendizagem significativa que respeite o contexto social do aluno – apresentada como a única vigente e, por extensão, válida.

Camilla Samira de Simoni Bolonhezi e Gabriela da Silva Sachelli (2020, p. 406-407) esclarecem que o sujeito ocupa uma posição social no meio em que vive, a partir da fisionomia que associou à sua identidade pessoal e coletiva. A ausência de personagens afro-brasileiras e indígenas dotadas de um *status* de preponderância social na literatura, nos livros didáticos ou apostilas e em filmes, séries e brinquedos impedem que essas pessoas se enxerguem como parte do mundo que integramos. Por outro lado, é comum que a população não-branca esteja em posições pejorativas e subalternizadas nessas formas de representação da vida em comunidade, reforçando o estigma e a violência diários que o colonialismo e a branquitude impõem à nossa cultura e população.

O relato de Adichie pode ser complementado por Grada Kilomba (2021, p. 11, 27-28), ao declarar que o silenciamento do não-branco é uma estratégia política para assegurar a primazia de um relato único. Ao expor a sua experiência como uma mulher preta portuguesa que cresceu em Lisboa, em meio a uma cultura que parece regozijar-se com o colonialismo lusitano, a autora sublinha que nunca se compreendera como sujeito/agente de sua realidade sociocultural. Kilomba (2021, p. 34) continua e reforça que o silenciamento do não-branco é um mecanismo de exclusão social, étnico-racial, individual, servindo para negar a existência do outro enquanto sujeito. Logo,

[...] o *sujeito branco* de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego – a parte “boa”, acolhedora e benevolente – é vista e vivenciada como “eu” e o resto – a parte “má”, rejeitada e malévola – é projetada sobre a/o “*Outra/ô*” como algo externo. O *sujeito negro* torna-se então tela de

projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos (Kilomba, 2021, p. 36-37 – todos os grifos são da própria autora).

Karla Andrezza Vieira e Cristiani Bereta da Silva (2022, p. 328-330) nos leva a ampliar as colocações de Adichie e Kilomba, ao defenderem que esse processo de distanciamento entre a branquitude e o não-branco se configura em um embate pela memória. As autoras denunciam, a partir de Paul Ricoeur, que as “estratégias de esquecimento” criam narrativas que estruturam os vínculos entre os sujeitos do presente e os acontecimentos do passado, de modo que estes possam criar um projeto de futuro. Por isso, quando o passado afro-brasileiro e dos indígenas é deixado de lado no Ensino de História, as pessoas tendem a afastá-lo de sua realidade para, gradativamente, esquecê-lo. Seguindo a perspectiva de Vieira e Silva (2022), a ruptura na relação do presente com um dado passado impossibilita que este integre o planejamento de um futuro que se queira empenhado com a diferença e a democracia. O que reitera a preponderância do colonialismo e a manutenção de uma estrutura social racista, discriminatória e preconceituosa.

Renilson Rosa Ribeiro (2019, p. 35) pontua que a negação, a ausência e/ou a subalternização do não-branco nas narrativas escolares lhes atribui uma inteira passividade, o que dificulta a “[...] análise explicativa das revoltas, protestos, greves etc. Essa atribuição ou rotulação acaba por conduzir à reificação das massas, à transformação destas em ‘objeto’ [...] destituídas de vontade, de humanidade”. O que Ribeiro está empenhado em traçar é o processo pelo qual a população marginalizada, como um todo, foi devidamente apagada do currículo de História – convergindo com Adichie (2009) e

Kilomba (2021). Dito isso, Seffner (2019, p. 23) defende que cabe aos/as professores/as de História, em particular, desenvolverem uma educação para os temas sensíveis, os quais se inserem na aprendizagem significativa, posto que os grupos hegemônicos detêm a necessidade de colonizar a escola e as práticas docentes. Nesse sentido, Rufino (2019, p. 14) sugere a mobilização de uma *gramática poética das encruzilhadas* para salientarmos a fragilidade da agenda colonial, cujo controle da vida estabeleceu uma ordem binária de funcionamento, reduzindo as complexidades das culturas e dos povos do Sul Global.

Com isso, uma aprendizagem significativa em História é aquela que aprofunda as narrativas, que envolve os/as discentes na construção de novas interpretações sobre os conhecimentos socialmente produzidos e instituídos, além de assegurar que a escola seja um lugar de diálogo, capaz de fomentar percepções democráticas de mundo e a justiça social. Entretanto, em uma cultura colonialista como a brasileira, isso só se torna possível quando entendemos que o “eu” depende do “outro” para existir, mas, não como uma alteridade ofensiva e sim como a sua complementaridade – desembocando na *encruzilhada*. Em certa medida, ousamos afirmar que as escolas são verdadeiras *encruzilhadas*, pelas quais atravessam inúmeros saberes e visões de mundo que nos aproximam da existência em comunidade e da diferença que a constitui.

Todavia, Seffner (2019, p. 22-23) demarca que a escola, por ser um local de vivências e de aprendizado, refuta grande parte daquilo que foi apreendido no seio familiar, principalmente quando leva os/as jovens a entrarem em contato com os valores do mundo público, das liberdades laicas, com a justiça social e a ética republicana. Dessa forma, uma educação em temas sensíveis cria questionamentos sobre os sentidos de presente e passado, desnaturalizando concepções generalistas e colonialistas que favorecem, unicamente, os interesses dos segmentos sociais hegemônicos, hétero-patriarcais, brancos, preconceituosos e que legitimam as suas escolhas e posturas em uma tradição cultural que se

alicerçou na exploração de africanos, de afro-brasileiros, de indígenas, de mulheres, de estrangeiros – todos em maior ou menor grau em situações sub-humanas.

Ao tomarmos a *encruzilhada* como prática didático-pedagógica exploramos as fronteiras que, embora tenham sido criadas para dividir o mundo, evidenciam uma trama complexa e codificada da existência (Rufino, 2019, p. 15). Para assegurarmos uma aprendizagem significativa que integre a *encruzilhada* pedagógica no Ensino de História é necessário o agenciamento de professores/as e estudantes nas salas de aula, de modo que estas sejam devidamente identificadas como espaços de *cruzamento* e de produção de conhecimentos, porém, sempre respeitando as ambivalências, imprevisibilidades, contaminações, dobras, atravessamentos, não-ditos, presenças múltiplas, sabedorias, linguagens e possibilidades de vida.

O agenciamento em prol de uma aprendizagem significativa está comprometido com a percepção crítica da sociedade e a disposição dos seus membros de torná-la um lugar melhor para todos os que nela residem. Daí os temas sensíveis, citados por Seffner (2019), são imprescindíveis para que estudantes e docentes questionem quem são e quais são os seus verdadeiros papéis junto ao meio social. Mediante as considerações de Luiz Rufino (2019, p. 15) propomos que os temas sensíveis sejam interpretados pelo viés da *encruzilhada* em conformidade às potencialidades de Elegbara², uma das manifestações da divindade Exu, isso porque a sua essência expressa o dinamismo e rompe com o binarismo, engolindo o que existe e que fora condicionado pelo colonialismo, para cuspi-lo transformado. Espera-se que este tipo de postura didático-pedagógica permita que a História se constitua em um campo de resistência, capaz de desnudar as estratégias de poder

² Prandi (2001, p. 73-75) informa que Elegbara é uma potencialidade de Exu caracterizada como aquele que a tudo devora, mas, após confrontado por Orunmilá, devolve tudo o que devorou, aceitando trabalhar para este Orixá, desde que se alimentasse primeiro em todos os sacrifícios e oferendas realizadas.

vigentes e para denunciar a soberania e a dominação dos princípios do Norte Global, culminando na sua transgressão.

Por outro lado, a *encruzilhada* que vislumbramos para o Ensino de História não pretende negar a modernidade ocidental, e sim, retirá-la de sua majestade, desnudá-la, manifestando que é tão contaminada quanto aquelas formas de existência que julgou como incivilizadas (Rufino, 2019, p. 15). Adaptando o referencial teórico de Rufino aos nossos objetivos com o Ensino de História consideramos que o ato de *cruzar* “[...] é o dever, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cissura, contaminação, catalisação, bricolagem” (Rufino, 2019, p. 16). Ao tomarmos a *encruzilhada* como um eterno vir a ser, um espaço em/de transformação, estamos interessados em transgredir o conhecimento histórico colonialista e que se faz presente nos livros didáticos e apostilas da Educação Básica. Dessa forma, almejamos romper e criticar os regimes de verdade estabelecidos pelo colonialismo, ao invés de ignorar que estes existem (Rufino, 2019, p. 16-17). Por criar novos caminhos a serem trilhados, a *encruzilhada* se mostra como uma potência educativa, afinal, o *cruzo* não pressupõe limites e não está interessado em rejeitar nenhuma forma de conhecimento produzido, favorecendo a invenção de novos saberes e percursos a serem seguidos.

Um Ensino de História Antirracista e a lógica das *encruzilhadas*

Antes de iniciarmos a nossa análise do conteúdo de História do Material Rioeduca do 6º Ano, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, faremos algumas considerações sobre a correspondência entre a produção do conhecimento histórico e certas das prerrogativas de Exu, as quais foram discutidas por Luiz Rufino.

Ao longo de sua explanação em *Pedagogia das Encruzilhadas*, Rufino (2019, *passim*) nos faz vislumbrar as possibilidades de uma educação antirracista empenhada em se

estabelecer no *cruzo* para combatermos o *carrego* e a *marafunda*³ que o colonialismo propôs, e ainda propõe, em nossa sociedade por meio de um currículo monológico, pautado unicamente nos interesses globais do capitalismo neoliberal oriundo das potências do hemisfério Norte. Assim, Rufino (2019, p. 150) sugere uma prática educacional e uma ação teórico-metodológica alinhada ao espírito exusíaco, as quais devem estar comprometidas em reorganizar a existência e, em nosso caso, as narrativas e a memória a partir da desordem, apontando novos caminhos a serem seguidos e o vislumbrar de novas interpretações. Com isso, o ideal é causar um “furduço” epistemológico capaz de “[...] escarafunchar as *frestas*, esquinas, dobras, interstícios, cantar as impurezas, a desordem e o caos” (Rufino, 2019, p. 15, 150). Ao promovermos a desordem do saber historicamente construído e institucionalizado garantimos o agenciamento dos/as estudantes nas instituições de ensino, demonstrando que o saber histórico – tal como o próprio Exu – está em eterno movimento e não pode ser cristalizado.

Se a mudança inerente a Exu se manifesta na História, a lógica de uma “verdade” já não se mostra viável, muito embora ainda seja comum alguns autores e professores falarem de “verdade histórica”. O que nos resta é entender que a História é composta de interpretações, as quais servem de base para novas visões e percepções da memória, fomentando a lógica de construção ininterrupta do conhecimento e de que cada novo ato interpretativo é apenas uma análise acerca de um caco que nos restou do passado. Portanto, a disposição deste fragmento tende a transformar a maneira como entendemos o seu conteúdo, evidenciando que a História é feita de escolhas e que estas nunca são inocentes. Até mesmo a ideia de “verdade histórica” é um posicionamento que assumimos diante dos indícios que nos restaram do passado. Estes, ao serem trabalhados em conformidade aos pressupostos científico-

³ Rufino (2019, p. 6) define a *marafunda* como uma mentira, um sopro de má sorte.

acadêmicos, se tornaram “verdades” diante do senso comum e no interior de livros didáticos e apostilas, posto que o diálogo, o questionamento e o debate ainda não foram devidamente institucionalizados enquanto práticas em nossas instituições de ensino.

Entretanto, pretendemos descolonizar o currículo da Educação Básica, de modo geral, e o de História, em particular, visando a discussão de temas e pautas políticas, sociais, econômicas e culturais que, por vezes, são negligenciadas pela agenda hétero-patriarcal, branca e neoliberal. Para isso, compreendemos que a História é um conhecimento em constante transformação, passível de se relacionar à potencialidade de Yangí, o Exu ancestral no microcosmo iorubá. Nos dizeres de Luiz Rufino, Yangí:

Exu transmutado na pedra de laterita, representa a condensação da terra, a desagregação particulada e formadora do microcosmo iorubá. Yangí é invocado e lançado [...] como o elemento catalisador das potências resilientes e transgressoras fundamentais às invenções de novos seres e caminhos. Assim, [...] o mesmo imbrica os caracteres de caco despedaçado, elemento indispensável a toda invenção, avivamento, processo de encante e também por ser o elemento que representa o primeiro a ser criado (Rufino, 2019, 24-25 – grifo nosso).

A ideia de transgressão estabelece que não iremos desperdiçar os saberes colonialistas que temos em mãos; ao contrário, mobilizaremos o conhecimento instituído e a sua política de dominação e racialização do não-branco para lançarmos novas maneiras de interpretar a História. Essa perspectiva transgressora deve ser incutida nos/as estudantes nas escolas, para que assim se tornem conscientes do lugar social que ocupam, o qual está longe de ser natural. Como Yangí é a potência inventiva e inacabada de todos os atravessamentos, invenções e lutas, esta pode ser empregada

como mecanismo prático de oposição ao colonialismo. Rufino (2019, p. 25) expõe que a ideia é reinventar a partir do caco, tido como a potência de criação na lógica de Exu Yangí.

Dito isso, quer um conhecimento mais próximo de Yangí do que a História? Não é através dos indícios documentais de tipologias diversas, ou seja, os cacos do passado – tanto literal quanto metaforicamente – que produzimos interpretações sobre tempos de outrora? Desta forma, como a natureza da História reside na criação através de cacos diversos, exigindo a imaginação engenhosa e a argumentação convincente, é hora de utilizarmos os princípios de Exu Yangí para desbaratarmos as epistemologias do Norte Global e que se fazem presentes nas instituições escolares de nossa sociedade e na nossa Base Nacional Comum Curricular.

Tal colocação reitera Fernando Seffner (2019) sobre a aprendizagem significativa, afinal, evidenciar que os saberes históricos são construídos e se alinham a interesses político-sociais hegemônicos é uma novidade para uma parcela significativa do alunado e do professorado, bem como dos responsáveis brasileiros, cuja educação se deu em um modelo formal e bancário onde a argumentação não era tolerada e discordar de um/a docente, e daquilo que este/a “professava”, era um ato desrespeitoso. Por meio de Yangí e das *encruzilhadas* que este cria, a História pode vislumbrar a diferença, levando à transculturalidade, garantindo o diálogo como prática de conhecimento, fazendo com que estudantes e docentes atuem como protagonistas das escolas por um viés horizontalizado, mas, ainda assim, dotado de autoridade democrática⁴. É ensinar e aprender em uma espiral contínua que se alimenta de tudo o

⁴ Entendemos a autoridade na perspectiva de Paulo Freire (2011), a qual é segura de si e fundamental para garantir que as/os estudantes – seres em processo de desenvolvimento – saibam lidar com a sua liberdade. Assim, um líder detém uma posição de autoridade e, portanto, deve ser generoso para não a macular. Logo, a autoridade precisa ser democrática, cabendo à liderança nunca se omitir e se silenciar junto aos educandos, persuadindo os sujeitos para que construam a sua própria autonomia. Desse modo, a autoridade democrática é o oposto do autoritarismo.

que lhe cerca, sempre visando a transformação e nunca se acomodando ou cristalizando.

Diante desta proposta, convergimos com Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 16) ao sugerirem que o Ensino de História trate dos passados vivos, como parte dos temas sensíveis, como um meio de minimizar os impactos do colonialismo. Isso é imprescindível para uma educação antirracista, visto que não iremos negligenciar os efeitos das violências historicamente praticadas, mas, também, daquelas instituídas e que ainda exercem influência em nossa sociedade. É apontar, discutir e sugerir mudanças acerca de temas como a subalternização do gênero feminino, o preconceito com a população transgênero, a discriminação com nordestinos, a perseguição a pretos e indígenas, a naturalização da branquitude como normalidade, entre outros, onde a escola consolide o seu papel de luta por uma educação igualitária e democrática. Para isso, utilizaremos a *encruzilhada* pedagógica para o Ensino de História, munidos das potencialidades de Exu.

Uma análise do conteúdo de História do Material Rioeduca da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro pela perspectiva exusíaca das *encruzilhadas* – entre permanências e possibilidades

Nos dizeres de Warley da Costa (2019, p. 113-115) a escola deve estar preocupada em criticar os discursos essencialistas que, ainda hoje, veiculam a ideia de que as culturas negra e indígena são “naturalmente” subalternas, perante a supremacia da branquitude oriunda do Norte Global. Costa reitera que as instituições de ensino evidenciam os embates políticos, sociais e culturais que envolvem as relações de poder de nossa comunidade, os quais legitimam as narrativas identitárias de nossos materiais didáticos como um todo. Nesse sentido, a autora reforça que os livros didáticos exprimem os processos de significação e identificação que estão alinhados às políticas de currículo, as quais obedecem “[...] uma relação vertical de poder” (Costa, 2019, p. 115-116). Portanto, muito

embora tenhamos leis que evidenciem os esforços da população afro-brasileira e indígena pelo seu reconhecimento como agentes históricos no/do Brasil, através do tempo, é comum que esta se encontre em uma posição subalterna perante à branquitude nos currículos escolares brasileiros – cujo referencial é a BNCC.

Alice Casimiro Lopes (2006, p. 38) destaca que o currículo se constitui por um conjunto heterogêneo de textos e discursos, compostos por grupos distintos e múltiplos dotados de poderes assimétricos, com sentidos variados e significados em disputa. Visto que os currículos direcionam os discursos dos livros e materiais didáticos, em conformidade aos interesses político-culturais hegemônicos, mas, sem ignorar as conquistas e os esforços dos grupos historicamente silenciados e tratados como subalternos, todo o conteúdo que acessamos no Material Rioeduca da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro evidencia os objetivos dos sujeitos responsáveis pela sistematização do conteúdo de História – nosso objeto de análise. Assim, mesmo com todos os esforços e os embates realizados pelas minorias de direitos de nosso país, com ênfase particular à população afro-brasileira e indígena, vemos que o discurso e a representação das culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos originários na História do Brasil foram apresentadas sem a devida contextualização e de maneira desconexa junto ao todo de uma narrativa histórica fundamentalmente eurocentrada.

Essa constatação é incômoda, afinal, demonstra que as relações e os jogos de poder atrelados à memória e a formação da identidade étnico-racial e da cultura brasileira permanecem comprometidos com a branquitude. Tal cenário nos leva ao passado vivo, citado por Pereira e Seffner (2018), haja vista que o preconceito, a discriminação e o racismo continuam atuando em nossa sociedade, não como um espectro, mas, como um *carrego* personificado em gestos, ações e imagens. Logo, a *marafunda* citada por Rufino (2019) está longe de ser uma mera lembrança do passado colonial e das políticas colonialistas, uma vez que continua existindo em nossa sociedade na condição de

um “passado que não passa”, reificado e reproduzido na contemporaneidade. Mesmo com todo um conjunto de leis, pareceres e resoluções⁵ em prol da memória, das lutas e da História africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que verificamos é a permanência de um discurso colonialista e empenhado com a supremacia da branquitude, no qual a alteridade à etnia branca se constitui em um tópico superficial no currículo escolar.

Nesse sentido, Renilson Ribeiro (2019, p. 34-35) defende que essa postura é uma realidade nas instituições de ensino, pois, no momento em que os/as estudantes entenderem a participação das camadas populares nos acontecimentos do passado, mesmo com todas as suas contradições e características, estes/as estarão aptos a atuarem criticamente, “[...] sem idealização ingênua (heroicização, exaltação popular), nem de autodepreciação (a história do ponto de vista conservador) da transformação social”. Essa postura evidencia como o colonialismo conserva a sua autoridade, através da *colonialidade do poder* – termo recorrente

⁵ Warley da Costa (2019, p. 113-120) apontou a lei 10.639/03 como responsável por uma mudança mais profunda no tratamento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras na constituição da identidade brasileira. No entanto, ela cita as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, estabelecida em 2004 em conformidade à lei citada. Costa referencia a lei 11.645/08 e a alteração que promoveu na lei 10.639/03, para tornar obrigatório o ensino de História e culturas indígenas em todos os segmentos de ensino da Educação brasileira. Com as resoluções CNE/CEB nº 4 e 7 houve a legitimação dos “conteúdos programáticos” referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. De todo modo, Costa (2019, p.121, n. 69) lista as principais medidas legais que foram tomadas, especificamente, por alguns estados brasileiros em prol da contribuição das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para a sua construção enquanto comunidade. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016, p. 185-191) listam um número ainda maior de medidas legais para lidarmos com o silenciamento e a supremacia da branquitude no ensino e na educação brasileira, porém, como a primeira edição foi publicada em 2006 e o enfoque dos autores são as culturas africanas e afro-brasileiras, não temos referências às leis, resoluções e pareceres acerca dos povos indígenas.

em Aníbal Quijano (2007). Este conceito, segundo Quijano (2007, p. 93-94), se funda no colonialismo na mesma proporção que o supera, ao assegurar a sua perpetuação em todas as esferas da vida em comunidade. A *colonialidade do poder* naturaliza a dominação como inevitável, além de preconizar que os sujeitos subalternizados podem sair de sua condição desfavorável caso adotem os parâmetros hegemônicos da sociedade. Se considerarmos que a população não-branca continua sendo representada, na maioria dos materiais didáticos, com certo descaso ou com uma trajetória histórica descontextualizada, temos indícios de que a *colonialidade do poder* tem assegurado o *status quo* da branquitude por meio do ensino.

Dessa forma, tal como havíamos exposto, empregaremos os referenciais teórico-conceituais e a abordagem metodológica da *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino, para analisar, problematizar, transgredir e sugerir outras ações frente ao conteúdo do Material Rioeduca da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na disciplina de História, no 6º do Ensino Fundamental. Essa postura está alinhada à teoria decolonial em seus anseios por descolonizar o currículo, o ensino e o modo de pensamento da sociedade como um todo. Como esclarece Walter D. Mignolo (2007, p. 26-30), o pensamento decolonial é uma resposta ao colonialismo, favorecendo a resistência, os enfrentamentos e os manifestos desenvolvidos pelos grupos alheios à branquitude. Assim, uma educação decolonial e, por extensão, antirracista, se utiliza das práticas e dos currículos colonialistas para pensar alternativas ao seu conteúdo, levando ao agenciamento de pessoas, grupos e culturas que foram rechaçados pelo colonialismo, além de criar condições para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

De imediato, já na capa da apostila temos uma ilustração que congrega o Pão de Açúcar, os arcos da Lapa, uma escola no modelo de Ginásio Experimental Tecnológico e quatro personagens, sendo duas do gênero feminino e duas do masculino. As personagens femininas são pretas, uma com o cabelo liso e grosso, e outra com um penteado afro,

comumente chamado *cabelo black power*, óculos e em uma posição pensativa. Já os meninos, um é PcD com limitações de mobilidade e o outro manifesta traços indígenas (Fig.1).

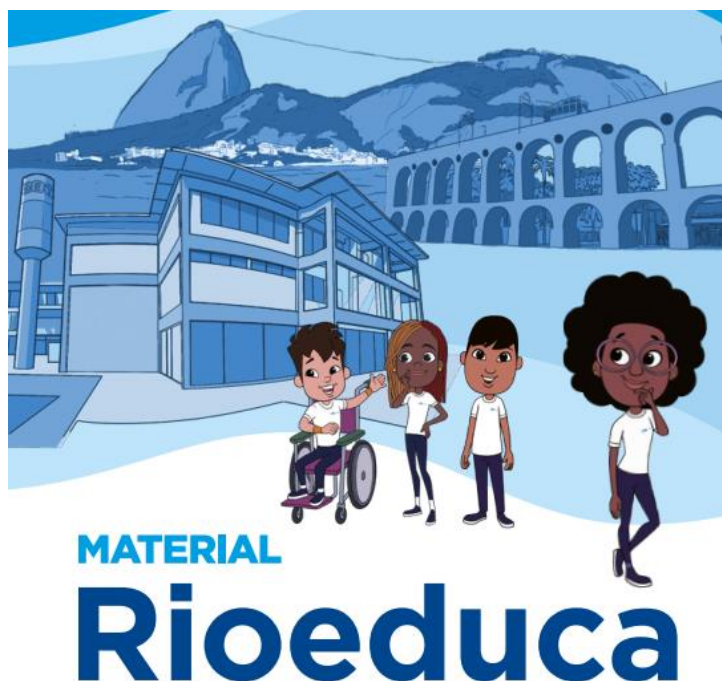


Figura 1 – Capa da apostila do Material Rioeduca 2024, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2024).

A presença de personagens pretas, indígena e um cadeirante serve como uma autopromoção da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, por evidenciar a sua preocupação com pessoas oriundas de grupos étnicos e sociais marginalizados em nossa sociedade. Uma vez que as instituições formais de ensino, tal como as escolas, estão imersas nessa dinâmica interpessoal, a população afro-brasileira, indígena e as pessoas com deficiência foram tratadas com descaso, com preconceito e com discriminação nos ambientes de aprendizagem de nosso país. Ainda que haja um conjunto de leis que assegure o acesso e a permanência de pessoas pretas, de indígenas e de pessoas com deficiência em

todos os níveis e segmentos da educação do país, sabemos que precisamos melhorar muito para que essas leis sejam devidamente asseguradas e o seu conteúdo realizado. Com isso, a capa do Material Rioeduca serve como uma propaganda do governo municipal carioca para evidenciar o seu conhecimento e a sua preocupação para com a população subalternizada pela branquitude e a *colonialidade do poder*.

Ao continuarmos a nossa análise do Material Rioeduca do 6º Ano do Ensino Fundamental, o conteúdo de História se inicia na página 285 com um “convite” para que as crianças se apresentem, através de um desenho de si mesmas (Fig. 2) O curioso é notar que esta postura parte de uma personagem, na condição de professora, dotada de características afro-brasileiras e seguindo o mesmo padrão ilustrativo daqueles que se encontram na capa da apostila.

Olá, Estudante!! Que alegria iniciar mais um ano cheio de possibilidades e potência com vocês! Acompanharei vocês no estudo da História. Mas, antes de iniciarmos o primeiro bimestre, gostaria de conhecê-los!



Figura 2 – O convite para que as/os estudantes façam uma representação de si, por meio de um desenho (Rio de Janeiro, 2024, p. 285).

A atividade em si não é um problema, no entanto parece evidente que a presença destas ilustrações caricatas em tons de “boas-vindas” é um mecanismo para fazer com que a população afro-brasileira esteja presente em todos os módulos do Material Rioeduca. Portanto, não identificamos grandes mudanças na abordagem dos temas em História, os quais permanecem valorizando os feitos e as realizações da branquitude, bem como a sua epistemologia como a única possível. A escolha feita pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não garante qualquer agenciamento por parte dos/as alunos/as negros/as de sua rede de ensino, uma vez que estes desenhos não são realistas e não edificam nada digno de nota. Muito embora saibamos que o material didático é uma

ferramenta que deve auxiliar o trabalho docente, vemos que não existe a devida valorização de grupos étnico-raciais que foram historicamente marginalizados, subalternizados e silenciados em nossa história, descumprindo o estabelecido pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Para que haja uma mudança eficiente é importante que os/as discentes se entendam como o centro do processo educacional, tornando as salas de aula verdadeiros laboratórios pedagógicos. Como na maioria dos casos esse manifesto não coaduna a realidade escolar, devemos realizar o *cruzo* em nossas ações, levantando questões que propiciem a indignação dos/as alunos/as. Para tanto, Luiz Rufino (2019, p. 159) nos ajuda a problematizar e a transgredir a ideia fomentada pela capa do Material Rioeduca, visto que a *Pedagogia das Encruzilhadas* opera nas *frestas* e nos *cruzos*. Desse modo, o discurso fomentado na imagem acima não evidencia e não assegura qualquer agenciamento à população preta, indígena e aos estudantes com deficiências do município do Rio de Janeiro. Entretanto, visando a transgressão do colonialismo e da *colonialidade do poder* da branquitude, em vias de romper com o *status quo* por meio da educação, o/a professor/a de História pode lançar o questionamento à turma do 6º Ano do Ensino Fundamental se eles se sentem representados pelas personagens do Material Rioeduca. Caso a resposta seja negativa, é relevante e necessário que os/as estudantes tenham espaço para expressar as suas opiniões acerca da imagem, afinal, o nosso objetivo é alcançar uma aprendizagem significativa alinhada aos temas sensíveis de nossa sociedade.

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17) já haviam apontado para o caráter ético do Ensino de História, o qual se dá pelo recorte que estabelecemos no/para o passado e com isso ensiná-lo em função das demandas do presente. Embora estejamos tratando do 6º Ano do Ensino Fundamental, recordamos que a postura docente deve estar empenhada em contribuir para que os/as discentes construam a sua percepção de si mesmos e se autorreconheçam enquanto sujeitos históricos. Esse sujeito – dotado de consciência

histórica e de si – edifica percepções subjetivas sobre a existência, interpretando o passado de um modo determinado e reconhecendo o seu lugar no presente (Pereira; Seffner, 2018, p. 17-18). A transgressão, por sua vez, se dará pela perspectiva dialógica, na qual interpelaremos os/as jovens em salas de aula se alguma vez viram a população preta e indígena sendo tratada pela sua magnitude e diversidade cultural. Como o Brasil é um país que conserva traços do colonialismo e a preponderância da branquitude nos espaços de poder e nos cargos de liderança, nos cabe incitar a percepção de que isto não é natural e que a cidadania é importante para que estes/as alunos/as saibam de seus respectivos valores enquanto indivíduos e parte de uma comunidade política.

Uma alternativa é fazer com que os/as jovens evidenciem que as personagens da capa e ao longo do Material Rioeduca são caricatos e não coincidem com a realidade física dos grupos que pretende representar. Conjeturando André Luan Nunes Macedo (2021, p. 151) o eurocentrismo, o colonialismo e a *colonialidade do poder* vigoram nos livros e materiais didáticos do Brasil, adaptando os seus discursos e representações, de modo que os seus posicionamentos convencionais sejam atenuados, à primeira vista. A mudança a esse cenário só se mostra possível se os/as profissionais da educação se estabelecerem, diante do material que têm em mãos, em prol da cidadania. Paulo Freire (2011) nos ajuda a endossar esse ponto de vista, pois se estamos empenhados com um processo de ensino-aprendizagem que transgrida a supremacia do colonialismo, devemos alinhar a nossa ação com a nossa fala. Isto é, um/a professor/a não deve se omitir diante de assuntos “delicados”, estando sempre aberto/a para a interpretação que os/as discentes venham a fazer dele/a. Como lembra Freire (2011) a neutralidade do espaço pedagógico treina os/as estudantes para serem “apolíticos” e reforça o ideário dos segmentos dominantes sobre os dominados. Logo, o que nos cabe é utilizar o que temos, enquanto material didático, para promovermos novas interpretações da realidade.

Dito isso, ainda no material da disciplina de História, no primeiro bimestre do 6º Ano do Ensino Fundamental, na temática de pré-história, o texto do Material Rioeduca se inicia assim:

Você já havia imaginado o continente africano como origem da humanidade? Pense em tudo que já ouviu sobre a África. Será que é possível, ainda hoje, pensarmos numa África marginalizada ou já é tempo de reconhecermos a África como protagonista de nossa história? É importante considerar que a África é um continente grande e bastante diverso e não só objeto de estudos do passado, como: a pré-história, grandes reinos e impérios. Ainda hoje, o continente africano se destaca por suas projeções históricas, culturais, econômicas e sociais. A diversidade africana está presente nos múltiplos povos que ali habitam, na modernidade de grandes cidades que dialogam com os vilarejos tradicionais (Rio de Janeiro, 2024, p. 293 – grifo nosso).

Embora saibamos da importância e da necessidade de promovermos atitudes dinâmicas para a construção dos saberes em sala de aula, favorecendo a centralidade dos/as discentes nesse processo, estes/as ainda tomam os livros e materiais didáticos como a sua principal fonte de conhecimento. Nesse caso, o questionamento levantado na citação acima se mostra delicado, afinal, o que impediria um/a discente de considerar a África como o “berço da humanidade”? Se essa pergunta pretende dirimir o preconceito, a discriminação e o racismo sofrido por negros e negras em nosso país, a explicação que se segue não assegura que os/as jovens do 6º Ano entendam os “benefícios” de se obter a alcunha de “berço da humanidade”. O maior problema não está no tratamento dado à origem dos seres humanos, mas, na forma como ainda silenciemos e agredimos a população afro-brasileira em nossa sociedade.

O segundo trecho que destacamos se mostra problemático, ao comparar a modernidade de grandes cidades africanas e a sua interação com os vilarejos tradicionais, sendo esta a marca da diversidade dos povos e culturas que ali existem. Os termos modernidade e tradicionais são colocados em contraponto, como se as comunidades organizadas a certa distância das grandes cidades fossem menos desenvolvidas. Esse tipo de colocação não nos parece despreziosa, ao contrário, o seu ponto de vista não afasta a ideia de que existe “atraso” e “selvageria” no continente africano, como se vilarejos tradicionais fossem uma exclusividade de seu território.

Luis Filipe Bantim de Assumpção e Carlos Eduardo da Costa Campos (2020, p. 69) manifestaram que em cenários com escassez tecnológica, os livros e apostilas didáticas acabam obtendo centralidade no aprendizado. Em função de seu programa e do seu cronograma, associados às diretrizes dos PCN e da BNCC, muitos profissionais norteiam as ações didático-pedagógicas nos materiais didáticos, fazendo com que estes detenham um alcance significativo na vida dos/as estudantes, ao longo do ano letivo (Assumpção; Campos, 2020, p. 69-70). Logo, a informação presente em uma apostila didática, como é o caso do Material Rioeduca, pode impactar de forma negativa a compreensão dos/as alunos/as acerca da cultura e da historicidade da África, da antiguidade à contemporaneidade. Embora o trecho citado tenha almejado uma abordagem decolonial, o seu conteúdo não consegue corresponder às necessidades e à crítica desse tipo de teoria. Não vemos o *cruxo* necessário à transformação do pensamento eurocentrado. Temos apenas uma falsa tomada de consciência que rapidamente é abandonada em prol de uma narrativa linear e cronológica, imersa nos grandes feitos das elites e que, durante os séculos XIX e XX, serviu para legitimar o colonialismo.

A nossa assertiva se materializa com o início do material do segundo bimestre, cujo título é “Das aldeias às civilizações orientais” (Rio de Janeiro, 2024, p. 299). A situação

se torna mais delicada quando a personagem que apresenta esse conteúdo inicia a sua fala com um “Ufa” (Figura 3), que pode denotar cansaço para lidar com as temáticas abordadas anteriormente.



Ufa, chegamos ao segundo bimestre. Vamos estudar como as populações sedentárias foram se desenvolvendo e se transformando nas primeiras grandes civilizações da História.

Figura 3 – A personagem que representa um professor inicia a sua fala com um “Ufa”, o qual pode denotar cansaço acerca da matéria previamente estudada (Rio de Janeiro, 2024, p. 299).

Outro ponto frágil é perceber a relação de causa e efeito entre as populações sedentárias e as “primeiras grandes civilizações da História”, afinal, só poderia se tornar uma civilização as culturas compreendidas como sedentárias? Ou ainda que para ser civilizado precisa ser sedentário? E as populações nômades, não eram/são civilizadas? Para isso, tomamos o princípio de Exu Elegbara, edificando visões de mundo distintas e assegurando o *cruzo* como elemento de transformação do ensino, de modo que este *carrego* dotado de preconceito seja devidamente *despachado* por nossa prática pedagógica. Logo, tomamos exemplos contemporâneos para discutir se comunidades não sedentárias são incivilizadas ou mesmo se a ideia de civilização pode ser tomada como sinônimo de desenvolvimento, uma vez que estas mesmas grandes civilizações do passado estiveram imersas em conflitos que acabaram por esfacelá-las. Com isso, em que medida uma civilização que se fundamenta na disputa e na aniquilação do

outro pode ser considerada superior, ou mais evoluída, que populações nômades ou pequenos vilarejos? Tais questionamentos podem ser adaptados para as turmas de 6º Ano, fazendo com que os/as jovens aprendam a interpelar os textos que lhes são apresentados em sala de aula.

O Material Rioeduca opta por tratar das “primeiras civilizações” através da Mesopotâmia, porém, a sua exposição é generalista e não chega a comentar sobre nenhuma das especificidades das cidades, reinos e culturas que existiram nessa região (Rio de Janeiro, 2024, p. 299-301). Pouco mais de três páginas depois, a apostila começa a tratar do Egito antigo. O primeiro tema sobre a cultura egípcia é a religião, a qual é abordada como politeísta, sem evidenciar a relação que esta mantinha com as esferas da comunidade, justificando a própria existência dos seres humanos (Rio de Janeiro, 2024, p. 302). A explicação é breve e reitera o distanciamento entre o tema abordado e a realidade de nossos estudantes, ou seja, o Egito antigo é mais um sinônimo de exotismo e os seus elementos culturais são tratados como alteridade por uma via superficial que minimiza toda a complexidade e transformação vivenciadas pelos egípcios, no decorrer da sua história.

É curioso perceber que o Material Rioeduca não se adequa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a qual defende que o Egito seja valorizado pela sua contribuição para a ciência e a filosofia ocidentais (Brasil, 2004, p. 22), em nenhum momento o material tenta desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, desalienando os processos pedagógicos, como prevê a referida Diretriz. O conteúdo analisado na apostila em questão reforça a perspectiva de que a cultura egípcia é algo distante e, sobretudo, exótica e atemporal. O Material Rioeduca não faz qualquer menção à temporalidade em que os temas sobre o Egito são tratados; ao contrário, cita-se os deuses, a escrita hieroglífica e a mumificação (Rio de Janeiro, 2024, p. 302-303, 305), mas, nada que se aprofunde na sua historicidade, haja vista que a transformação cultural do Egito sequer é

mencionada e nem mesmo que este continuou existindo como reino e território no decorrer da História.

Por outro lado, esta apostila cita o desenvolvimento do reino de Kush, a partir de 8.000 a.C., com destaque para a sua relação política com o Egito – uma vez que os governantes kushitas foram faraós na 25ª dinastia egípcia (Rio de Janeiro, 2024, p. 304). Nesse sentido, a breve descrição de Kush serve como um contraponto à cultura e à sociedade egípcias, demonstrando que na África antiga houveram outras comunidades tão influentes e poderosas quanto o Egito. Contudo, embora saibamos que os/as professores/as não devem depender estritamente do material das apostilas e livros didáticos, a forma como estes são apresentados não favorece a compreensão da história egípcia e da sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade – não coincidindo com as DCN Relações Étnico Raciais (2004) e com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 417), que preza por considerarmos a “[...] história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração”.

Efetivamente, se pretendemos assegurar uma educação exusíaca, em conformidade à relevância das *encruzilhadas*, nos cabe tratar este conteúdo de forma crítica, levando os/as estudantes a pensarem, e a problematizarem, se este é suficiente para entendermos a complexidade e a magnitude das comunidades africanas desde a antiguidade e como estas mantiveram relações com outros grupos e culturas no decorrer do tempo, em função da transculturalidade africana e pelo fato de o Egito estar situado em uma das “esquinas” do Mediterrâneo e se constituir em um entreposto comercial e de passagem para pessoas e grupos que iam da África para a Ásia ou mesmo para a Europa. Ainda assim, tecermos críticas ao Material Rioeduca sem analisarmos a BNCC seria insensato e, em certa medida, injusto. Isso porque a Base Nacional Comum Curricular, ao apontar as “Unidades Temáticas” para a História no 6º Ano estabelece que nos cabe desenvolver o conhecimento sobre “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, cujos “Objetos de

Conhecimento” intitulado “Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)” (Brasil, 2018, p. 420) se mostra ainda mais deficitário do que a apostila que estamos analisando.

De imediato, a ênfase no mundo clássico e o contraponto deste com outras sociedades reforça o eurocentrismo e o caráter colonialista da BNCC. Nesse caso, a sugestão de que se trate do Egito como um dos povos da antiguidade africana, nos permite afirmar que o Material Rioeduca fez mais do que o esperado pela Base. Dito isso, sabemos que o Ensino Fundamental – Anos Finais não almeja formar historiadores e, muito menos, discutir sobre todas as comunidades e culturas que existiram na trajetória da humanidade; no entanto, a falta de profundidade com que esse conteúdo é trabalhado não favorecerá o estudo da importância das culturas africanas para o mundo. Nos parece que as temáticas sugeridas pela BNCC e tratadas no Material Rioeduca foram minimamente adequadas à possibilidade de se abordar a pluridiversidade cultural que existe no mundo e, especificamente, na antiguidade, de modo que os/as discentes e os/as professores/as tenham a falsa ideia de que existem culturas tão importantes quanto aquelas da antiga Grécia e de Roma. Afinal, a maneira como o seu conteúdo foi evidenciado não rompe com a *colonialidade do poder* da branquitude, visto que as culturas da África antiga parecem desconhecidas e distantes daquelas que lhes foram contemporâneas.

Se não bastasse o tratamento generalista dado à África na antiguidade, a situação dos indígenas brasileiros não é muito melhor. Nos intriga perceber que estes são tratados como parte do mundo antigo de modo descuidado, posto que embora existissem etnias e grupos indígenas nas Américas em períodos anteriores à era comum, a imagem que temos no Material Rioeduca são de jovens contemporâneos na Aldeia Maracanã (Rio de Janeiro, 2024, p. 306). Em nenhum momento foi apontado que os indígenas da antiguidade não são os mesmos de hoje em dia, ainda que diversas práticas tradicionais destes grupos e povos sejam adaptações daquelas de outrora. Imersos

nessa perspectiva, este continua promovendo uma ideia generalista dos povos originários, distinguindo as suas atividades culturais de acordo com o território que habitavam, como “Povos do litoral”, porém, sem aprofundar em nenhum dos temas sugeridos. Basicamente, o conteúdo sobre a história da antiguidade dos povos indígenas do Brasil se resume a três parágrafos e um quadro, para logo dar lugar às culturas dos Incas, dos Astecas e dos Maias (Rio de Janeiro, 2024, p. 307).

Este conteúdo parece estar “devidamente” alinhado à BNCC (2018, p. 420) na Unidade Temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”, cujo “Objeto de Conhecimento” proposto é “Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”. O nosso incômodo junto ao Material Rioeduca é verificar que não temos qualquer informação mais aprofundada de qualquer etnia indígena brasileira, o que se afasta da Habilidade EF06HI09 da BNCC (2018, p. 421), que enfatiza a necessidade de “Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras”. Além de o Material Rioeduca não corresponder a tais pressupostos, o seu argumento não nos ajuda a romper com um viés tradicionalista e eurocentrado de se entender a História, seja do Brasil, seja do mundo.

O tratamento dado às culturas indígenas não demonstra que estes continuam existindo, tanto nas cidades, quanto em áreas não-urbanas (Funari; Piñon, 2016, p. 29-30); o fato de se utilizar uma imagem de indígenas contemporâneos para tratar de um tema na antiguidade serve para difundir a ideia de que os povos indígenas “pararam no tempo” e foram incapazes de “evoluir”, conforme os parâmetros urbanos e econômicos da Europa e do capitalismo (Silva; Costa, 2018, p. 11-18). Nesse sentido, ao inserirmos a temática das culturas indígenas junto à antiguidade, fornecemos a ideia de que os povos e as etnias indígenas são “fósseis vivos” que insistem em sobreviver aos “avanços da modernidade”, cabendo ao Estado garantir a manutenção de seus costumes e a sua existência no

mundo, pela sua fragilidade em permanecer em uma realidade que já não os concebe como possíveis.

A sugestão que temos é que os/as docentes tenham condições de ler materiais especializados sobre a África e a América antigas, produzidos por pesquisadores especialistas no tema, de modo que a sua pluralidade e transversalidade cultural sejam devidamente pensadas em sala de aula. Somado a isso, sugerimos que os/as professores/as tenham condições de apresentar curtas, filmes ou documentários que tratem do assunto e que estejam disponíveis gratuitamente na internet – assegurando uma aprendizagem significativa. Não podemos esquecer que esses materiais devem ser previamente assistidos e venham acompanhados de um estudo dirigido, cujo objetivo é fazer com que os/as jovens do 6º Ano tenham condições de tecer críticas ao conteúdo analisado e aquele que se encontra em seu material didático. Dependendo do desenvolvimento de cada turma é importante suscitar críticas frente à apostila, as quais podem se alinhar às motivações dos autores ao construírem o material desta ou daquela forma.

Considerações finais

Mediante o exposto, é evidente que a branquitude mantém a sua autoridade através da *colonialidade do poder*, cuja reprodução se dá em todos os segmentos de ensino e nos materiais didáticos que foram produzidos para a educação brasileira. Portanto, se essa tendência permanece hegemônica, significa que o passado vivo conserva a sua existência, reiterando o silenciamento dos grupos não-brancos por meio de abordagens pedagógicas que demarcam que estes existem, mas, sem qualquer tipo de relevância e profundidade histórica. Nesse caso, o tratamento dado aos indígenas brasileiros se mostrou deficitário e sem qualquer tipo de intervenção que demarcasse a distância entre os grupos e etnias da antiguidade e aquelas que existem na contemporaneidade, fazendo com que estes sejam vistos como seres atrasados e dotados de costumes semelhantes àqueles de outrora. Aqui a Base Nacional Comum Curricular parece endossar a lógica da dominação

eurocentrada, posto que a sua proposição também é generalista e enxerga toda e qualquer cultura não-europeia como um contraponto à Grécia e Roma. A falta de sugestões de textos e representações que promovam o agenciamento da população indígena brasileira, de qualquer etnia, promove a continuidade de um discurso colonizador que torna o cristão branco um grande “benfeitor” dos povos originários do Brasil.

Quanto à África antiga, o tratamento dado ao Egito é algo que não cria qualquer tipo de percepção otimista sobre o passado de algumas das culturas africanas existentes. Com isso, os valores socioculturais egípcios são tomados como exóticos, distantes das experiências históricas de povos “civilizados”, como gregos e romanos, e facilmente compreensível pela estranheza de sua cultura, tais como a sua escrita, os seus deuses antropozoomórficos e a mumificação. Nada mais é dito sobre a história do Egito e como este contribuiu para o aprimoramento tecnológico e filosófico dos povos mediterrânicos, africanos e asiáticos, tornando o seu conteúdo completamente dispensável. O destaque do Material Rioeduca se dá para o tratamento de Kush que, em pouco mais de três parágrafos, teve o seu conteúdo historicizado e a sua relação com o Egito comentada, além de um pequeno box falando das rainhas Candaces e de sua recepção na contemporaneidade.

Embora o nosso enfoque tenha se dado no tratamento da antiguidade, notamos que o discurso do Material Rioeduca conserva as bases eurocentradas e colonialistas, inerentes à tradição didático-pedagógica brasileira. Entretanto, se queremos uma educação e um Ensino de História empenhado com a teoria decolonial, a sugestão está em mobilizar os princípios de Exu Elegbara, “comendo” o conteúdo limitado desse material didático e “cuspindo-o” transformado – sendo esta uma ação que precisa ser realizada junto ao alunado. Não é subverter, mas, transgredir, destacando que existe uma razão de ser nesse tipo de imagem e que a representação do não-branco como algo exótico e/ou atrasado se insere em um projeto da branquitude que a coloca na posição de

colonizadora, cuja cultura foi responsável por tornar o “mundo melhor”.

Portanto, nos cabe denunciar, sugerir formas de análise, promover interpretações diferentes das hegemônicas e tornar o Ensino de História algo dinâmico, evidenciando como a falta de imagens do agenciamento preto e/ou indígena afasta a sua população da memória de seus povos e culturas. É levar os/as estudantes a entenderem que uma aprendizagem significativa se dá quando entramos em movimento, tal como Exu Yangí, e não nos contentamos com o óbvio. Para tanto, devemos apontar as potencialidades da sala de aula e como esta é um espaço criativo, embora seja parte do projeto da *colonialidade do poder* torná-la chata e desinteressante.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ASSUMPCÃO, L. F. B. de; CAMPOS, C. E. da C. O livro didático e o ensino de história antiga – desafios no presente e problemas do passado. **Perspectivas e diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v.2, n. 6, p. 66-87, jul./dez. 2020.

ASSUMPCÃO, L. F. B. de *et al.* Por uma educação decolonial e antirracista: breve ensaio sobre o colonialismo e a hegemonia da branquitude na área de linguagens do ensino fundamental – anos iniciais, da BNCC. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 91-102, mai./ago. 2023.

BOLONHEZI, C. S. de S.; SACHELLI, G. da S. Afrobetização: os processos e significados da leitura para uma educação das relações étnico-raciais. In: PRIORI, A.; SILVA, A. L. da; BOLONHEZI, C. S. de S. (Orgs.). **Ensino de história, diversidade e educação antirracista**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 393-413.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COSTA, W. da. **“Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011 (versão epub).

FUNARI, P. P.; PIÑON, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2016.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad.: J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

MACEDO, A. L. N. **Reflexões sobre o eurocentrismo no ensino de história do Brasil (1950-2018)**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p.25-46.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011 (versão epub).

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, nº13, p. 14-33, 2018.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro**

decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p.93-126.

RIBEIRO, R. R. As letras que segregam: racismo, historiografia e livro didático. In: FRACCARO, G.; VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. (Orgs.). **O negro em folhas brancas:** ensaios sobre as imagens do negro nos livros didáticos de história do Brasil (últimas décadas do século XX). Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 34-63.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. **Material Rioeduca 2024 – 6º Ano.** Rio de Janeiro: Zit gráfica e editora, 2024.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Morula, 2019.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A.M.; RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 21-42.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

VIEIRA, K. A.; SILVA, C. B. da. Que passados, que memórias? A temática africana e afro-brasileira sob tensão nas aulas de história. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Em defesa do ensino de história:** A democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022, p. 322-345.

Afrocidadanização: **Uma perspectiva decolonial para uma** **educação antirracista**

Reinaldo da Silva Guimarães
Luciene Gustavo Silva

Afrocidadanização: Processo por natureza e devir em **concepção**

As discussões sobre as questões raciais na sociedade brasileira, especialmente a discussão sobre as diversas formas de manifestação do racismo, colocou em andamento várias ações práticas como formas de combatê-lo e de erradicá-lo, como por exemplo, a implementação de diversas políticas e as ações afirmativas, a luta cotidiana para o empoderamento da população negra, para a sua representatividade social e pelo reconhecimento do seu protagonismo histórico.

Em nossa perspectiva, a existência e a sobrevivência do racismo nas sociedades contemporâneas, especialmente na sociedade brasileira, decorre da construção de uma estrutura instituída e institucionalizada, fundamentada na criação de um *habitus* cultural, através de determinados instrumentos ideológicos, classificatórios e sutis que operam e insistem em se manterem, ancorados em uma memória coletiva utilizada como fonte de preservação do poder, significando um conjunto de valores, crenças e práticas transmitidas ao longo do tempo, como estruturas históricas de “longa duração”, isto é, estruturas que refletem “velhos hábitos de pensar e agir, quadros resistentes, duros de morrer, por vezes, contra toda lógica” (Braudel, 1992, p. 51).

Compreender os aspectos que se recusam a mudar permite-nos compreender também a razão pela qual o racismo se mantém no presente e se revela através de uma estrutura mental potencializada pela memória da diferença racial, ou seja, como a “marca” sobrevive e se reforça pela lembrança de sua “origem”. De fato, no Brasil, mesmo com a tentativa de definir

diferenças raciais em outros termos – cor e etnia, por exemplo –, a ideia básica fundada na diferença racial, que estabelece hierarquias entre os povos, permanece e se reforça com base em sua negatividade e em seu silenciamento.

Se o racismo se manifesta na sociedade brasileira através de inúmeros modos e ações práticas, que vilipendiam, desqualificam, desigualam e violentam os indivíduos da população negra, o fomento da *afrocidadanização*, através de lutas cotidianas, também com ações práticas sociais, especialmente as galgadas nas transformações das relações de poder, visam e procuram transformar a hegemonia e o *status quo*, para desconstruir a estrutura histórica de longa duração que hierarquizam as diversas raças para, enfim, transformar profundamente as relações raciais no Brasil.

O que se entender por *afrocidadanização* são as ações concretas e seus processos, iniciativas, efetividades e materializações. Estas ações se transformam em direitos com a implementação de políticas públicas e sociais; com a luta cotidiana para o empoderamento da população negra; com a ampliação de sua representatividade social; com o reconhecimento do seu protagonismo histórico, e – em particular – com as ações de maior alcance sociopolítico na luta antirracismo no Brasil: as políticas de ação afirmativa para a população negra.

O conceito *afrocidadanização* surge para identificar e interpretar a diversidade de acontecimentos, processos e mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a partir da década de 1990, relativas às questões raciais. Por este aspecto, a *afrocidadanização* está alicerçada em três pilares fundamentais, a saber:

- a) **O Afro**, que dá significado e concretude à consciência do indivíduo da população negra de sua identidade racial negra positiva, emponderando-o e possibilitando a construção e a afirmação da identidade afrocentrada e sua agência humana, como um processo político, cultural e social, implicado em relações de poder,

a partir de uma dinâmica de identificações construídas através de um vasto conjunto de significações e ações práticas discursivas, isto é, a sua capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria.

b) **A Ação**, que significa as ações práticas empreendidas por diversos atores sociais, em diversos espaços e contextos socioculturais, como um processo de luta e de conquista, tanto no âmbito individual quanto na participação coletiva, que apontam um devir, um futuro, para a consecução, garantia e concretude do seu terceiro pilar.

c) **A Cidadania**, que representa a efetividade da conquista de todos os direitos significativos aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa, como uma estratégia política e expressão da luta pelo direito à igualdade e pelo reconhecimento de diferenças específicas, concebidas como a consecução do processo através do qual os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade, procuram através de práticas e ações concretas, conquistar efetivamente a sua plena cidadania.

Estruturado desta forma, o conceito de *afrocidanização* representa e abarca diversos sentidos, ações e processos, tais como:

- A. O reconhecimento da identidade racial negra como positiva;
- B. O reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e criadora da sociedade brasileira;
- C. O direito a igualdade e a liberdade;
- D. O direito a diferença, e,
- E. O direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições.

Assim, *afrocidadanização* é um processo de construção, de efetivação e de concretude de uma verdadeira “democracia racial”, ou seja, é a concretização da equidade socio-racial, através da qual todos os indivíduos da população negra, sejam verdadeiramente contemplados, incorporados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira. Por todos estes aspectos, a *afrocidadanização* se apresenta como resultado e concretude do processo de *afrocidadanizar*, ao identificar e descrever os processos através dos quais os indivíduos da população negra colocam em andamento, fomentam, conquistam e efetivam plenamente sua cidadania.

Este processo se realiza – ou pode se realizar – através de diversas formas:

- I- A conquista de capital cultural, a partir da ampliação das oportunidades educacionais;
- II- A transformação de *habitus* cultural racial da sociedade brasileira, para transformar sua estrutura discriminatória e racista, a partir da decolonização dos espaços sociais e socializadores, através da educação antirracista, empreendida com várias atividades em diversos espaços educacionais, voltadas para os segmentos do ensino fundamental, médio e superior, no ensino público e privado, nas universidades, nos teatros, ao fomentar contatos com a cultura, com a arte, com a música, com a dança, com a religião, as quais podem possibilitar o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, entre outras ações;
- III- Ao se propor, implementar e se efetivar políticas e ações afirmativas, como forma de reparação, reconhecimento e valorização, e demais aspectos relacionados as relações sociais para transformar a realidade das relações raciais no Brasil.

Ao apontar para como aconteceu este processo – e/ou pode vir a acontecer – de fomento e concretização da *afrocidadanização* no Brasil, desejamos avançar na discussão sobre as relações raciais, isto é, não se trata aqui de apenas defini-la, identificá-la ou qualificá-la como estrutural e/ou institucional, mas de ultrapassar essa perspectiva e propor formas de enfrentamento às desigualdades sociorraciais, a partir da identificação e da consecução de ações sociais concretas que transformem radicalmente a configuração das desigualdades raciais brasileiras.

A *afrocidadanização* pode ser entendida como um projeto político que pretende colocar em andamento o processo de enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, a partir da reestruturação e da criação de novas maneiras de pensar as relações de poder, raciais e do saber. Para que tal reestruturação ocorra – e este devir se torne realidade – é necessário que se amplie as discussões conceituais e doutrinárias, e que se implemente efetivamente as diversas leis que já existem, tais como a lei nº 10.639/2003 e atualizada pela lei nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afrobrasileira e indígena nos currículos da educação brasileira. Estas são poderosas ferramentas para promover o reconhecimento e a valorização dos aspectos herdados da história do negro africano e das populações originárias brasileiras. Merece destaque nesta reflexão a lei nº 12.288/2010 – O Estatuto da Igualdade Racial – como um instrumento exemplar de experiências concretas de ações empreendidas no sentido de pensar, construir e se efetivar uma sociedade justa e antirracista.

Em resumo, *afrocidadanização* é um processo por natureza, um devir em concepção e um plano de percurso a ser conhecido por aqueles que desejam contribuir com a construção de relações raciais mais equânimes e dignas (Guimarães, 2013).

Perspectivas de concretude da *afrocidadanização*: o potencial revolucionário das ações afirmativas

Instrumento fundamental para o processo de *afrocidadanização*, as políticas de ação afirmativa têm sido interpretadas como um conjunto de estratégias políticas implementadas pelos governantes, como resultado de várias lutas e reivindicações dos movimentos sociais e setores da sociedade civil, tendo como objetivo o de favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de raça, sexo e etnia e que, em decorrência disto, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais.

Implica, dessa forma, na formulação de políticas abertamente não-universais com o intuito de beneficiar de forma diferenciada a grupos discriminados, de modo a permitir que a médio e longo prazos – definidos em termos de segunda e terceira gerações –, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as “ações afirmativas” têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas à desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social (Andrews, 1997).

Para Santos (2022), é possível agrupar as ações afirmativas dentro da experiência desenvolvida no Brasil, que é uma ampla experiência nesses últimos 20 anos, em cinco modalidades de políticas: 1) repressivas; 2) de valorização; 3) de combate direto à desigualdade; 4) de combate ao racismo institucional; 5) de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política.

O autor nos apresenta as cinco modalidades da seguinte forma:

1- As políticas repressivas: são aquelas voltadas para a acusação e a prisão, ou seja, para criminalização das práticas de discriminação presumida ou manifesta, não apenas a criminalização através das leis (como a lei Caó¹),

¹ O Decreto-lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023, tipifica como crime de racismo a injúria racial, alterando a Lei nº 7.716, decretada em 05 de janeiro de 1989, conhecida como “Lei Caó”, que define: em caso de racismo

mas também a criação de delegacias especializadas em crimes raciais, serviços de denúncia, como S.O.S racismo. Estas políticas vêm se deslocando do controle coativo, mais repressivo, para também agregar elementos de persuasão de agentes, com novas ações na esfera jurídica, como litigância e termo de ajustamento de conduta, que também possuem um papel educativo.

2- As políticas de valorização: são aquelas voltadas à ampliação do reconhecimento por reforço da identidade para construção de subjetividades. São políticas que buscam equilibrar a representação dos diferentes grupos que compõem a nossa nação. No campo da educação, são exemplos: a lei nº 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira); políticas de patrimônio histórico e cultural tombamentos (como o caso da Serra da Barriga onde era situado o Quilombo dos Palmares); a criação de museus, como Museu Afro Brasil e museus negros vêm sendo criados em diferentes lugares; a patrimonialização do Cais do Valongo no Rio de Janeiro, reconhecido pela Unesco como Patrimônio da Humanidade; a definição do dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, que em diversos lugares é feriado. Pode enquadrar também como políticas de valorização as políticas de reconhecimento territorial de comunidades quilombolas, que ressignificam o passado negro, não apenas de quilombolas, mas de toda a população negra do

praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo; e conforme os Art. 2º-A. – “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional”; e o Art. 20-C. – “qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência” (Brasil, 2013).

Brasil, assim como também políticas de mídia (ex.: campanhas, prêmios etc.), incluindo a presença negra em peças de marketing.

3- As políticas de combate direto à desigualdade: são aquelas que têm uma incidência direta em impactos sociais, impactos esses estatisticamente mensuráveis, como as políticas de reserva de vagas em concursos e outros processos seletivos como vestibulares, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem etc. Inclui, ainda, a política de definição de cotas de participação, como as políticas voltadas para candidaturas partidárias, e, também, políticas de recrutamento ativo, em que empresas buscam os talentos onde eles estejam disponíveis, onde eles estejam existentes. Outro exemplo dessas políticas de combate à desigualdade são as políticas de fortalecimento de indivíduos do grupo desfavorecido em processos de disputa, como por exemplo cursos preparatórios para vestibular, cursos preparatórios para pós-graduações ou para concursos.

4- As políticas de combate ao racismo institucional: elas visam interferir no comportamento de instituições e, também, limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais dos indivíduos aos serviços que as instituições prestam. Coletar e difundir informação sobre o quesito cor dentro de instituições, promover diálogos e atividades junto aos seus quadros funcionais; essas são formas de fazer com que as instituições funcionem de maneira equânime no seu atendimento ao público.

5- As políticas de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política: são aquelas que incluem a criação de aparelhos institucionais voltados para a temática racial, com o objetivo de ampliar a participação da comunidade negra junto a setores do Estado em

âmbitos federal, estadual, municipal ou também voltadas para a criação de órgãos de proposição, assessoramento, implementação e avaliação de ações afirmativas. São exemplos: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, que teve, durante um tempo, o status de ministério; a criação do Conselho Nacional de Promoção de Igualdade Racial e do SENAPIR², sendo que esse último é um conjunto articulado de órgãos nas esferas federal, estaduais e municipais, voltados para a promoção de igualdade racial, além de comissões assessoras também; Órgãos também na esfera municipal também possuem iniciativas semelhantes. No Rio de Janeiro, existe o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro.

Ao refletirmos sobre o potencial revolucionário das ações afirmativas, nos referimos a uma dimensão que julgamos como o mais fundamental e, por isso mesmo, não discutida efetivamente – especialmente em função da constatação de que os segmentos sociais mais prestigiados em nossa sociedade não têm interesse em transformar *status quo* das relações raciais, devido principalmente as relações de poder e dominação que envolve hierarquias e subalternidades – a transformação das condições materiais e intelectuais de existência da população negra como uma condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática racialmente.

É certo que há muito ainda a se fazer, muita luta a enfrentar, porém o conjunto de vivências e percepções que temos presenciado reflete uma condição revolucionária, que aponta para uma condição de processo; de um dever; de futuro para transformar profundamente a história material, cultural e simbólica na vida dos indivíduos da população negra brasileira, ou seja, as ações afirmativas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de *afrocidadanização*.

² Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

De fato, as Políticas de Ação Afirmativa, não só através das cotas para o ingresso nas universidades e empresas públicas, com programas como ProUni³ e Fies⁴, como também no campo da política e nos processos seletivos, têm possibilitado não só a mudança nas condições materiais de existência, mas tem efetivamente transformado a vida das pessoas pertencentes às populações mais vulneráveis socialmente, especialmente os indivíduos da população negra.

Neste sentido, as ações afirmativas têm contribuído fortemente com significativas transformações nas condições de ingresso dos profissionais negros na esfera do trabalho, que já não ocupam exclusivamente posições subalternas, a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, amplia também o capital social e o econômico, abrindo avenidas de mobilidade que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra.

As ações afirmativas são um conjunto de estratégias políticas destinadas à redução das desigualdades sociais na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na assistência social e entre outros setores, buscando favorecer os grupos sociais que são discriminados socialmente. Contudo, se faz necessário compreender que esta política implementada pelos governantes permeia em um campo de possíveis ameaças por ser administrada pela sociabilidade burguesa no bojo neoliberal.

O objetivo principal das políticas de ação afirmativa seria oportunizar as igualdades sociais, no que possibilitaria superar as consequências econômicas, sociais e psicológicas ocasionadas historicamente pela discriminação social e o racismo, e fomentaria a oportunidade de inclusão, para que, a população negra que padece da discriminação social e racial conseguisse se inserir de forma democrática na sociedade capitalista.

³ Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.

⁴ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

Neste momento, teremos como foco a importância da ação afirmativa na educação como estratégia para inclusão social dos jovens negros e desconstruir o mito da democracia racial tendo em vista que, nestes espaços se configuram as diferentes relações sociais do poder, do ser e do saber.

Mediante as diversas variações no contexto sócio histórico da sociedade brasileira, em meio às injustiças sociais e as desigualdades sociais e raciais foi implementada as políticas públicas e sociais que visam reparar, reconhecer e valorizar as pessoas negras. Com intuito de dar visibilidade e inserir os jovens negros nos espaços educacionais universitários, foi promulgada a lei nº 12.711/12 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e estabelece a reserva de vagas por meio das cotas⁵ a presença dos indivíduos negros, pardos e índios por meio da autodeclararão. As cotas foram configuradas por um processo político para reparar as segregações das desigualdades sociais que assola um determinado grupo social que historicamente padecem da discriminação.

Para que haja autodeclararão as pessoas precisam se reconhecer como negros, pardos ou indígenas. O pensador Castells (2008) esclarece que a construção da identidade ocorre socialmente conforme as relações de poder. O contexto social o qual os indivíduos estejam inseridos, os possibilitaria articular com uma diversidade de referências, onde os relacionamentos norteiam o agir consigo mesmo e com o mundo.

Para explicar a dimensão que abarca o reconhecimento de identidade, o autor propõe a construção da identidade que pode ocorrer de três formas: a primeira delas é a identidade legitimadora, que tem como objetivo difundir e racionalizar a ideologia instituída pela ideologia dominante em relação aos atores sociais, essa identidade origina a sociedade civil “Na concepção de Gramsci, a sociedade civil é constituída de uma

⁵ Guimarães (2013, p. 96), explica que “as ações afirmativas são políticas de caráter definitivo” enquanto “as cotas não são instrumento obrigatório das ações afirmativas”.

série de “aparatos”, [...] que, por um lado prolongam a dinâmica do Estado, por outro estão profundamente arraigados entre as pessoas” (Castells, 2008, p. 24).

A segunda forma da construção seria através da identidade de projeto: os atores sociais coletivos que constroem uma nova identidade e que produz sujeitos a partir de um material cultural, e assim reorientam o seu lugar na sociedade e buscam uma forma de transformar a estrutura social; e o terceiro tipo que descreve a identidade de resistência: onde os atores são alvos do estigma e da desvalorização segundo a lógica dos dominantes, formam comunidades e constroem trincheiras de resistências, segundo Nascimento (2003, p. 40), esta forma de construção “talvez o tipo mais importante de construção de sociedade em nossa sociedade”.

Democratizar o acesso na educação superior dos indivíduos negros seria uma tentativa de garantir os direitos sociais e desta forma, possibilitaria romper com a colonialidade e a hierarquização da cultura eurocêntrica, e promover a emancipação da população negra, porém, o não reconhecimento de uma identidade de resistência não viabiliza a *afrocidadanização*, e assim, reforçaria a existência do mito da democracia racial e, conseqüentemente, a subalternidade e a exclusão social.

Entretanto, compreende-se que a universidade apresenta uma produção acadêmica eurocêntrica, que reprime outros modos de produção de conhecimento dos saberes afros e indígenas. Este processo mantém uma educação hegemônica dominante e reforça a subalternidade na sociedade capitalista. Por este aspecto, as ações afirmativas têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, significa que estas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de erradicação da pobreza, considerada aqui de forma mais ampla, sendo um dos principais instrumentos para a consecução da *afrocidadanização*.

Pode-se dizer, neste sentido, que as transformações impulsionadas pelas ações afirmativas puseram em marcha nas últimas décadas no Brasil, só poderá extrair sensibilidade,

beleza e harmonia de um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais brasileiras em um futuro, cujo presente já começou a construir. Será apenas olhando para o futuro que se poderá vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade social e racialmente mais justa.

A pedagogia decolonial como instrumento de transformação do *habitus* cultural racial na sociedade brasileira

Um dos principais instrumentos constitutivos da *afrocidadanização* é a possibilidade de transformação do *habitus* cultural e racial da sociedade brasileira, para, a partir daí, transformar a sua estrutura discriminatória e racista, tendo como perspectiva a descolonização dos espaços sociais e socializadores, através da pedagogia decolonial como proposta de uma educação antirracista, empreendida com várias atividades em diversos espaços educacionais, voltadas para os segmentos do ensino fundamental, médio e superior, no ensino público e privado, nas universidades, nos teatros. Isso ocorre ao se fomentar contatos com a cultura, com a arte, com a música, com a dança, com a religião, as quais podem possibilitar o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, entre outras ações, inclusive com a prática militante do docente.

Bourdieu (1994) localiza no *habitus* a mediação entre o agente social e a sociedade, entre o homem e a história. O *habitus* é um conceito que articula o indivíduo e o social – as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas – enquanto dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva. Assim, este conceito significa,

Um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem

supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1994, p. 15).

Assim, o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interioridade da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.

Destaca-se por ser um saber-agir aprendido pelo agente em sua inserção em um determinado “campo”. O “campo” é entendido como um local de lutas permanentes, que visam conservar ou transformar as forças ali presentes, sem, no entanto, determinarem completamente a ação dos agentes. Estes conseguem participar do “jogo” específico de cada “campo”, se dotados de um mínimo de capital específico. Os campos por onde os agentes circulam, levados pela necessidade de estar no jogo, são os *locus* onde operam e se alteram os *habitus* em consequência da mobilização dos diferentes tipos de capital (Brandão; Altman, 2007).

Wacquant (2017) destaca que como história individual e grupal sedimentada no corpo, estrutura social tornada mental, o *habitus* designa uma competência prática, adquirida na e para a ação, que opera sob o nível da consciência, a partir de cinco aspectos:

- 1) resume uma aptidão social que é, por esta mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, através das distribuições do poder;
- 2) é transferível para vários domínios de prática, o que explica a coerência que se verifica, por

exemplo, entre vários domínios de consumo – na música, esportes, alimentação e mobília, mas também nas escolhas políticas e matrimoniais – no interior e entre indivíduos da mesma classe e que fundamenta os distintos estilos de vida;

3) é durável, mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas, ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração;

4) é dotado de inércia incorporada, na medida em que o *habitus* tende a produzir práticas moldadas pelas estruturas sociais que os geraram, e na medida em que cada uma das suas camadas opera como prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os esquemas implantados na infância, e

5) introduz um desfasamento, por vezes um hiato, entre as determinações passadas que produziram e as determinações atuais que interpelam: como “história tornada natureza”, o *habitus* é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia, no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo.

Este autor aponta também, que o *habitus* fornece ao mesmo tempo um princípio de “sociação” e de individuação:

A) “sociação”, porque as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares (assim, pode-se falar de um

habitus masculino, de um *habitus* nacional, de um *habitus* burguês etc);

B) individuação porque cada pessoa, ao ter uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Porque é simultaneamente estruturado (pelos meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas”, guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias, mesmo que não seja o resultado de intenção estratégias e sejam objetivamente “orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro”.

Por seus aspectos, para o desenvolvimento de práticas descolonizadoras, a partir de uma perspectiva pedagógica decolonial, o *habitus* nos ajuda a pensar as disposições incorporadas pelos indivíduos da população negra em sua passagem pela universidade que, aliadas as suas experiências de vida, possibilita uma efetiva transformação em sua maneira de ver a vida, a sociedade e a sua identidade racial, como um instrumento consciente que opera também uma transformação nas condições materiais de suas vidas, através de seu ingresso no mercado de trabalho e, por extensão, de suas famílias e comunidades.

Pedagogia decolonial e *afrocidadanização*: As ações práticas docentes nas universidades brasileiras

Para fins de desenvolvimento e articulação da nossa discussão com a pedagogia decolonial, como elemento estruturante para a produção de uma educação antirracista, em sua relação com a concretude da *afrocidadanização*, faremos recurso às definições sobre pedagogia decolonial, a partir de Oliveira (2021).

Conforme sua definição, no início da década de 2000, um grupo de intelectuais empreenderam uma importante transformação na forma de se pensar os elementos

constitutivos do poder, do saber e do ser. Esses intelectuais representam um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003 *apud* Oliveira, 2021) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (M/C). A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou as suas teorias, os seus conhecimentos e os seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias.

Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro, que é a colonialidade. Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.

O autor apresenta os principais conceitos desenvolvidos pelo grupo M/C, os quais evidenciam conexões com a educação. O primeiro conceito da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade se refere ao mito de fundação da modernidade. A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias, a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão, o qual proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano. Foi necessário, segundo Dussel (2009 *apud* Oliveira, 2021, p.25) afirmar uma razão universal partindo da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”.

A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes

dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu.

O segundo conceito tem intrínsecas ligações com o primeiro, denominado colonialidade. Esta implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder que canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, “um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131 *apud* Oliveira, 2021, p.26).

A colonialidade sobrevive até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131 *apud* Oliveira, 2021, p.26).

O terceiro conceito é o de racismo epistêmico. Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo epistêmico não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos e legítimos sujeitos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O quarto conceito se refere à diferença colonial. Introduzido por Mignolo (2003 *apud* Oliveira, 2021, p.26), a diferença colonial significa pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. O que se produz fora da modernidade epistemológica eurocêntrica, por sujeitos subalternizados, pode ser identificado como a diferença colonial.

O quinto conceito é a transmodernidade. Formulado por Dussel (2005 *apud* Oliveira, 2021, p.26), este conceito refere-se à proposta, na perspectiva de uma filosofia da liberação, de realização de um processo de integração, que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial Dussel, (2005, p. 66 *apud* Oliveira, 2021, p.26). Por outro lado, carrega a ideia de um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversalidade do pensamento enquanto projeto universal, pois, segundo Mignolo (2003 *apud* Oliveira, 2021, p. 26), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo” (Oliveira, 2021, p. 287).

Por fim, temos a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial. A interculturalidade crítica é vista como processo e como projeto político. Caracteriza-se como ferramenta dos sujeitos subalternizados e dos movimentos sociais. Conforme aponta Oliveira (2021), no início da década de 2000 um grupo de intelectuais empreendeu uma importante transformação na forma de se pensar os elementos constitutivos do poder, do saber e do ser. Esses intelectuais, como já citado, integra a

perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (M/C). (Escobar, 2003 *apud* Oliveira, 2021).

Oliveira e Candau (2010) aponta que, na perspectiva de Quijano (2007 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p.18), o colonialismo e a colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual: O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém, nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (Oliveira; Candau, 2010, p.21).

Nesse caminho, nos dizeres de Oliveira e Candau, (2010, 18) Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob a sua hegemonia (Oliveira, 2010).

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano (2005) fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (Oliveira; Candau, 2010. p. 22).

No desenvolvimento dos trabalhos e definições dos conceitos, o grupo M/C, apresenta seis conceitos fundamentais, dos quais utilizaremos aqui, para ilustrar a discussão que empreendemos, os conceitos de interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, a partir das definições empreendidas por Oliveira (2021).

Citando Catherine Walsh, a interculturalidade crítica significa a:

(re)construção de um pensamento crítico-outro
– um pensamento crítico de/desde outro modo
–, precisamente por três razões principais:
primeiro porque está vivido e pensado desde a
experiência vivida da colonialidade [...]; segundo,

porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25 *apud* Oliveira, 2021, p.27).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles.

Este conceito se conecta com as questões educacionais através da denominada pedagogia decolonial. Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo e isto passaria, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial.

Decolonizar significaria então, no campo da educação, uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de

pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, o autor elenca os princípios fundamentais do que define como pedagogia decolonial, expressando que a educação decolonial requer pensar e intervir na realidade a partir de sujeitos subalternizados pela colonialidade, como os indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Assim, as características da pedagogia decolonial são elencadas pelo autor da seguinte forma:

- 1- A opção decolonial se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais e de movimentos sociais e políticos, que se constituem como um pensar/ser/fazer/sentir de forma distinta à práxis e a retórica da modernidade.
- 2- Assim, faz-se necessário um diálogo e interseção com os movimentos sociais e suas formulações e teorizações pedagógicas visando à transformação da condição colonial opressora.
- 3- Neste diálogo, a produção do conhecimento deve ser considerada como processos plurais em construção, que não se forjam somente em espaços acadêmicos ou institucionalizados.
- 4- Faz-se necessário também considerar que não existe a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos. Qualquer teorização ou teorias têm lado. Ou seja, posicionam-se a partir da lógica da modernidade, da colonialidade ou de sua crítica.

5- A partir dessa perspectiva, há que se ter uma militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade.

Oliveira (2021), afirma ainda, que a opção decolonial em educação, além da perspectiva militante, também produz conhecimento pedagógico, tendo como fundamento procedimental a intervenção junta e com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade.

Por todos estes aspectos, a Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte dos sujeitos coletivos (Oliveira, 2021, p.32).

Assim, conforme Gallindo (2018, p.7), a pedagogia decolonial define-se então como um conjunto de pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu. A aplicação da pedagogia decolonial é concretizada através de suas práticas que, segundo as palavras de sua criadora, Catherine Walsh, podem ser entendidas como:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles (Walsh, 2005, p. 28).

Ainda segundo estes autores, as práticas pedagógicas decoloniais têm por objetivos promoverem uma reflexão crítica da realidade e possibilitar caminhos para sua transformação e isso na área da Pedagogia se desdobra de múltiplas formas. Citam como exemplo, a criação da lei nº 10.639/2003 e sua posterior ampliação pela lei nº 11.645/2008, foi uma de suas mais importantes conquistas ao estabelecer um marco jurídico para esta modalidade de práticas, trazendo como destaques os seguintes artigos da lei: Art.26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras e o Art. 79-B, determinando a inclusão no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Essas disposições foram instituídas como diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004, que entre outros pontos dispõe que: Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e

História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. Desta forma, a inserção da temática étnico-racial nos currículos também é uma forma de prática pedagógica decolonial e de uma educação antirracista.

Ações práticas docentes: fomento a uma pedagogia decolonial e a concretude da *afrocidadanização*

Quais são os aspectos pertinentes das ações propostas em nossa atividade docente, no âmbito de uma universidade que podem nos remeter a uma pedagogia decolonial e uma educação antirracista?

A partir da identificação de várias e diferenciadas ações práticas, baseadas na valorização da cultura afro-brasileira, inúmeros indivíduos e coletividades da população negra vêm buscando meios de desconstruir as formas de poderes e saberes que se nos impõe subalternidade, apagamento e invisibilidade. Desta forma, ao fazermos a pesquisa sobre os vários processos colocados em andamento em nossa sociedade, que se colocam em oposição à dominação da colonialidade do poder, do saber e do ser⁶, apontaremos como essas ações se colocam a favor da decolonialidade e da concretude da *afrocidadanização*, a partir dos instrumentos constitutivos da pedagogia decolonial, como uma forma de romper com a lógica colonial e combater as barreiras historicamente instituídas pelo racismo estrutural e Institucional que constroem e ampliam a desigualdade racial e social no Brasil.

Assim, a partir da pedagogia decolonial, os processos educativos podem problematizar o racismo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais, operacionalizam uma pedagogia intercultural em contraposição à matriz colonial de

⁶ Para a ampliação e entendimento desses conceitos, consultar (Oliveira, 2010).

poder e à colonialidade, contribuindo efetivamente para a construção de uma educação antirracista.

Conforme apontam Gallindo e Silva (2018, p.7), pode-se destacar, que a educação antirracista é caracterizada por alguns aspectos que a qualificam, quais sejam: o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira, a reflexão sobre o racismo no cotidiano escolar, o repúdio a qualquer atitude preconceituosa na sociedade e no espaço escolar, a valorização da diversidade no ambiente escolar para promover a igualdade, o ensino de uma história crítica sobre os diversos grupos que compõem nossa sociedade, a busca por eliminar o eurocentrismo nos currículos incorporando as temáticas afrodescendentes, a defesa do discurso positivo sobre a diversidade racial, a elaboração de ações que estimulem a autoestima dos estudantes de grupos que sofrem discriminação. Nesta perspectiva, passamos a elencar as ações fomentadoras da *afrocidadanização*, que tivemos a oportunidade de realizar em nossa atividade docente.

No decorrer do ano de 2019, além de nossas atividades em sala de aula, com várias discussões voltadas e direcionadas para as questões raciais, tivemos a oportunidade de organizar três eventos no Centro Universitário Anhanguera – Niterói, que foram fundamentais no sentido de fomentar a *afrocidadanização*:

O primeiro evento foi o “Projeto Cores – Discriminação, Racismo e Preconceito no Brasil” (2019). Este projeto foi um Seminário Institucional, e a nossa participação⁷ se deu como organizadores e palestrantes, e tivemos como atividades a realização de debates e a utilização dos espaços de convivência para a feira tradicional afro, com diversos tipos de produtos (moda e gastronomia) e atividades culturais (imagem 1).

⁷ Autores deste respectivo artigo.



Imagem 1 – Projeto Cores e a ação sobre gastronomia afro-brasileira. Acervo pessoal dos autores.

Tivemos em maio/2019, apresentações dos discentes de trabalhos iconográficos do curso de graduação em Serviço Social em comemoração ao dia da(o) Assistente Social, tendo como temática o dia 13 de maio – A Abolição da Escravatura, em acordo com a campanha do CFESS: Assistentes Sociais no Combate ao Racismo – 2017 a 2020.

Em novembro/2019, também produzido por estudantes do Serviço Social, no Dia da Consciência Negra, em consonância com a campanha “Assistentes Sociais no combate ao Racismo”, fizemos um projeto de intervenção promovido por meio de oficinas (turbantes e boneca Abayomi), com exposição e apresentação de pôsteres, cartazes e jornais.

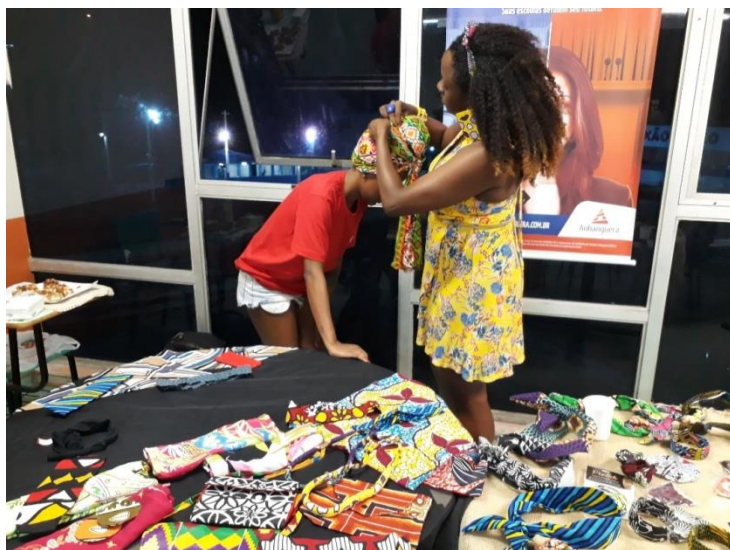


Imagem 2 – Oficina de turbantes. Acervo pessoal dos autores.

Na concepção e durante nossas ações, buscamos impulsionar os/as alunos/as para um olhar direcionado para a *práxis* profissional, do Assistente Social, conforme o projeto ético-político da categoria profissional.

Foram abordados temas como: mulher negra e a violência obstétrica, racismo virtual, o negro no trabalho, reconhecimento de identidade, colorismo, ações afirmativas, cultura afro-brasileira, entre outros. Além disso, tivemos como objetivo apresentar as discussões em relação às questões raciais e suas temáticas não só a estudantes de Serviço Social, buscamos também ampliar esta reflexão para estudantes de outros cursos da instituição, tendo em vista que essas ações aconteceram no espaço de convivência da universidade, fora da sala de aula, com a finalidade de promover a visibilidade das atividades realizadas pelos discentes.

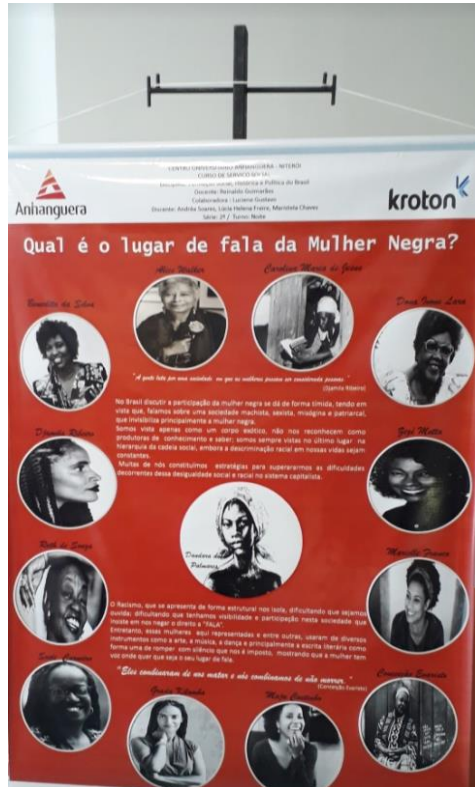


Imagem 3 – Cartaz apresentando o lugar da mulher negra em nossa sociedade. Acervo pessoal dos autores.

Esses eventos possibilitaram debates críticos entre os discentes de outros cursos, e inspirou alguns discentes a escreverem suas monografias sobre relações raciais em suas várias temáticas.

Por todos estes aspectos, a *afrocidadanização*, se apresenta, como resultado e concretude do processo de *afrocidadanizar*, ao identificar e descrever os processos através dos quais os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados na sociedade brasileira, lutam, colocam em andamento, fomentam, conquistam e efetivam a sua cidadania plena.

Portanto, é um Processo por natureza, um devir em concepção e um plano de percurso a ser conhecido por aqueles que desejam contribuir com a construção de um devir de relações raciais mais equânimes e mais dignas.

Considerações Finais

A discussão desenvolvida neste artigo objetivou apresentar o processo de constituição, significado, sentido e consecução da *afrocidadanização*, como condição de possibilidade para se concretizar novas formas de enfrentar e transformar as relações sociorraciais na sociedade brasileira. Assim, apresentamos, a partir de sua própria estrutura de conceito, que seus elementos constitutivos, estão intrinsecamente relacionados a efetivação de resultados positivos resultantes das ações práticas realizadas por diversos grupos e indivíduos, como formas de políticas e ações afirmativas, transformadas em direito e efetivamente realizadas.

Desse modo, com as ações práticas apresentadas, foi possível trazer duas específicas estratégias desenvolvidas em nossa prática docente, as quais se colocam em consonância com a perspectiva da pedagogia decolonial, como instrumento para se construir e produzir uma educação antirracista e, consequentemente a concretude da *afrocidadanização*.

Neste caminho, a primeira estratégia refere-se à atividade prática direcionada para a possibilidade de decolonizar e a transformar o *habitus* cultural do alunado, através de intervenções pontuais, com o incentivo à produção de trabalhos iconográficos, por meio de apresentação e exposição no espaço de convivência do campus universitário, produzidos pelos próprios discentes, a partir das principais datas comemorativas ligadas as questões raciais no Brasil e com as temáticas ligadas a população negra. A principal intenção deste tipo de ação prática foi a de valorizar os aspectos positivos, desconstruir e descolonizar os aspectos estigmatizantes ligados a cultura, a estética, a imagem e identidade racial afrobrasileira, atendendo, desta forma, as

principais recomendações e legislações de valorização da população negra no Brasil.

A segunda proposta foi de caráter teórico metodológico com utilização do capital cultural afro-brasileiro, como um instrumento alternativo para que o profissional da assistente social, – o grupo com o qual empreendemos nossa prática pedagógica decolonial, naquele contexto, mas, que também pode ser ampliado para profissionais de outras áreas, – no âmbito da sua práxis, possa encontrar meios de superar os desafios colonizadores encontrados em seu cotidiano. Esta proposta teve como perspectiva recorrer à cultura como uma possibilidade para viabilizar à *afrocidadanização* do alunado e, assim, promover à cidadania, tendo em vista que, a cultura afro-brasileira tem sido historicamente estigmatizada e, dessa forma, proporcionar à consciência social, a transformação do *habitus* cultural racial e consequentemente salvaguardar os valores e os elementos constitutivos desta cultura em todos os seus aspectos e definições.

Desta forma, a *afrocidadanização*, como um projeto político, como um processo e um devir, congrega vários referenciais para sua efetividade, como o reconhecimento e o empoderamento da identidade racial da população negra; o reconhecimento do seu protagonismo histórico, como fundadora e construtora da sociedade brasileira; o direito a igualdade e a liberdade; o direito a diferença; o direito de conquistar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições, ou seja, é um processo que tem a ver com outras conquistas básicas: a conquista de capital cultural, a partir da ampliação das oportunidades educacionais e a mudança de *habitus* cultural racial da sociedade brasileira.

Neste processo, um dos elementos fundamentais, especialmente no âmbito acadêmico, é a reestruturação e a criação de novas maneiras de pensar as relações de poder, raciais e saber, a partir de uma pedagogia decolonial, nos espaços universitários, dentro ou fora das salas de aula, como na sociedade como um todo, visando a transformação do *habitus* cultural racial, com a utilização do capital e do

patrimônio cultural afro-brasileiro, através de intervenções pontuais e significativas, ancoradas na lei nº 10.639/2003 e na lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial, que se colocam como caminhos para a transformação da lógica colonial hegemônica para superar as barreiras historicamente constituídas e instituídas pela estrutura racial brasileira, que constroem e ampliam a desigualdades sociorraciais e como instrumentos da concretude da *afrocidadanização*.

Referências bibliográficas

- ANDREWS, G. R. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BRANDÃO, Z.; ALTMAN, H. **Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus**. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5915/5915.PDF>, acessado em 25/04/2024
- BRAUDEL, F. **Reflexões sobre a história**. Trad.: E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 20 de ago. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nos 7.716, de 05 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 04 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004>. Acesso em: 25 de abr. 2024.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Vol. 2: A era da informação: economia, sociedade e cultura. Trad.: K. B. Gerhard. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A., 2008.

GALLINDO, L. S. Pedagogia Decolonial – Kanteatro: prática de uma educação antirracista. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/GALINDO_+SILVA+-+2018.2+.pdf/085cd886-9592-4314-94f7-eb2ee2f15c6f, acessado em 15/05/2024

GUIMARÃES, R. da S. **Afrocidadanização**: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

NASCIMENTO, E. L. **Sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e militância decolonial**. 1ª edição. – Rio de Janeiro: Editora Selo Novo, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O Que é Pedagogia Decolonial?** In: LIMA, A. R. S. de *et al* (Orgs.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: Fundamentos, Pesquisas e Práticas: Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n.27, 2005.

SANTOS, E. dos. Ações Afirmativas. **Portal do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, 25 de janeiro de 2022.

Disponível em: <<https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=13975>>
Acesso em 27 de jul. de 2023.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 14, 2017.

Disponível em:
<<https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2459>> Acessado em 12 de julho de 2024.

WALSH, C. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. (Ed.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

Pedagogia engajada de bell hooks: contribuições para o ensino transgressor

Valéria da Silva Lima¹

Introdução

Reflexões sobre a pedagogia engajada de bell hooks são caminhos dinâmicos para a construção de saberes emancipatórios no contexto educacional da educação básica. A sala de aula como um lugar de entusiasmo é um ato transgressor para além das fronteiras, assim sinaliza bell hooks (2017). Os estudos da autora trazem contribuições importantes sobre a luta por direito de existência de mulheres negras, de pensamento independente para produção de conhecimento, a valorização da escrita acadêmica dessas mulheres e as práticas docentes engajadas na coletividade de aprendizagens inclusivas.

A pedagogia engajada de bell hooks (2017) pressupõe que todos os seres sejam capazes de aprender, tendo em vista a prática social pedagógica para a liberdade. A luta pelo direito à existência encontra-se externada nas vivências de mulheres negras que escreveram antes de nós. A valorização da escrita acadêmica de mulheres negras descoloniza a escrita, na medida em que fortalece a luta emancipatória pela igualdade de direitos, tirando o fardo escravocrata que colocou mulheres negras em lugares de subserviência e nas cozinhas das senzalas. Trazê-las para o lugar de produção acadêmica/literária é um ato de resistência e empoderamento.

Dessa forma, apresentaremos reflexões teóricas a partir da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks (2017). Mediante essa obra e os aspectos do “ensinar a transgredir”, elencaremos procedimentos adotados pela pesquisa bibliográfica, selecionamos duas vozes de mulheres negras que contribuíram para valorização da escrita literária. A escolha das duas obras se deu pela potência e atos que corroboram com a pedagogia engajada da transgressão da

¹ Prefeitura Municipal de Barra Mansa/Rio de Janeiro.

autora bell hooks, na qual transgredir representa romper as barreiras que desafiam o ensino.

Separamos a autora Maria da Conceição Evaristo de Brito (2020) intelectual brasileira que nos apresenta o conceito de “escrevivência” e sinaliza as escritas vivenciadas por ela, no contexto de vida pessoal e acadêmica e pelo coletivo de mulheres negras. O conceito de “escrevivência” criado nas experiências de vida de Conceição Evaristo combina as palavras “escrever” e “vivência” para expressar a importância da experiência vivida na produção literária. É uma forma de garantir voz e visibilidade às experiências vivenciadas por sujeitos marginalizados, especialmente mulheres negras, que, na maioria das vezes, ainda, vivem nas subalternidades envolvendo raça, gênero e classe social. Dar voz às mulheres negras, por meio da escrita literária e acadêmica significa transgredir aos padrões hegemônicos, estruturados na sociedade. A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) tem sua contribuição outorgada pelo conceito do “perigo de uma história única” que descoloniza as histórias contadas pelo colonizador. “O perigo de uma história única” foi apresentado em uma palestra no TED² em que abordagens sobre as histórias de vida da autora foi enunciada em um viés da decolonialidade. Para a autora a história única cria estereótipos que emite uma versão distorcida da realidade, porém é preciso desconstruí-los, por meio das várias histórias.

A análise das obras far-se-á por meio da livre interpretação (Anjos; Rôças; Pereira, 2020) em que as interpretações se darão através do arcabouço teórico das leituras e vivências da pesquisadora. Tencionamos valorizar vozes de mulheres negras por meio de escritas de transgressão no ensino, amparadas na pedagogia engajada de bell hooks.

A pedagogia engajada de bell hooks

² A palestra se encontra no endereço a seguir: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser ‘grandes’ escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiá-los. Sem esse ensinamento contra hegemônico, quantas mulheres teriam o desejo de escrever esmagado, quantas se formariam pensando: por que tentar, se você jamais poderá ser boa o suficiente? (hooks, 2017, p. 63).

O ato de escrever é uma ação emancipatória de inserção no mundo, de resistência e libertação. Para as mulheres negras, tal ação é, ainda mais, desafiadora pelas demandas instituídas pelo racismo estruturado na sociedade. Ser boa o suficiente é a culpa forjada nos ombros da população negra brasileira, que carregou o peso da escravização nas costas e, ainda hoje, vivencia os resquícios da história contada, recontada e reafirmada pela perspectiva da “história única”. Ser boa o suficiente ainda persegue mulheres negras, que se mostram inscritas na invisibilidade, nas tarefas do cuidado, no trabalho mal remunerado, nas opressões e silenciamentos velados e nos lugares ocupados pelo outro de outro.

É nesse não lugar, marcado pelo silêncio esvaziado de discursos, que nós mulheres negras nos encontramos. Porém, a educação para transgressão nos impulsiona a enveredarmos na escrita acadêmica como um caminho de produção de conhecimento pautado na pedagogia engajada de bell hooks, no resgate da escrevivência de Conceição Evaristo e na desconstrução de estereótipos por meio da valorização das histórias não únicas de Chimamda Ngozi Adichie.

hooks (2017) salienta que foi o pensamento feminista que lhe deu forças para realizar a crítica construtiva na obra de Freire, pois existiram muitos pontos positivos que a fizeram

perceber o valor que tocou o âmago de seu ser. Ela relatou que muitas feministas acreditavam que a obra de Freire deveria ser desconsiderada pelo viés sexista, porém a autora sinaliza que é importante observar o ponto de vista a partir do qual a obra é encarada.

A autora afirma que o encontro com a literatura de Freire aconteceu em um momento de sede e muita carência sentida como sujeito colonizado, marginalizado, sem certeza dos caminhos para libertação da prisão e do *status quo*. Ela disse que encontrou na obra de Freire, também de Malcolm X e de Fanon, um jeito de matar essa sede, pois “a obra de Paulo Freire foi uma água viva para mim” (hooks, 2017, p. 72).

A pedagogia feminista, as obras e pensamento de Paulo Freire convergem entre si. hooks pegou fios das obras freireanas e teceu-as na versão da pedagogia feminista/crítica inscrita no seu trabalho de escritora e professora. A interseção do pensamento do educador com as experiências da pedagogia de hooks, vivenciada em sua infância, com professores que lutavam e resistiam contra o racismo e a supremacia branca.

As experiências dolorosas e ressentidas nos processos educativos incentivaram-na a lutar para que as ministrações desenvolvidas no ensino fossem humanizadoras e que animassem o espírito de estudantes para a elevação da completude de pensar e ser mais crítico (hooks, 2017)

Assim, hooks apresenta a pedagogia engajada, que ensina a transgredir as fronteiras da opressão. Ela tem diversas características e fortalece o ensino transgressor. A prática do diálogo é um dos meios mais simples em que os educadores, acadêmicos e pensadores críticos iniciam o cruzamento de fronteiras, que podem ou não ser levantadas pela raça, gênero, classe social, pela reputação profissional e muitas outras diferenças. Já em Freire (2019), o diálogo é revelado na palavra com suas duas dimensões: ação/reflexão = práxis.

Práxis, em seu conceito freiriano, aponta a uma prática com reflexão para que ambas, sem dicotomia, caminhem num processo de formação da consciência crítica e de transformação social, na qual poderá contribuir para a reflexão sobre ensinar.

A práxis, tendo uma relação associativa entre a ação e reflexão mediada pelo diálogo entre os sujeitos, colabora para a elevação humana emancipatória (Freire, 2014).

O pensamento enunciado por hooks alcança outras esferas para além da classe social e luta de classes, apresentada por Freire. Acredito ser uma das diferenças importantes nas obras de Freire e hooks. Freire foca na luta de classes e hooks no gênero, na classe, na raça, na reputação profissional, entre outras diferenças. Ao estudarmos a pedagogia engajada de hooks (2017), elencamos alguns fundamentos relevantes para a compreensão do ensino transgressor capaz de romper com as estruturas de dominação:

- A educação como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender, significa participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. Ensinar e respeitar as almas dos alunos auxilia na construção de elementos necessários para que a aprendizagem comece do modo mais profundo e mais íntimo.

“A educação como prática da liberdade” é um termo criado pelo educador brasileiro Paulo Freire. Tal concepção educativa encontra-se pautada no pressuposto de que a educação deve ser vista como um elemento de emancipação e transformação social e não mais como um processo de transmissão de conhecimento, prescrito em uma proposta de educação bancária.

Para o autor, a educação não deve ser um ato de dominação hegemônica, em que o conhecimento é imposto de cima para baixo, mas sim um processo dialógico e emancipatório crítico, onde educadores e educandos colaboram na construção do conhecimento, levando em consideração tanto suas experiências de vida quanto suas realidades sociais.

Nesse contexto, a educação se transforma em prática de liberdade, ao permitir que os sujeitos do processo educativo – educadores e educandos – desenvolvam a capacidade crítica, emancipatória, que compreendam melhor a realidade do mundo que os rodeia e se tornem indivíduos ativos na

transformação da sociedade. Em vez de reproduzir, de maneira passiva, as estruturas de poder existentes na sociedade, a educação como prática da liberdade forma os sujeitos a questionarem, refletirem e agirem para promover mudanças coletivas no contexto em que vivem.

- A prática docente corajosa é capaz de transgredir as fronteiras que limitam alunos em uma abordagem de aprendizado focado na rotina e repetição.

Essas são apenas algumas maneiras pelas quais os educadores podem adotar práticas corajosas e transgredir fronteiras no exercício da docência. O importante é estar disposto a desafiar o *status quo* e a se comprometer com a criação de um ambiente educacional engajado que promova a igualdade, a justiça social, a equidade e o empoderamento dos alunos.

A prática docente corajosa para transgredir fronteiras implica desafiar as normas estabelecidas e explorar novas abordagens de ensino que promovam a valorização das diversas culturas e o pensamento crítico reflexivo, fundamentado na práxis, como proposto por Freire (2020), que consiste na interação entre ação e reflexão.

Para adotar uma abordagem corajosa em sua prática, os educadores podem:

- a) Promover a diversidade, integrando materiais e perspectivas diversas em sala de aula para reconhecer e celebrar a multiplicidade de identidades e experiências dos educandos. Estimular o pensamento crítico-reflexivo, incentivando os alunos a questionarem sobre suas realidades, analisarem diferentes pontos de vista e a desenvolverem opiniões contextualizadas e inclusivas.
- b) Abordar questões sociais relevantes, como racismo, machismo, xenofobia, sexismo, preconceito e desigualdade econômica/social, como parte do contexto da sala de aula, promovendo diálogos para conscientização e

mudança social. Incorporar a aprendizagem por meio da experiência, proporcionando oportunidades para os alunos aprenderem por meio da teoria e prática, com projetos de serviço comunitário e simulações de problemas da vida real que os coloquem no centro do processo de aprendizagem.

c) Valorizar as vozes dos educandos, criando um ambiente onde se sintam seguros para expressar suas opiniões e experiências, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas como sujeitos de enunciação e colaborar com outros educadores, trabalhando em conjunto com colegas e membros da comunidade para desenvolver abordagens inovadoras de ensino e ultrapassar os limites tradicionais da sala de aula, tendo em vista a concepção dialógica do ensino.

Essas são apenas algumas formas pelas quais os educadores podem adotar uma prática corajosa e ultrapassar fronteiras no exercício da docência, assim como salienta hooks (2017). O importante é desafiar as barreiras hegemônicas e comprometer-se com a criação de um ambiente educacional que promova a igualdade, a equidade, a justiça e o empoderamento de todos.

- A consciência e o engajamento crítico favorecem a participação ativa de professores e alunos no processo de aprendizagem.

A consciência e o engajamento crítico podem influenciar a participação ativa de professores e alunos no processo de aprendizagem. Ela enfatiza a importância de uma abordagem educacional que reconheça e desafie as estruturas de poder existentes, promovendo uma educação libertadora e transformadora.

Para hooks (2017), a consciência crítica envolve uma profunda reflexão sobre as dinâmicas de poder, identidade e opressão presentes na sociedade e na sala de aula. Isso significa

questionar as normas e valores dominantes que podem marginalizar certos grupos de pessoas com base em raça, gênero, classe social, localização ou outras categorias. Ao cultivar essa consciência crítica, professores e alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das injustiças sociais e se tornarem agentes de mudança em seus grupos, por meio da comunidade de aprendizagem.

O engajamento crítico, por sua vez, implica não apenas em questionar o *status quo*, mas também em agir de maneira proativa para desafiar e transformar as estruturas de poder injustas. Isso pode envolver a análise crítica da realidade, discussões em sala de aula que incentivam diferentes pontos de vista e ações concretas para promover a equidade, igualdade e a justiça social. Ao incorporar o engajamento crítico em sua prática educacional, os professores podem auxiliar os alunos a se tornarem sujeitos ativos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ressaltamos que a abordagem de bell hooks (2017) para a educação enfatiza a importância do diálogo aberto e do respeito mútuo entre professores e alunos. Ela argumenta que a aprendizagem autêntica só pode ocorrer em um ambiente onde todos se sintam valorizados e capacitados a contribuir com suas perspectivas únicas. Portanto, ao promover a consciência e o engajamento crítico, os educadores podem criar uma cultura de aprendizagem colaborativa que celebra a diversidade e promove a justiça social.

- Compreensão dos sujeitos como seres integrais de corpo, alma e espírito.

Compreender os sujeitos como seres integrais de corpo, alma e espírito é reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade da existência humana. Esta abordagem vai além de uma visão puramente materialista, que considera apenas o corpo físico, e transcende uma perspectiva estritamente espiritual, que negligencia a dimensão corpórea e emocional dos indivíduos.

O corpo humano é a manifestação física do ser e desempenha um papel fundamental em todas as nossas

experiências e interações com o mundo. Ele não é apenas uma máquina biológica, mas também carrega significados culturais, sociais, étnicos e emocionais. Por meio do corpo, expressamos nossas emoções, experienciamos prazer e dor, nos comunicamos com os outros e interagimos com o ambiente ao nosso redor. Portanto, compreender os sujeitos como seres integrais inclui reconhecer a importância do corpo e promover sua saúde e bem-estar físico para a produção de conhecimentos.

A alma é frequentemente associada à dimensão emocional e psicológica dos seres humanos. Ela engloba nossos sentimentos, emoções, pensamentos e personalidade. Por meio da alma experimentamos a alegria, a tristeza, o amor, o medo e uma infinidade de outras experiências emocionais. Compreender os sujeitos como seres de alma implica reconhecer a importância da saúde mental, do desenvolvimento emocional e da construção de relacionamentos significativos.

A dimensão espiritual refere-se à busca de significado, propósito e conexão com algo maior do que nós mesmos. Isso pode assumir diferentes formas, dependendo das crenças e valores de cada indivíduo, seja através da religião, da espiritualidade, da filosofia ou de outras formas de transcendência. Reconhecer os sujeitos como seres espirituais implica respeitar as suas crenças e valores, promover a reflexão sobre questões existenciais e incentivar a busca por significado e propósito na vida.

Ao compreender os sujeitos como seres integrais de corpo, alma e espírito, os educadores podem adotar uma abordagem holística no processo de ensino e aprendizagem atrelado à pedagogia engajada de hooks (2017), na qual todos são capazes de aprender. Isso significa considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também seu bem-estar físico, emocional e espiritual. Ao promover uma educação que valoriza todas essas dimensões da existência humana, hooks (2017) sinaliza para a educação que auxilia os sujeitos a se tornarem seres mais completos, conscientes de que o

trabalho intelectual envolvendo corpo, alma e espírito pode ser libertador.

- Pedagogia engajada é holística e progressiva, é mais exigente que a pedagogia crítica, pois a ênfase é no bem-estar promovido pela autoatualização do professor.

A pedagogia engajada, entendida como uma abordagem holística e progressiva, busca ir além dos limites da pedagogia crítica ao integrar não apenas a dimensão cognitiva, mas também aspectos emocionais, sociais e espirituais no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem reconhece que o bem-estar dos sujeitos – professores e educandos – é fundamental para o sucesso educacional e a realização pessoal.

Uma pedagogia engajada holística considera o ser humano em sua totalidade, reconhecendo que o desenvolvimento não se limita apenas ao intelecto, mas também inclui aspectos emocionais, ambientais, sociais, de gênero, étnicos, físicos e espirituais. Isso significa que os educadores devem estar atentos não apenas ao desempenho cognitivo dos alunos, mas também ao seu bem-estar emocional, saúde física, relacionamentos interpessoais, intrapessoal e busca por significado e propósito na vida individual e coletiva.

Uma característica de relevância da pedagogia engajada é a ênfase no papel do professor como agente de mudança e transformação educativa, que envolve não apenas o desenvolvimento profissional na formação continuada, mas também o cultivo de uma prática reflexiva e consciente, onde os professores são incentivados a se autoatualizarem, a explorar suas próprias crenças e valores, e a se engajarem em um processo de crescimento pessoal e profissional. Ao promover o bem-estar dos professores, a pedagogia engajada reconhece que eles serão mais eficazes em promover o bem-estar e o sucesso dos alunos, sem reforçar sistemas de dominação (hooks, 2017).

- A pedagogia engajada promove encontros esperançosos e de fortalecimento de sobrevivência tanto para estudantes quanto para educadores.

Os encontros esperançosos entre professor e aluno são momentos de conexão significativa e inspiradora no contexto educacional de aprendizagens. Esses encontros transcendem a simples transmissão de conhecimento e se baseiam em uma relação autêntica, empática e respeitosa entre professor e aluno, pois quando os educadores compreendem que a pedagogia pode ser apresentada aos alunos pela multiculturalidade do mundo, o processo educativo é mais efetivo para o que os alunos desejam e merecem (hooks, 2017).

A empatia e compreensão com encontros esperançosos e dialógicos auxiliam no rompimento de esterótipos e distorções sobre o ensino. Ao apresentar o multiculturalismo, “obriga educadores no reconhecimento das fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula” (hooks, 2017. p. 63). Isso cria um ambiente seguro e acolhedor onde os alunos se sentem valorizados e respeitados por vias do multiculturalismo.

- A criação de vínculos por meio de encontros esperançosos dinamizados por oportunidades constituídas por vínculos fortes e positivos entre professor e educando.

Tais vínculos são baseados na confiança mútua, no respeito e na abertura para o diálogo honesto e construtivo. Fomento do crescimento pessoal e acadêmico com a mediação docente que desafia os alunos a saírem de suas zonas de conforto para o enfrentamento de desafios e o crescimento pessoal e acadêmico. Promoção do senso de esperança coletiva realizada nas mediações permeadas por uma sensação de otimismo e possibilidade de transformação da consciência, favorecendo um clima de livre expressão, essência de uma educação que se propõe libertadora (hooks, 2017).

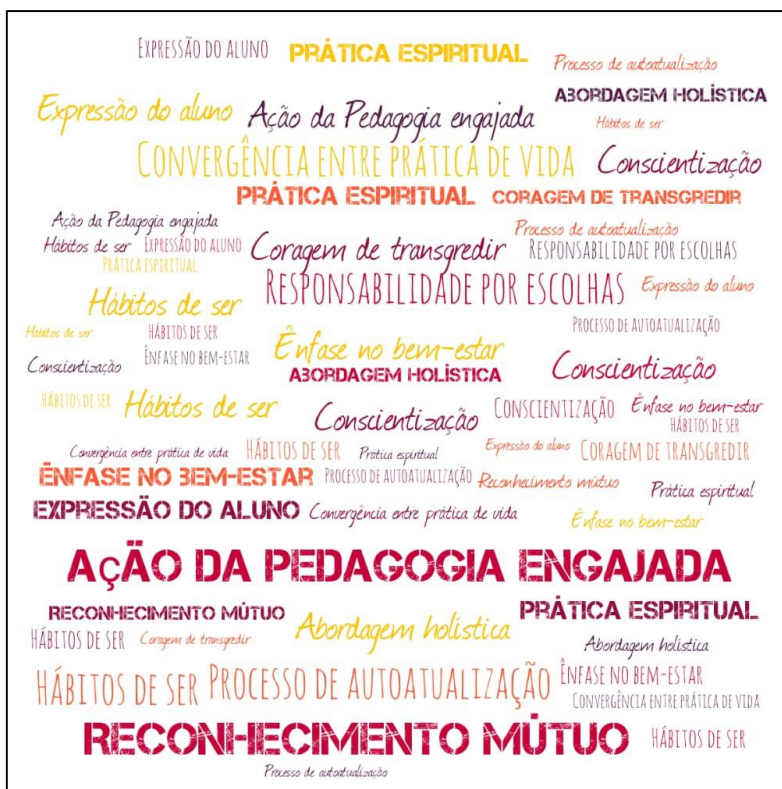
Os encontros esperançosos entre professor e aluno são momentos preciosos que podem ter um impacto transformador nas vidas dos estudantes. Eles não apenas facilitam a aprendizagem acadêmica, mas também promovem

o crescimento pessoal, o empoderamento e a realização dos alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos críticos, criativos e compassivos, tendo em vista: partilha de saberes da experiência de aluno e professor e a valorização da expressão dos educandos.

Sobre a Pedagogia engajada na sala de aula, estratégias e ensino, hooks (2017) nos apresenta sugestões práticas inscritas a seguir:

- Toda sala de aula é diferente.
- O currículo não deve reforçar os sistemas de dominação e nem ser parcial, mas ser um foco de resistência para a transformação.
- As estratégias devem ser dinâmicas e modificadas constantemente, inventadas e reconceitualizadas para novas experiências de ensino.
- Ensinar é um ato teatral e deve conter espaço para mudanças, invenção, espontaneidade, interação com a plateia, reciprocidade.
- A voz não deve ser fixa, deve estar em movimento e mudança com relação ao contexto social.
- A prática de ensino tem foco na resistência.
- Disposição para correr riscos a partir da pedagogia engajada.

A partir do estudo sobre a pedagogia engajada de hooks (2017) selecionamos algumas palavras-chave que resumem essa ação, que são: coragem de transgredir, reconhecimento mútuo, conscientização em sala de aula, abordagem holística, prática espiritual, ênfase no bem-estar, processo de autoatualização, convergência entre práticas de vida, hábitos de ser e os papéis profissionais, não tirania docente em sala de aula, responsabilidade por escolhas, limitação dos livros e professores e expressão do aluno, que se encontram na imagem a seguir:



Fonte: criação da autora

bell hooks (2017) nos ensina com as palavras acima que sua transição para escola de brancos ensinou-lhe a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que trabalha para reforçar a dominação. Embora as suas experiências pessoais não tenham sido as melhores nos processos educativos, ela se forma acreditando que a educação é capaz de aumentar nossa maneira de sermos livres. Ela sinaliza que só o entusiasmo docente não é capaz de produzir um aprendizado empolgante, o esforço coletivo gera entusiasmo por meio da comunidade de aprendizagem, sendo nessa comunidade lugar de produções epistêmicas.

hooks (2017) nos ensina a transgredir por meio de suas próprias experiências na docência em sala de aula, nos

apresenta reflexões sobre os controles vivenciados no ambiente da sala de aula e sinaliza as características do tipo de professora que ela não gostaria de ser. Por outro lado, nessa análise reflexiva de observação *in loco*, hooks encontra elementos plausíveis que a inspiram na perspectiva crítico-educativa que fortalece o rompimento com as estruturas dominantes.

As leituras de Freire (2014) e depois de hooks (2017) encaminham à leitura de autores negros como Fantz Fanon (2020) – *Pele negra, máscaras brancas* – e Grada Kilomba (2019) – *Mémórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Ambos auxiliaram nossas leituras sobre experiências cotidianas vivenciadas com o racismo e nos ajudaram pensar sobre os lugares ocupados por homens e mulheres negras na sociedade. Tais lugares, na verdade, são não lugares de silenciamento e exclusão.

Trazer bell hooks (2017) para a escrita acadêmica é um ato de transgressão, coragem e resistência, pois “o que encontramos na academia não é a verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de raça” (Kilomba, 2019, p. 53).

hooks (2017) pensadora dissidente e feminista militante, muitas vezes se deu conta de ser desafiada por estudantes que não queriam ouvir sobre outras maneiras de pensar, contrárias ao pensamento convencional hegemônico patriarcal, machista. Frequentemente, esses estudantes criavam na sala de aula conflitos destrutivos para o aprendizado, dificultando a formação da comunidade de aprendizagem.

A autora ainda sinaliza que o machismo no ensino superior ainda não foi erradicado, porém existem inegáveis e maravilhosas mudanças produzidas pelas perspectivas feministas e o ativismo antimachista proporcionaram na educação. Educadores devem atentar para que preconceitos e posturas machistas não se estabeleçam como norma, pois o pensamento feminista devolve a integridade e assegura que conhecimentos e processos de aprendizagens estejam livres da corrupção machista (hooks, 2017).

A pedagogia engajada nos inspira a transgredir por meio da escrevivência, inscrita nas linhas a seguir.

Sobre o Conceito de Escrevivências de Conceição Evaristo

Vozes-Mulheres
A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias [...]
(Evaristo, 2020)

O conceito de “escrevivência” criado nas experiências de vida de Conceição Evaristo é uma forma de dar voz e visibilidade às experiências vivenciadas por sujeitos marginalizados, especialmente mulheres negras. Escrever a partir das vivências permite que histórias sejam contadas por intermédio de uma perspectiva autêntica e pessoal, desafiando estereótipos e expandindo as fronteiras da literatura, tendo em vista a perspectiva decolonial, visto que a sociedade brasileira colocou mulheres negras em um lugar em que o cuidar do outro e a desvalorização humana deve ser pauta para estudos e pesquisas (Evaristo, 2020).

“Escrevivência” exerce relevância para a educação, pois promove uma abordagem inclusiva e diversificada no ensino da literatura para compreensão e transformação da vida. Ao valorizar as experiências de vida e a voz dos sujeitos subalternizados, especialmente mulheres negras, a escrevivência desafia os padrões tradicionais de ensino que tendem a privilegiar apenas determinados grupos sociais e

algumas obras, em detrimento de outras, envolvendo outras culturas.

Evaristo (2020) reflete sobre o conceito de escrevivência e compreende que se trata de um fenômeno diaspórico e universal levando, inicialmente, ao retorno a uma imagem central no cerne desse conceito. Na sua essência, não apenas como uma expressão gráfica ou sonora, mas como um significado gerador, uma cadeia de sentidos na qual o conceito se enraíza e começa a sua dinâmica. A imagem fundamental desse conceito é a figura da “Mãe Preta”, uma mulher que viveu a sua condição de escravizada no seio da casa-grande. Ela desempenhava o árduo trabalho escravo de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, responsável por preparar os alimentos, conversar com os bebês e ensinar as primeiras palavras, tudo isso como parte integrante de sua condição de escravizada. Contudo, havia momentos em que esse corpo escravizado, privado de suas vontades e liberdade de expressão, devia submeter-se ao estado de obediência para cumprir mais uma tarefa: a de “contar histórias para adormecer os membros da casa-grande” (Evaristo, 2020, p. 31).

“Contar histórias para adormecer os membros da casa-grande” está inscrita na obra *Escrevivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, onde a “Mãe Preta” exercia a função de ninar os infantes da Casa Grande. No livro, podemos ler vários textos marcados por questões sociais, raciais e de gênero, inscritos por meio de narrativas potentes, empoderada e engajada na crítica ao colonialismo.

A autora desconstrói a o termo “adormecer” ao afirmar que “a nossa escrevivência não é para continuar no exercício de adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020. p.30), tendo em vista as relações de subalternidades vivenciadas pela população negra periférica que vivem nas favelas brasileiras e que lutas, dores e resistências estão relacionados ao contexto de suas vivências. Evaristo utiliza a linguagem poética para representar as complexidades e dilemas das experiências vividas por essas e muitas outras mulheres, oferecendo uma visão autêntica e profunda da

realidade brasileira, marcada pela desigualdade social, racial e de gênero. Tal ação ressignifica a concepção deturpada criada no imaginário social de que mulheres, em especial, as negras, não são capazes de contribuir com a escrita acadêmica e literária. Ressaltamos que a escrita de mulheres negras é um ato revolucionário de emancipação epistemológica.

A escrevivência reconfigura e desfaz uma narrativa do passado, na qual o poder de expressão do corpo e da voz das mulheres negras escravizadas também estava sujeito ao controle dos escravocratas, sejam eles homens, mulheres ou até crianças. Se no passado as mulheres escravizadas não tinham controle sobre suas próprias vozes, hoje em dia, a escrita, a letra, também nos pertencem e devemos apropriar dessa tecnologia.

Ao enunciar que “A escrita nos pertence também”, (Evaristo, 2020) desafia as estruturas coloniais, elucida a voz e visibiliza as experiências de pessoas negras, especialmente mulheres, que se encontram nas margens da sociedade, nas bases do sistema capitalista, exercendo funções de subalternidade. O resgate das inúmeras histórias silenciadas, subverte narrativas hegemônicas, promovendo a decolonialidade ao questionar e dismantelar os padrões de poder e privilégio de um grupo sobre o outro.

A autora utiliza a escrita como um elemento potente de resistência e empoderamento, reivindicando o direito de contar suas próprias histórias e redefinir a identidade negra no contexto brasileiro. Suas obras inspiram reflexão, diálogo, ação para o movimento de escrita sobre as vivências negras, em direção a uma sociedade mais justa e igualitária e livre de preconceitos.

Historicamente, estereótipos racistas e machistas representavam as mulheres negras como gordas, sorridentes, figurantes da maternidade que serviam e cuidavam de outras pessoas. Essas mulheres, mães pretas, eram retratadas como supersticiosas, contadoras de histórias folclóricas e anedotas, que agiam pela intuição sem pensamentos reflexivos, desprovidas de inteligência sendo incapazes de realizarem

estudos acadêmicos. É nesse âmbito que as escrituras desconstruem estereótipos enraizados na estrutura social, colocando a escrita de mulheres negras em um lugar de resistência, empoderamento e produção epistemológica, a partir de suas próprias experiências de vida, pesquisa e de epistemologias diversas.

Incluir a escritura no currículo escolar, tanto da Educação Básica como no Ensino Superior, possibilita aos sujeitos o acesso a uma variedade de perspectivas e vivências, estimulando a empatia, o entendimento intercultural e o respeito à diversidade. Além disso, ao se identificarem com as histórias e personagens representados na literatura, os alunos negros podem encontrar maior significado, representatividade e pertencimento no processo de apropriação da aprendizagem., visto que, “ao objetivar diversidade de experiências, quebra-se a consequente visão universal, pois as experiências, em especial de mulheres negras serão distintas de mulheres brancas, por conta da localização geográfica, social e de gênero” (Ribeiro, 2019, p. 60). Collins (1997) afirma que até mesmo pessoas negras de classe média, não estão isentas dos efeitos do racismo que se estrutura na sociedade, nas práticas sociais e nas oportunidades geradas pela segregação racial.

Dessa forma, o conceito de escritura, pautado nas ações emancipatórias e na pedagogia engajada, pode enriquecer o ensino, ao incluir obras de mulheres negras. Pode, também, proporcionar espaços para que os próprios alunos compartilhem suas experiências e produções de conhecimentos, por meio da escrita de “nos”. Isso contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e empoderada, que reconhece e valoriza a diversidade cultural e social presente na sociedade.

Portanto, Evaristo (2020) diz que jamais conceberia a escritura como uma forma de dominar o mundo. Ao contrário, ela vê como uma pulsação ancestral, uma percepção de um mundo fragmentado, existente desde antes, desde sempre. O que significa escrever nesse contexto? Como escrever, por que e para quem? A escritura, antes de tudo,

é uma interrogação. É uma tentativa de inserção no mundo com nossas próprias histórias, com nossas próprias vidas, que muitas vezes são desconsideradas pelo mundo.

Para a autora, a escrevivência não busca abstrair o mundo, mas sim existir nele, para compreendê-lo verdadeiramente, de modo que possamos nos autoinscrever nele, com a consciência de que a escrita não é apenas nossa. Por isso, relembra uma pergunta reflexiva que um dia ela mesma se fez ao pensar na própria escrevivência e na de outras mulheres. O ato audacioso de mulheres é questionado ao desafiar os domínios impostos, especialmente as mulheres negras, e se aventuram pelo caminho da escrita: “O que levaria certas mulheres, criadas em ambientes sem acesso à educação formal, e, na melhor das hipóteses, apenas semialfabetizadas, a romperem com a passividade da leitura e iniciarem o processo da escrita?”. Evaristo procura uma resposta e esclarece que talvez essas mulheres (assim como ela) tenham percebido que, enquanto a leitura possibilita a compreensão do mundo, a escrita ultrapassa os limites dessa percepção. Dessa foram escrever implica um dinamismo próprio do sujeito da escrita, permitindo-lhe inscrever-se no mundo de forma autêntica (Evaristo, 2020).

Chimanda Ngozi Adichie e o perigo de uma única história

Chimamanda Ngozi Adichie nasceu e viveu a infância na Nigéria, consolidou sua educação nos Estados Unidos e exerce influência relevante como escritora e ativista negra. O perigo de uma única história narra a vida da autora, sua obra transcrita em um livro a partir de sua famosa palestra TED intitulada “O perigo de uma única história” que alimenta a concepção decolonial das possibilidades de valorização das inúmeras histórias, pois as diversidades literárias, bem como sua valorização favorece inclusões e outras aprendizagens.

O perigo de uma história única se aproxima das escrevivências de Conceição Evaristo (2020) ao elucidar a narrativa de que:

[...]as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas par empoderar e humanizer. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019. p. 32)

Importar-se com as histórias coloca-nos no lugar de enunciação crítico-reflexiva para desconstrução de estereótipo e distorções impostos no imaginário social da população negra com a falácia da histórica única, escrita com tinta do colonizador. Resta-nos resistir, na militância, no ensino, no empoderamento e nas produções acadêmicas das epistemologias outras, que valorizam as culturas.

Adichie é reconhecida por sua escrita engajada em defesa da diversidade, inclusão e da valorização étnico racial. “A história única cria estereótipos, e o problema não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne uma única história” (Adichie, 2019. p. 26). Nesse trecho, a autora discute o impacto negativo de estereótipos e narrativas limitadas sobre culturas e pessoas, destacando a importância de múltiplas perspectivas e narrativas diversas para promover a compreensão e a empatia entre diferentes grupos sociais, tendo em vista a igualdade de oportunidade, respeito às múltiplas histórias e justiça social.

Na palestra TED e na transcrição apresentada em livro com o mesmo título “O perigo de uma história única”, Adichie (2019) apresenta, com exemplos de sua própria vida, como suas perspectivas foram moldadas por histórias limitantes sobre a África que ela encontrou na literatura e na mídia ocidental, por meio das histórias que lhes foram contadas, sob uma perspectiva única e universal. A autora enfatiza a importância de ouvir e contar uma variedade de histórias, para que possamos ter uma compreensão mais ampla, dinâmica, crítica e precisa do mundo que nos cerca. Cada pessoa, cultura e país

tem uma história complexa, dinâmica, plural e rica que merece ser ouvida, compreendida e interpretada em sua totalidade.

Adichie (2019) destaca a relevância do reconhecimento de que as histórias não são únicas, que nossas próprias experiências auxiliam a forma de perceber, compreender e interpretarmos histórias. Dessa forma, a identidade de uma pessoa, comunidade ou nação é multifacetada e não pode ser reduzida a uma única narrativa. Isso nos incentiva a considerar as diversas dimensões da identidade cultural, social e pessoal de uma forma mais holística, humanizada e decolonial.

As narrativas únicas podem levar à perpetuação de estereótipos prejudiciais e preconceituosos, diante disso, somos desafiados a questionar e desconstruir representações simplificadas, estereotipadas e limitantes. Isso nos encoraja a buscar uma compreensão mais profunda e nuance sobre diferentes culturas e identidades.

Ouvir uma variedade de vozes e perspectivas para obter uma compreensão mais completa do mundo é um desafio que se apresenta no “perigo de uma única história” e nos incentiva a valorizar e promover a inclusão social das diversas histórias que precisam ser contadas por meios diversos como escrita acadêmica, mídia e expressão cultural.

As histórias precisam ser contadas, sendo assim, somos desafiados assumir a responsabilidade de contar e ouvir histórias de uma maneira ética e inclusiva, sem preconceitos. Isso nos remete a compreensão e entendimento que as histórias têm caráter educativo, afetivo, libertador, inclusivo e de produção de conhecimento.

“O perigo de uma história única” nos desafia a repensar e refletir sobre nossas próprias percepções e práticas em relação à narrativa e representação, e como podemos promover para construção de um mundo justo, igualitário e plural seja alcançado.

Resultados e discussão

Início parafraseando um trecho da obra de bell hooks (2017), em que a autora sinaliza que ao refletir sobre a própria

obra dentro da teoria feminista, percebeu que o texto escrito adquire maior significância quando incentiva as leitoras a participarem ativamente da reflexão crítica e da prática do feminismo. Para ela, essa teoria surge a partir do concreto, dos seus esforços para compreender as experiências da vida cotidiana e para intervir criticamente tanto na sua própria vida quanto na vida de outras pessoas. Isso é o que possibilita a transformação feminista. Se o relato pessoal, a vivência pessoal, é tão fundamental para a elaboração de uma teoria feminista emancipadora, é porque frequentemente constitui a base da reflexão teórica feminista. Enquanto lidamos com as questões mais urgentes do nosso cotidiano (como a necessidade de alfabetização, o combate à violência contra mulheres e crianças, a saúde feminina, os direitos reprodutivos e a liberdade sexual, para citar algumas), estamos engajadas em um processo crítico de reflexão teórica que nos capacita e fortalece (hooks, 2017).

Dessa forma, nosso fortalecimento engaja a pesquisa, a escrita literária e acadêmica, levando-nos a transgredir barreiras que limitam a produção de conhecimento, em especial das mulheres negras. A escrita de mulheres negras é um ato de transgressão do sistema dominador, que desconhece, descredibiliza e desautoriza a nossa escrita, colocando-nos em lugares de subserviência, de invisibilidade, de exclusão e de silenciamento. A escrita, nesse caso, é um ato revolucionário e emancipatório coletivo.

As vozes das mulheres negras ecoam num percurso sinuoso e decolonial, ao assumir a postura da pesquisa, ao adentrar na escrita acadêmica, na escrita literária e na visibilidade epistemológica alçamos vozes que se inscrevem nos espaços de produção de conhecimento.

Sendo assim, a partir da leitura do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks, conseguimos elencar palavras relevantes que sinalizam o quanto a Pedagogia Engajada se propõe emancipatória na construção de caminhos para a prática da liberdade no ensino que se quer emancipar. Seguem algumas palavras:



Fonte: criação da autora

Todas essas palavras inscritas na nuvem acima, se relacionam com a concepção da Pedagogia Engajada para transgressão. Tal concepção pode contribuir com o fortalecimento de vínculos e diálogos entre educador e educando, em uma perspectiva de acolhimento, respeito mútuo, transformação social, interação entre teoria e prática, respeito à diversidade, tendo em vista um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso em que todos são capazes de aprender. O engajamento preconizado por hooks (2017) se aproxima, tanto do conceito de “escrevivência” consolidado por Evaristo (2020) como no “perigo de uma única história” de Adichie (2019).

A triáde pedagogia engajada, escrevivência e perigo de uma história única se complementam e se fortalecem na perspectiva decolonial em que todos são capazes de aprender, levando em conta as diversas culturas, as histórias de vida, o contexto de produção de conhecimento. Eles estão intrinsecamente conectados pela abordagem crítica às estruturas hegemônicas dominantes e seu compromisso com a diversidade, a justiça social, o empoderamento feminista negro, a valorização da escrita das mulheres negras, o engajamento no ensino para que todos aprendam, tendo em vista a cultura do acolhimento.

A escrevivência de Conceição Evaristo, termo construído pela própria autora, refere-se à prática de escrita que emerge das experiências vividas por mulheres negras nos contextos de sobrevivências. A autora valoriza as vozes e vivências das mulheres inscritas nas comunidades negras, subvertendo as narrativas hegemônicas, numa perspectiva decolonial de empoderamento e resistência para acordar os que se encontram adormecidos na Casa Grande. Evaristo enuncia que é Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

O conceito do perigo de uma história única, popularizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, alerta para os perigos da representação unidimensional e estereotipada de grupos sociais. Adichie (2019) argumenta que a falta de diversidade de vozes e perspectivas pode levar à simplificação e distorção da realidade, perpetuando preconceitos e desigualdades.

Portanto, essas concepções estão conectadas pelo seu compromisso com a ampliação de vozes marginalizadas, a valorização das experiências vividas e a desconstrução de narrativas únicas e opressivas. Juntas, elas oferecem uma visão abrangente e transformadora da educação e da produção de conhecimento que se apresentam na nuvem a seguir, como empoderamento para que a escrita das mulheres negras seja, de

fato, valorizadas na perspectiva da pedagogia engajada para transformação e resistência.



Fonte: criação da autora

Algumas vezes, já comentei que, se eu fosse escrever uma cena de um romance em que uma mulher escravizada queimasse, ao passar o vestido de baile da senhora, às vésperas de uma grande festa na casa-grande, o meu foco na construção das duas personagens se concentraria na personagem da mulher escravizada. Da senhora, em poucas linhas, seriam construídos os sentimentos de frustração, de raiva, e o plano de castigo que seria imposto à outra mulher. O exercício de criação estaria concentrado na mulher escravizada (Evaristo, 2020. p. 27)

A escritora Evaristo (2020) citada no texto anterior, nos apresenta uma escrita decolonial, autêntica e de

empoderamento em que a escrita muda a perspectiva do lugar ocupado na história. Ao enunciar a possibilidade da escrita sobre duas personagens, uma escravizada e a outra senhora, Evaristo sinaliza o desejo de escrever a história vivenciada pela escravizada, bem como suas complexidades e vivências. Concentrar a criação escrita na mulher escravizada é romper com paradigmas estruturais que se aproximam com a pedagogia engajada de bell hooks, bem como a enunciação de uma nova versão da história.

Considerações

Consideramos que a pedagogia engajada se ampara na perspectiva da educação como prática da liberdade. Tal liberdade produz transformações a fim de romper com os padrões impostos pela sociedade.

Sendo assim, discutimos e refletimos sobre a abordagem educacional de bell hooks (2017), que sugere formas dinâmicas de construir conhecimento libertador na educação básica por meio da Pedagogia engajada em que todos os sujeitos são capazes de aprender, no viés do acolhimento, do diálogo, do cuidado, do despertar para as diversas histórias inscritas nas escrituras cotidianas. Transformar a sala de aula em um espaço de entusiasmo um processo que também desafia as estruturas de poder dominantes.

A luta das mulheres negras pela validação de suas experiências, pela independência intelectual e pela inclusão de suas vozes na academia faz parte do movimento que decoloniza a produção de conhecimento. A pedagogia de hooks enfatiza a capacidade de todos os alunos aprenderem e defende uma prática educacional que promova a liberdade. A valorização da produção acadêmica das mulheres negras é vista como um ato de descolonização do conhecimento, fortalecendo a busca por igualdade de direitos e rompendo com estereótipos históricos de gênero, etnia e classe social.

Ao apresentarmos a análise teórica da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks, destacamos a importância tanto da escritura de Conceição

Evaristo, que valoriza as experiências compartilhadas pelas mulheres negras, quanto de Chimamanda Ngozi Adichie, ao nos alertar sobre os perigos de uma única história e seus estereótipos criados. A partir da análise de livre interpretação promovemos estudos e valorizamos as vozes das mulheres negras tendo em vista práticas educacionais transgressoras inspiradas pela pedagogia de engajamento para a transformação e mudanças.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. Trad.: J. Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G.; PEREIRA, M. V. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 27-39, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108/23080>
- Acesso em: 20 ago. 2020.
- COLLINS, P. H. Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Where's the Power?. **Signs**, v. 22, n. 2, p. 375- 381, 1997.
- EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. In: **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. ilustradora Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46p.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: S. Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a pedagogia como prática da liberdade**. Trad.: M. B. Cipolla. 2. ed. São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala.** Feminismos plurais. São Paulo:
Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Notas biográficas

Antônio Tavares é bailarino coreógrafo, nasceu em Cabo Verde onde iniciou os seus trabalhos na dança, estuda em Portugal no Chapatô; Escola Superior Dança, Gulbenkian. Ao regressar a Mindelo, sua cidade natal, passa a dirigir o Centro Cultural do Mindelo, onde é diretor artístico há sete anos. Fundou com a Miriam Simas Tavares o espaço educativo e de investigação cultural Bombu Mininu.

Babalawô Ivanir dos Santos é Idealizador da série Resistência Negra, GlobloPlay, autor do livro “Marchar Não é Caminhar: interfaces políticas e sociais das religiões de matriz africana no Rio de Janeiro”, Pós-Doutor em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ). Professor e Orientador no Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador e coordenador de área de pesquisa no Laboratório de História das Experiências Religiosas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LHER/UFRJ). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Conselheiro Estratégico do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP). Conselheiro no Centre International Joseph KiZerbo pour l'Afrique et sa Diaspora/N'an laara an saara. (CIJKAD). Integra o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade de Vassouras. Estou conselheiro, representando o CEAP, no Comitê Gestor do Cais do Valongo e na Comissão Científica do Comitê Gestor do Cais do Valongo.

Claudia Angélica Gamba Pinzón é Historiadora da Universidad Nacional de Colombia e Mestre em Estudos Culturais. Bailarina e gestora cultural com ampla experiência no setor da dança em diversas dimensões. Detém experiência de trabalho no setor público em temas de cultura, gestão pública da

dança nas dimensões de fomento e circulação. Participou em processos de pesquisa para projetos no setor educativo com enfoque diferencial. Investigadora do corpo e da dança em temáticas voltadas à corporalidade, memória, documentação e teoria da dança. Como parte de suas investigações em corporalidade vem indagando, nos últimos anos, sobre a exploração e potencialidade terapêutica do movimento, visto que acompanhou tais procedimentos em diversos estúdios de yoga terapêutica e dançaterapia.

Denize Luiz Cardim é Doutoranda em Educação pela UNESA. Mestre em Educação em Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais, UNESA.; Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, FAVENI; Graduada em História pela Universidade Gama Filho; Professora estatutária do município de Maricá, atualmente exerce a função de Diretora Geral da Universidade de Vassouras, campus Saquarema. Realizou cursos nas áreas de Gestão Pública, planejamento e orçamento municipal, licitação pública, contratos e convênios e Gestão de Políticas Públicas Governamentais. Possui mais de 15 anos de experiência em gestão pública, tendo exercido, notadamente, a função de Subsecretária Municipal de Educação; exerceu a Direção Geral administrativa e financeira da Câmara Municipal de Macaé; atuou como Superintendente Geral de Orçamento e Planejamento Público; experiente com elaboração de Lei Orçamentária Anual – LOA e Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO; coordenou as políticas públicas educacionais ligadas ao ensino superior no município de Maricá/RJ; presidiu a Comissão Especial do Grupo de Trabalho dos Programas Educacionais do município de Maricá e o conselho gestor do Programa Educacional Passaporte Universitário.

Elena Duce Pastor é licenciada em História (2011) e graduada em Ciências e Línguas da Antiguidade (2017) pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). A sua tese, defendida em 2019, tratou o matrimônio no mundo grego. Pastor usufruiu de

contratos de pós-doutorado no Instituto Catalán de Arqueología Clásica e na Universidad de Zaragoza. Também realizou estágios de pesquisa na University of Oxford (Oxford, Reino Unido, 2015), na Academia de Atenas (Grécia, 2015), na Fundação Hardt (Genebra, Suíça, 2021), na Ohio State University (Columbus, OH, USA 2022), na Università Sapienza di Roma (Itália 2022), na National Research Hellenic Society (Atenas, 2023) e na Università di Catania (Sicília, Itália, 2024). Atualmente é Professora Doutora Assistente na Universidad Autónoma de Madrid, na qual desenvolve pesquisa sobre as mulheres na antiguidade clássica. Especificamente, detém interesse em temas como matrimônio, família e a herança no interior do *oikos*, mas, também trata do papel dos menos favorecidos na *pólis*. Ultimamente, a pesquisadora tem abordado os fenômenos interculturais no mundo grego e fenício, a partir de uma perspectiva de gênero e pós-colonial. É membro dos projetos “La democracia antigua en el discurso y en la construcción de la república moderna” (projeto I+D+I financiado pelo ministério da ciência da Espanha) e “La construcción del pasado en la Grecia Arcaica y Clásica. Mecanismos compositivos, genealogías y catálogos” (projeto I+D+I financiado pelo ministério da ciência da Espanha).

Érico José Souza de Oliveira é Prof. Titular do Departamento de Artes Cênicas da UnB, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador, Ator, Encenador, Iluminador teatral e Produtor Cultural. Artigos publicados no Brasil e no Exterior. Autor do livro “A roda do mundo gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE) (2006) e organizador dos livros “Tradição e Contemporaneidade no Cavalo Marinho” (2012), “Matrizes Estéticas na Cena Contemporânea diálogos entre culturas, práticas, pesquisas e processos cênicos”, pela EDUFBA (Editora da Universidade Federal da Bahia), em 2021, e do E-book “ARTES CÊNICAS E DECOLONIALIDADE Conceitos, Fundamentos, Pedagogias e Práticas”, publicado

pela Editora E-Manuscrito (São Paulo), em 2022. Coursou Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq (Paris-França), em 2015-2016, Iniciação à Biomecânica Teatral de Meierhold, com Alexei Levinsk (Belo Horizonte-Brasil) (2010), Butô, com Juju Aishima (Paris-França) (2008-2009), Biomecânica Teatral de Meierhold, com Genadi Boganov (Perúgia-Itália) (2008). Fez pós-doutorado na Universidade Paris 8 (Paris-França), sob orientação da Profa. Katia Légeret (2015-2016) sobre pedagogia da máscara em Jacques Lecoq, pós-doutorado na Universidade Paris 3-Sorbonne Nouvelle (Paris-França), sob orientação da Profa. Béatrice Picon-Vallin (2007 a 2009), sobre Biomecânica Teatral de Meierhold e estágio de doutoramento na Universidade Paris X (Nanterre-França), sob orientação da Profa. Idelette Muzart (2003 a 2004), sobre Cultura Popular. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Poéticas, Processos e Pedagogias da Encenação Contemporânea (G-PEC), filiado ao CNPq desde 2006.

Eugenia Cadús é profissional e militante da dança. Pesquisadora Assistente do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas (CONICET) atuando no Departamento de Artes do Movimento da Universidad Nacional de las Artes, universidade onde ensina no Departamento de Folclore. Doutora em História e Teoria das Artes pela Universidad de Buenos Aires, onde também exerce a docência e dirige o Grupo de Estudos de Danças Argentinas e Latinoamericanas (GEDAL). Além disso, atuou como professora em diversas universidades argentinas e estrangeiras. As suas pesquisas estão centradas na dança cênica latinoamericana e a política, bem como nos estudos decoloniais. Atualmente dirige o projeto PICTO-UNA “Historiografías en movimiento. Archivo, recreación y nuevas metodologías para abordar la historia de la danza argentina”, o PICT “Los ballets argentinos de la primera mitad del siglo XX. Representaciones e imaginarios identitarios nacionales en ámbitos oficiales de la cultura”, e co-dirige com a Dra. Yanina Leonardi o FILOCyT “Intervencionismo estatal en las artes

escénicas: la Comisión Nacional de Cultura (1933-1954)”. Participa da associação internacional Dance Studies Association (DSA) e é membro do Nodo Cultura e Peronismo (UBA) da Rede de Estudos sobre o Peronismo. Autora de “Danza y peronismo. Disputas entre cultura de elite y culturas populares” (Biblos, 2020), e diretora do livro “Danzas desobedientes” (EUFyL, 2022). O seu trabalho artístico inclui participar como assessora artística e histórica e dramaturga em diversas obras de dança do circuito alternativo e oficial.

Fabiana Amaral é Professora Adjunta dos cursos de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da UFRJ (2018), Mestre pelo mesmo Programa (2013), Bacharel em Dança pela mesma Instituição (2010). Atualmente integra o Projeto de Pesquisa Estudos em História da Dança no Brasil (UFRJ), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (CNPq/FUSVE), o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (CNPq/FUSVE) e o Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq/UFJF). Coordena o Comitê Temático Dança, Memória e História nos congressos e encontros científicos da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança e compõe a coordenação do curso de Bacharelado em Teoria da Dança da UFRJ. Atuou como Coordenadora de Residências Artísticas e Oficinas no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro de 2018 a 2021, estruturando editais e participando de bancas de seleção de importantes companhias de dança do Rio de Janeiro e de outros estados que pleiteiam semestralmente espaço de residência no referido equipamento cultural. Atua e pesquisa nas áreas de História da Dança, História da Dança no Brasil, Ensino de História da Dança e Decolonialidade.

Jaqueline Batista Cordeiro é Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela FFP-UERJ; Especialista em Ensino de Histórias e Cultura Africana e Afro-

Brasileira pelo IFRJ; Pós-graduanda em Psicanálise Grupo Zayn; Graduada em História pela FFP-UERJ; Professora Assistente na Universidade de Vassouras; Professora da Pós Graduação em Ensino de Histórias e Cultura Africana no IFRJ; Professora de Educação Básica na rede pública e privada; Integrante do grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação da Universidade de Vassouras, Pesquisadora nas áreas de Educação étnico-racial, religiosidade e afetividade; Palestrante nas áreas de Relações étnico-raciais, Pedagogia Afetiva, Inteligência Emocional e Comunicação não violenta; Cursos nas áreas de Educação Afetiva, Programação Neurolinguística, Comunicação não violenta, Inteligência Emocional, Prevenção e Posvenção ao Suicídio.

José Roberto Fani Tambasco é Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais (UMSA-AR), Mestre em Ciências Ambientais (Univassouras); Especialista em Filosofia (UBM); Defensor Público Federal; Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras - IHGV; Membro do Núcleo de Estudos das Relações Étnicas Afro-Brasileiras e Indígenas (NEABI) da Universidade de Vassouras; Professor no curso de Pós-Graduação em História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena da Universidade de Vassouras.

Luciano Tavares é Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFRGS, Bacharel em Biblioteconomia UFRGS. Docente substituto no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Rio Grande. É membro da coordenação do GT O Afro nas Artes Cênicas da ABRACE (2024-2025).

Luciene Gustavo Silva é Assistente Social com Especialização em História e Ensino em Culturas Africanas e Afro-brasileiras, pelo IFRJ-SG; Especialização em Assistência Social e Direitos Humanos, pela PUC-Rio; Especialização em Direitos Humanos, Saúde e Racismo, pela Fiocruz. Membro associada na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN; integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em

Educação, Cultura e Decolonialidade, no IFRJ-SG. Capoeirista, atua como Assistente Social e gestora de relações externas e na organização de eventos, no Projeto Social Pernada Social (São Gonçalo – RJ). Atua principalmente nos seguintes temas: Serviço Social; Saúde; Assistência Social; Direitos Humanos; Cultura; Cultura Afro-brasileira; Relações étnicas raciais; Afrocidadanização; Capoeira; Patrimônio e Práxis Antirracista. Autora do livro: CAPOEIRA: instrumento alternativo para fomentar a Afrocidadanização na perspectiva do Serviço Social, publicado em 2019. Autora de artigos publicados em livros, anais, seminários, colóquios e congressos nacionais e internacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3074567202026864> E-mail: lucienegustavo.seso2015@gmail.com

Luis Filipe Bantim de Assumpção é Doutor em História Comparada (UFRJ), Mestre em História Política (UERJ) e Licenciado em História (Simonsen) e Pedagogia (Faculdade IBRA). Realizou o estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas na UFRJ, com ênfase em historiografia antiga. Atua com pesquisa em História Antiga e Ensino de História, com ênfase para a *pólis* de Esparta no período Clássico, a recepção de Esparta na Contemporaneidade, com a representação do Mundo Antigo em materiais didáticos da Educação Básica, com Educação Antirracista e o uso de Tecnologias Alternativas no Ensino de História, sobretudo, Histórias em Quadrinhos. Atualmente é Coordenador Local de Doutorado em História pela Univassouras, em parceria com a UNISINOS; Professor Adjunto II da Univassouras, atuando no Curso de Pedagogia (campus Maricá e Saquarema); Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHiPE/Univassouras); Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/Univassouras); Professor de História na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Contato: lbantim@yahoo.com.br

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto é formada em Pedagogia pela UNIRIO, é Psicopedagoga e Neuropsicóloga e Psicanalista em formação. Mestranda no Instituto de Biologia no campo de pesquisa em Diversidade e Inclusão pela UFF. Atuou como Supervisora Pedagógica concursada no município de São Pedro da Aldeia e como Orientadora Pedagógica no município de Araruama. Atualmente é concursada como Orientadora Pedagógica no município de Maricá estando lotada na Secretaria de Educação e como professora de Educação Especial nível superior no município de Araruama. É professora no curso de Pedagogia na Univassouras lecionando as disciplinas Didática, Aspectos da Psicologia da Educação e Políticas Públicas e na Pós-graduação da Universidade de Vassouras. Contato: marcelasaquarema@yahoo.com.br

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro é Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Severino Sombra/RJ. Atua na Universidade de Vassouras/RJ onde assumiu cargos de gestão na área de educação, com ênfase em Planejamento e Gestão Educacional, tendo atuado também como gestora da Secretaria Acadêmica de Graduação, sendo responsável pelo controle acadêmico dos cursos de graduação e no gerenciamento de processo seletivo discente (2009/2013). Atualmente é Coordenadora do Curso de Pedagogia, da Univassouras – Campus Maricá e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas –NEABI. É vice coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, atuando na linha de pesquisa Relações étnico-raciais, gênero, decolonialidade e educação.

Maria Alice Motta é Coreógrafa, Intérprete, pesquisadora e docente no Programa de Graduações em Dança (Licenciatura, Bacharelado e Teoria) da UFRJ. É mestre em Ciências da Arte pela UFF (2006) e Bacharel em Dança pela UFRJ (2002). Integrante do Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede

(GrupAr/CNPq/UFRJ), foi vice coordenadora do Núcleo de pesquisa em Dança e Cultura Afro-Brasileira (NUDAFRO) e é integrante do Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/CNPq/UFRJ). Coordena projetos pelo Programa de Iniciação e Profissionalização Artística em Dança da UFRJ desde 2012, orientando bolsistas PIBIAC (Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural), PIBEX (Programa Institucional de Bolsas de Extensão) e PROART/Garins (Grupos de Representação Institucional da UFRJ). Atuou na gestão acadêmica das graduações em Dança da UFRJ. Criadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão de Samba no Pé Urbano Carioca (SaPUCa) em 2020. Possui Registro como artista bailarina profissional pelo Sindicato dos Profissionais de Dança do Rido de Janeiro, desde 1985. Durante a pandemia participou de lives e promoveu entrevistas com nomes marcantes do mundo do Samba tais como Valci Pelé e Celynho Show. Participa da Rede de Dança do Estado do Rio de Janeiro. Atua e pesquisa principalmente nas relações entre Tempo, Gesto e Performance expressiva do corpo.

Mariana Gino é Doutora em História Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC/UFRJ) com ênfase em História Intelectual Africana, em especial sobre o pensamento político e social do Professor Joseph Ki-Zerbo. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História Comparada com ênfase em Historiografia Africana e Reescrita da História. Pós- Graduada em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012), bacharel em Teologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora/ PUC-MINAS (2011), bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Secrétaire Générale du Centre International Joseph Ki-Zerbo pour l'Afrique et sa Diaspora/Nan laara an saara. (CIJKAD). Secretária Executiva Adjunta do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP). Coordenadora e pesquisadora no Laboratório de História das Experiências Religiosas da

Universidade Federal do Rio de Janeiro (LHER/UFRJ) e da Coordenadoria de Experiências Religiosas Tradicionais Africanas, Afro-brasileiras, Racismo e Intolerância Religiosa (ERARIR/LHER/UFRJ). Integra o Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade de Vassouras. Foi professora da disciplina de História da África na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atualmente está como professora substituta no Departamento de Ciência Política/Pensamento Político Contemporâneo e Decolonial do/a Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conselheira Suplente do Comitê Gestor do Cais do Valongo.

Narciso Telles é teatreiro, ator e diretor. Pós-Doutor em Teatro (UDESC, 2012 e Universidad Autónoma Metropolitana/Universidad Castilla de la Mancha, 2017 - Programa Estágio Sênior/CAPES). É Professor Titular do Curso de Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), PROF.ARTES na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisador do CNPq e do GEAC/UFU. Tem estudos, publicações e prática artística na área de Artes/Teatro, com ênfase em Interpretação/Atuação/Improvisação; Pedagogia do Teatro e Cena Contemporânea; Artes do Corpo e Educação. Membro do Núcleo 2 Coletivo de Teatro -Uberlândia-MG (@nucleo_2) @narcisotelles

Nivia Barros é Assistente Social, mestre em Educação, doutora em Psicologia e pós-doc em Ciências Sociais, coordenadora do NUDHESC-UFF, professora do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFF, pesquisadora da linha de pesquisa de sujeitos sociais em temas como gênero, violências, infância/ adolescência e socioeducação, membro do corpo diretor da Meta Assessoria em Desenvolvimento Humano.

Rafael Guarato é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, historiador da dança, professor do curso de graduação em Dança e dos Programas de Pós-Graduação em Artes da Cena e Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador do convênio com o Instituto de Artes del Movimiento da Universidad Nacional de Artes (Argentina). Integrante da Red Descentradxs (Descentrar la Investigación en Danza) que congrega grupos de pesquisa de 13 universidades de oito países (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, França, Cuba, Costa Rica e México) e do Latinx Americanx Work Group da Dance Studies Association (DSA). Líder do Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq). Coordenador do Comitê Temático “Memórias e Devires em Linguagens de Dança” (2015-2016) e do Comitê Temático “Dança, memória e história” (2018-Atual) da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Foi Conselheiro da cadeira de Dança no Conselho Municipal de Cultura de Uberlândia (2008-2009) e representante nacional eleito pelo Estado de Minas Gerais para compor o Colegiado Setorial de Dança do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPQ/MINC - 2012-2014/2015-2017). Atuou como Membro do Conselho Deliberativo e Fiscal (2014/2016) e como Diretor (2016/2018) da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Editor da Sessão de Dança do periódico acadêmico Artes da Cena (Art in Stage/UFG-A2), um dos idealizadores e Editor-Chefe da Revista Brasileira de Estudos em Dança (ANDA/UFRJ) e foi Editor Convidado da Revista Investigaciones en Danza y Movimiento (2021-B1).

Reinaldo da Silva Guimarães é Doutor em Serviço Social, Mestre em Sociologia, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, Professor Adjunto 1 – Univassouras; Professor A – Anhanguera Educacional Participações; Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professor

Instrutor de Sociologia Criminal e Sociologia da Violência e do Crime pela SESEG RJ, no CEFAP e ACADEPOL – Avaliador do INEP/MEC para os atos autorizativo de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso. É pesquisador do IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, É Membro Associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, desde 2019. Tem experiência em Organização e Descrição de Acervo Documental (Acervo do Senador Abdias Nascimento). Produtor e Revisor do Conteúdo da Apostila da Disciplina Sociologia Criminal do Curso de Formação de Praças (CFAP). CBO: 2347. Tem experiência na área de Sociologia, Sociologia do Crime e da Violência, Antropologia Geral e Jurídica, Ação Afirmativa, Relações Étnicas Raciais, Identidade Cultural, Movimentos de Resistência, Cultura Afro-brasileira, Direitos Humanos, Filosofia do Direito, Fundamentos e Introdução ao Estudo do Direito, Teoria Política, Afrocidadanização, Práxis Antirracista, Decolonialidade e Disciplinas Extensionistas. Autor dos livros: AFROCIDADANIZAÇÃO: ações afirmativa e trajetórias e vida no Rio de Janeiro (2013); Porque Para o Negro Sim! As cotas raciais como instrumento para a Afrocidadanização (2019). Autor de vários artigos publicados em livros, jornais, revistas e anais de seminários, colóquios e congressos, nacionais e internacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0847213852963062> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2967-4696>

Rodrigo de Moura Santos possui graduação em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), graduação em Letras – Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Plínio Leite (2013), graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2020), graduando em Direito pela UNESA. Detém mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2020). Atualmente é estatutário da Prefeitura Municipal de Maricá, professor Supervisor Escolar pela Prefeitura de Maricá, professor assistente II da

Universidade de Vassouras; professor da Secretaria de Estado de Educação, estatutário do Centro Educacional de Maricá Joana Benedicta Rangel; bolsista do Centro Universitário Plínio Leite e contratado da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Integral, atuando principalmente nos seguintes temas: educação integral, financiamento, políticas públicas e alfabetização.

Rosana Gildo Vieira é Doutoranda e Mestre em Educação pela UNESA, Especialista em Gestão, Orientação Pedagógica e Educacional e Supervisão Escolar (UNILASALLE – 2004) e Especialização, em Docência do Ensino Superior (UCAM-2001), Graduada em Pedagogia (UERJ – 2002), Bacharel em Direito (UNIVERSO – 2018). Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da Univassouras, campus Saquarema. É conselheira municipal de educação de Maricá, diretora de gestão de tecnologias educacionais em Saquarema, tendo atuado como Assessora da Subsecretária de Educação deste mesmo município. Atuou na implantação do Programa Conexão Universitária (Saquarema) e do Programa Passaporte Universitário (da sua implementação até 2022). Conselheira Suplente do Conselho Estadual Escolar Indígena do Rio de Janeiro. Foi professora e orientadora pedagógica concursada dos municípios de São Gonçalo e Maricá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas e educação, educação de jovens, inclusão, gestão democrática, controle social e tecnologia educacional.

Valéria da Silva Lima é Doutora (2022) e Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (2016), Especialista em Deficiência Auditiva/Surdez pela UNIRIO (2015), Especialista em Contação de Histórias no Imaginário Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2014) e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010).

Atuo como professora e Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, conto histórias e atuo como tutora presencial no curso de Pedagogia do CEDERJ /UNIRIO, na modalidade EAD. Faço parte do grupo de pesquisa CAFÉ – Ciência, Arte, Formação e Ensino do IFRJ campus Nilópolis.

Vânia Quintão é Assistente Social, mestre e doutoranda de Política Social na Universidade Federal Fluminense, professora de Política Social, Administração em Serviço Social e Estágio Supervisionado no curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras Campus Maricá, sócia-diretora da Meta Assessoria em Desenvolvimento Humano, membro do NUDHESC-UFF.

Victor Hugo Neves de Oliveira é artista e pesquisador das Artes da Cena. Professor do Departamento de Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes/UFPB) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Realizou estágio pós-doutoral no Programa Eixos Temáticos do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

Os textos reunidos nesta obra partem do impulso de construir bases sólidas e próprias para a reflexão, enquanto pesquisadores, e dessa insatisfação com as pressões epistemológicas, ainda hoje experimentadas, oriundas do colonialismo e da colonialidade. Das Artes à História, passando pela Pedagogia, a Educação decolonial apresenta diversas nuances capazes de refletir a diversidade que constitui a América Latina. Diante disso, nesta coletânea procuramos reunir autores que reflitam sobre os processos de resistência e a luta pela reexistência de grupos minoritários, como as populações afrodiáspóricas e os povos originários.

Embora cada uma das pessoas envolvidas tenha analisado e discutido os seus temas à sua maneira, vale destacar que as análises se complementam. Isso porque a luta contra a estrutura hétero-patriarcal e à supremacia da branquitude nos fez problematizar a forma como temos ensinado em nossas respectivas instituições. De fato, se a educação deve estar interessada em fomentar a democracia, os estudos decoloniais são instrumentos fundamentais para que esta luta seja devidamente elaborada, afinal, é por meio das instituições e das práticas de ensino que aprendemos a lutar, seja com o nosso corpo, seja com a palavra, visando dias melhores.

Com votos de uma ótima leitura.

Fabiana Amaral

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Marcia Sena Barbosa Monsoreo Ribeiro