

Artur Oriel Pereira & Elisabete da Silva Montesano
Organizadores

NADA MAIS COMO ANTES

SABER CIENTÍFICO E MÚLTIPLOS SABERES
ENTRELAÇADOS POR DISCENTES E EGRESSOS DO PPGHDL



Artur Oriel Pereira
Elisabete da Silva Montesano
Organizadores

**NADA MAIS COMO ANTES:
SABER CIENTÍFICO E MÚLTIPLOS SABERES
ENTRELAÇADOS POR DISCENTES E EGRESSOS
DO PPGHDL**

Esta obra é financiada com recursos da



COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alexandre Oliveira (IFES – Estância/SE)
Alfredo González-Ruibal (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Antônio Carlos Batista de Souza (UFAM – Manaus/AM)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Denia Roman Solano (Universidad de Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Grazielle Açcolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Jarliane da Silva Ferreira (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/ECA - São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Maria Angelita Djapoterama da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Artur Oriel Pereira
Elisabete da Silva Montesano
Organizadores

**NADA MAIS COMO ANTES:
SABER CIENTÍFICO E MÚLTIPLOS SABERES
ENTRELAÇADOS POR DISCENTES E EGRESSOS DO
PPGHDL**



ALEXA
CULTURAL
Embu das Artes - SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz - Université de Versailles
Antônio Cattani - UFRGS
Alfredo Bosi - USP
Arminda Mourão Botelho - Ufam
Spartacus Astolfi - Ufam
Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra
Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira - UFC
Conceição Almeira - UFRN
Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP
Gabriel Conh - USP
Gerusa Ferreira - PUC/SP
José Vicente Tavares - UFRGS
José Paulo Netto - UFRJ
Paulo Emílio - FGV/RJ
Élide Rugai Bastos - Unicamp
Renan Freitas Pinto - Ufam
Renato Ortiz - Unicamp
Rosa Ester Rossini - USP
Renato Tribuzy - Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

Registro de financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001.

Fomento

Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

Cooperação Interinstitucional/UFAM-USP

Faculdade de Informação e Comunicação - Ufam
PPG Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – USP

Suporte técnico/ UFAM-USP

PPG Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – USP
Grupo Temáticas, narrativas e representações árabes, africa–nas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas – USP/CNPq
Grupo Diálogos Interculturais – Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP)
Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAP) Brasil África
Laboratório de Editoração Digital do Amazonas (Leda/Ufam)
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/Ufam)

© by Alexa Cultural / ESP

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans
Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans / Paulo Daniel Farah

Ilustração de Capa

Orlando Talarico da Cunha

Revisão Técnica

Ailton José dos Santos Carneiro

Revisão de Língua

Paulo Daniel Farah

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Nada mais como antes: saber científico e múltiplos saberes ntrelaçados por discentes e egressos do PPGHDL / Organizadores Artur Oriel Pereira e Elisabete da Silva Montesano. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus, AM: Edua, 2024.

182 p. : il. ; 16 x 23 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-5467-437-3

1. Humanidades e Direito. 2. Pós-Graduação - artigos. 3. Educação. 4. Interdisciplinaridade. I. Pereira, Artur Oriel. II. Montesano, Elisabete da Silva.

CDD 300 / 370

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Índices para catálogo sistemático:

1. Humanidades e Direito
2. Pós-Graduação - artigos
3. Educação

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610
Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embu das Artes/SP - CEP: 06844-140
alex@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Transformações insurgentes na pós-graduação:
nada mais como antes

Artur Oriel Pereira, Elisabete da Silva Montesano
Paulo Daniel Elias Farah e Rejane Vecchia da Rocha e Silva
- 11 -

Moçambicanidade:
os catadores de lixos e suas percepções na lixeira de
Mahlampswene

Abobacar Mumade Ali
- 15 -

Escrevivência audiovisual:
uma experiência em arte-educação popular

Aline Fátima da Silva Costa Magno
- 23 -

“Eutambemsouimigrante”:
escrita acadêmica e análise crítica do discurso

Ana Sandra Leviz Cruz
- 37 -

Crianças e a infância interrogam a produção do conhecimento
nos programas de pós-graduação

Artur Oriel Pereira
- 55 -

Caminhando pelas encruzilhadas do encontro nacional de pesquisa em
educação nas Ciências (ENPEC)

Daniela Carolina Ernst
- 63 -

Cada conta do seu rosário é um nego que aqui está:
a educação antirracista nos currículos dos anos iniciais

Eliene de Oliveira Aleixo
- 77 -

Cada conta do seu rosário é um nego que aqui está:
a educação antirracista nos currículos dos anos iniciais

Eliene de Oliveira Aleixo

- 77 -

A importância da participação discente na pós-graduação e formação
acadêmica

Elisabete da Silva Montesano

- 85 -

Quem vem lá são elas:
memórias e performances das mestras de capoeira na pequena
e na grande roda

Érica Pires do Amaral

- 91 -

Subjetividade, cultura espacial, ciência e ficção especulativa:
breve relato acerca do projeto SACI-E

Fabiane Morais Borges

- 119 -

Mulheres com deficiência e a luta pelos direitos humanos e sociais:
histórias de participação nos movimentos sociais

Lúcia Emília Vieira Guedes

- 141 -

Pluralidade e protagonismo de discentes e egressos da pós-graduação
fortalecem a universidade

Paulo Daniel Elias Farah, Reinaldo Miranda de Sá Teles e

Rejane Vecchia da Rocha e Silva

- 149 -

Considerações sobre história global e historiografia latino-americana na
pesquisa sobre o Sul Global

Tayna Soares dos Santos

- 161 -

A promoção de educação antirracista no município de Carapicuíba

Verônica Fagundes Vieira

- 175 -

Sobre autoras e autores

- 179 -

TRANSFORMAÇÕES INSURGENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: nada mais como antes

Artur Oriel Pereira
Elisabete da Silva Montesano
Paulo Daniel Elias Farah
Rejane Vecchia da Rocha e Silva

Hoje tecemos linhas mais esperançosas que antes, pois é melhor acreditar em algo que pode acontecer do que reconhecer que o amanhã será pior que o ontem. Essa perspectiva, inclusive, precisa ser entendida numa crítica em relação à ideia de humanidade separada da natureza, como bem nos coloca o líder indígena e filósofo Ailton Krenak, com possíveis *ideias para adiar o fim do mundo*.

Entrelaçar reivindicações, lutas, linguagens, utopias e construir algumas reflexões para retratar narrativas outras e saberes construídos na diversidade e coletivamente também possibilita escancarar portas para tantas outras discussões necessárias e urgentes.

Estarmos abertos às possibilidades que as energias utópicas podem nos oferecer para desejarmos e lutarmos por um mundo melhor e de oportunidades, em tempos de inúmeras barbáries espalhadas no mundo contemporâneo, tem se tornado ato de (re)existência.

A utopia que nos interessa não é aquela que sabemos, mas justamente aquela que ainda não sabemos e que precisamos imaginar, inventar, como todo ato criativo que traz em si pensamentos-ações. Sabe-se o quanto as dominações humanas e a sede de poder fizeram, ao longo da história, de algumas “utopias” um mecanismo perverso, autoritário, dogmático, avassalador. Nesse sentido, encontramos a catástrofe anunciada pelo ensaísta e filósofo Walter Benjamin quando a vincula com a experiência da repetição: *Que as coisas continuem como antes, eis a catástrofe*.

Contrário a isso, o sentido da utopia aqui pretendida não é algo fora da realidade, ilusório, fantasioso, delirante. Se ficarmos presos a esse pensamento, formas utópicas perdem sua força e o que precisamos é inverter o sentido e pensar na utopia como movimento que adquire sua intencionalidade de crítica social.

É o caso deste livro. Foram escritos treze capítulos que tratam, fundamentalmente, desse movimento já realizado pelos discentes e egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (PPGHDL/FFLCH/USP), cujas pesquisas, entre várias

temáticas, preocupam-se com as complexidades existentes na sociedade e os processos que ocorrem entre o vivido e as formas científicas de conceber os sujeitos e as coisas.

Vale destacar que o PPGHDL/FFLCH/USP incentiva a publicação discente. É prática comum no programa interdisciplinar estimular que estudantes produzam escritos individualmente e também em parceria com docentes, especialmente com seus orientadores e suas orientadoras, uma vez que a pesquisa e a divulgação científica fazem parte da formação de mestrado e de doutorado, seja ela um princípio educativo, seja ela parte do desenvolvimento de competências durante os cursos. O Programa tem suas atividades de ensino e pesquisa profundamente imbricadas, possibilitando aos estudantes uma interação sistemática com as atividades realizadas no PPGHDL, na medida em que participam de grupos de pesquisa (toda/o docente do Programa deve necessariamente integrar um grupo de pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, como membro ou coordenador/a, convidando orientandos e pesquisadores a participar), matriculam-se em disciplinas dentro e fora do Programa, em diálogo com seus orientadores e desenvolvem projetos individuais ao mesmo tempo em que estão inscritos em projetos coletivos oriundos dos grupos de pesquisa do Programa. Além disso, participam e coordenam encontros de estudos e participam de estágios de docência junto à graduação pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da USP. São incentivados sistematicamente a participar de eventos do Programa, de outros Programas da USP e de outras Instituições de Ensino Superior/IES do Brasil e do exterior (apesar das limitações financeiras), a publicar em periódicos de referência, a publicar capítulos de livros, bem como organizar coletâneas de livros com docentes do Programa. Nesse contexto, a partilha de saberes ganha conteúdo e forma que importam.

Como será possível observar nas páginas desta obra, valoriza-se no nosso Programa de Pós-Graduação o diálogo interdisciplinar a respeito de questões pertinentes aos saberes de populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, refugiadas, africanas, pessoas com deficiência, pessoas trans, não-binárias e LGBTQIA+, perspectiva de gênero, culturas urbanas, rurais e periféricas, para que sejam escutadas e incorporadas pela universidade suas narrativas, saberes, temáticas, vivências e experiências de opressões.

O nome escolhido para esta obra, *Nada mais como antes: saber científico e múltiplos saberes entrelaçados por discentes e egressos do PPGHDL*, é revelador do foco das pesquisas desenvolvidas, pois os escritos abordam, de forma corajosa, temas que até pouco tempo não se pesquisavam ou não tinham visibilidade reconhecida.

As reflexões propostas e as análises de todos os capítulos exploram percepções de mulheres e homens moçambicanos catadores de lixo, escrituras audiovisuais em arte-educação popular, escrita acadêmica e análise de

discurso de campanha para migrantes, infância e a participação das crianças na produção do conhecimento, perspectiva da encruzilhada como procedimento para análise de trabalhos em educação nas ciências, educação antirracista nos currículos dos anos iniciais no ensino fundamental, memórias e performances de mestras de capoeira nas rodas, participação discente nos programas de pós-graduação e sua formação, arte e cultura espacial, mulheres com deficiência e a luta pelos direitos humanos e sociais, considerações sobre história global e historiografia latino-americana no sul Global e a promoção da educação antirracista. As temáticas demonstram a vitalidade e o dinamismo das pesquisas, assim como sua potencialidade de transformação da universidade e a capacidade de inventar caminhos com base na experiência prática.

Como diz o escritor moçambicano Celso Manguana na obra *Pátria que me pariu* – que aborda a ideia de desterro, de deslocamento e da sensação de estar permanentemente fora de lugar (como bem descreveu o pensador palestino Edward Said em sua autobiografia *Out of place/Fora de lugar*) -, na seção poética “À Madina, obviamente”:

Quando
nenhuma
mãe
no parapeito
da noite
estiver
a vigiar
os passos
da filha

Os passos
inventam
os
caminhos
e não
o
contrário.

Rumo à Madina, obviamente, com sendas próprias e em busca de transformação... Promover a publicação, em 2024, de um livro como este requer coragem e desejo de contribuir com os processos de (re)existências na defesa de uma universidade pública, de qualidade, que respeita as diversidades e as diferenças, a favor da luta anticolonial cultural, social, econômica, educacional e epistemológica.

A partir de outra racionalidade que redimensiona processos de trans-

formação e de mudança, inspirada na filosofia do nós *Ubuntu*, valorizando a alteridade e os valores como a solidariedade afetiva e a responsabilidade para com aquilo que faz bem a toda sociedade, num movimento autocrítico, seguimos os caminhos coletivamente.

Vida longa ao PPGHDL/FFLCH/USP!

MOÇAMBICANIDADE: os catadores de lixo e suas percepções na lixeira de Mahlampswene

Abobacar Mumade Ali

Introdução

A inquietação deste capítulo prende-se no facto de que na província de Maputo, e não só nela, a problemática do lixo constitui motivo de discussão nas esferas públicas e privadas. A existência destes resíduos sólidos em especial nos centros urbanos, cria desconforto e propicia diversas doenças nos munícipes, tais como Malária e Cólera. A imprensa quer na sua componente escrita quer na falada aborda constantemente sobre esta problemática através de artigos e reportagens que mostram o perigo que os munícipes estão expostos ao entrarem em contacto com estes resíduos sólidos.

A pertinência do nosso trabalho reside no facto de que a lixeira é um local onde são estruturadas novas dinâmicas na estrutura social das comunidades que vivem em redor da lixeira. Através das percepções sobre o lixo, apreendamos um grupo social que tem uma estrutura social particular com hábitos e costumes, que são adquiridos na vida quotidiana na lixeira através do contacto e manuseamento dos objetos sólidos e que são tidos como realidade.

Para alcançar os nossos propósitos, neste caso estudar as percepções sobre lixo dos catadores na lixeira de Mahlampswene¹, usamos a metodologia qualitativa, tendo em vista que ela nos permite abordar a realidade de uma forma conjuntural, abarcando neste processo as dimensões do social, do contexto histórico-cultural e da subjetividade. A amostra utilizada neste trabalho foi de 14 catadores de lixo da lixeira de Mahlampswene no município da Matola em Moçambique, como técnica de recolha de dados privilegamos as entrevistas semiestruturadas (ALI, 2009)².

Contexto histórico

A lixeira de Mahlampswene localiza-se no município da Matola na província de Maputo. Está sob tutela do conselho municipal da Matola. Esta lixeira nem sempre esteve na responsabilidade desta instituição, esta fazia parte da Cidade de Maputo, assim, o saneamento e a gestão dos resíduos sólidos eram feitos pelo Conselho Executivo de Maputo.

1 É um bairro pertencente ao município de Matola que se expandiu após receber um elevado número de refugiados da guerra civil em Moçambique entre o Governo e a RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique).

2 Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A lixeira nos tempos idos era uma mina de extração de saibro. Estas areias foram usadas para edificar os prédios e outras infraestruturas nas atuais cidades de Maputo e Matola. Depois de abandonadas as minas de saibro, o Conselho Municipal achou melhor tapar os buracos depositando lixo, factor que concorreu para que se tomasse tal medida prendeu-se ao facto da inexistência de lixeira nesta parte da província de Maputo. É assim que a mina de extração de saibro na década de 60 do século XX se transforma em lixeira.

Perfil dos Catadores de lixo

Para se ser catador de lixo o fator gênero não é relevante, pois que, na lixeira coabitam ambos os sexos. Na aceção dos catadores esta atividade é tanto para os homens como para as mulheres e exige paciência e força. Para as senhoras, o trabalho de procurar objetos “valiosos na lixeira para a venda deveria ser para as mulheres”, isto porque, “os homens por serem mais fortes apanham mais objetos que as mulheres e eles têm facilidades de arranjar emprego que não seja o de catador de lixo” (Participante - entrevista concedida, 2009). As catadoras de lixo afirmam que já tentaram persuadir os homens a procurar emprego fora da lixeira, e estas tentativas estão relacionadas com as vantagens que possam de aí advir para as catadoras na lixeira, contudo os catadores não se mostram disponíveis a acatar essas recomendações.

A organização da lixeira é garantida pelos agentes fiscais do conselho municipal que orientam os carros de despejo de lixo para o interior da lixeira, há ocasiões em que o fiscal orienta os carros a depositarem os objetos sólidos nas bermas da lixeira. Os carros quando aparecem com os objetos sólidos, o fiscal encaminha-os ao lugar onde se depositam os objetos sólidos, na parte central do interior da lixeira. É nesta zona da lixeira que os catadores de lixo encontram-se aglomerados.

Por vezes, o lixo quer orgânico como não orgânico encontra-se misturado no mesmo local, como resultado do trabalho do fiscal que como já salientamos direciona os carros com o lixo para uma área específica.

Na lixeira existem lugares que são direcionados à deposição de vidros (cascos de garrafas), e a maior parte de vidro são garrafas partidas de refrigerantes de diferentes marcas. Este é o lugar na lixeira em que não se deposita outro tipo de lixo, somente cascos de garrafas. Por sinal este lugar é o mais limpo na lixeira, os catadores argumentam que o motivo do lugar estar assim se deve ao medo que eles têm de se cortar.

A lixeira como local de (sobre)vivência

Na lixeira existem três grupos de catadores e essa divisão é visível na hora do almoço. O primeiro grupo de catadores é constituído por homens

e mulheres que passam juntos as refeições. O segundo grupo é formado somente pelos homens e, finalmente, o terceiro grupo, formado por mulheres que ficam localizadas na entrada da lixeira³. Na lixeira não há condições sanitárias para que os catadores de lixo habitem nela, estes têm a lixeira como local de trabalho. A sua forma de trabalho não é ordenada, mas verifica-se umas e outras pessoas que parecem trabalhar em conjunto dado que podemos agrupar por afinidades baseadas no parentesco, vizinhança, sexo, contudo há catadores que trabalham individualmente.

Enquanto ficam à espera dos carros de lixo, alguns catadores de lixo preparam o seu mata-bicho e os outros contam histórias das suas vidas enquanto aguardam a chegada dos carros. A procura pelos objetos por parte dos catadores de lixo inicia-se por volta das nove horas quando os carros de lixo começam a aparecer.

Por volta das dezesseis horas da tarde, os catadores começam a arrumar os objetos recolhidos durante o seu dia laborioso, e devido ao medo de sofrerem roubos, os objetos são depositados nas casas vizinhas mediante o pagamento da taxa previamente combinada, pois que, esta taxa varia consoante os objetos. Os catadores levam para casa objetos de utilidade doméstica.

Dos três grupos existentes na lixeira, dois grupos, o grupo das mulheres e o dos homens mais velhos, passam as suas refeições no interior da lixeira. Os produtos confeccionados são recolhidos na lixeira, e estes produtos são arroz, carne, batata, farinha de milho. A água utilizada na confecção dos produtos é tirada na fontanária localizada no terreno pertencente à lixeira.

No momento das refeições observa-se a formação de alguns grupos, principalmente de homens e rapazes que contribuem com dinheiro para comprar pães e alface para suas refeições, enquanto as senhoras e as crianças cozinham e dividem as refeições. Entretanto, observam-se casos de partilha de alimentos entre homens, rapazes e mulheres.

As afinidades entre os catadores vão mais longe e são visíveis através de grupos de conversa. Também é visível a afinidade pelo facto de haver amontoados de sacos do material recolhido em locais separados na lixeira e nos quais seus proprietários estão situados, ou então deixam guardiães quando chega um carro e precisam trabalhar. Este dado demonstra haver divisões ou então denota a existência de desconfiança entre os catadores.

Verificamos também que há uma diferença entre o tempo de trabalho na lixeira e o tipo de material recolhido. Consoante o tempo de permanência, após três meses na lixeira se é reconhecido como membro. Muitas vezes e antes de terem este reconhecimento, os recém-chegados vão buscando aqueles bens com fraco poder transaccional, com ênfase para arames, latas, garrafas e gêneros alimentícios. E assim vão sendo socializados lentamente, dependendo

³ As *phandadoras* com os seus bebês nas costas praticam a sua atividade laboral, e quando aparece o carro com lixo elas sobem os carros em movimento.

da capacidade individual de inserção e negociação. Algumas vezes, a condição física e o poder de negociação conferem alguma facilidade.

No período laborioso, na lixeira, utilizam um instrumento chamado *ximphando*⁴. É com este instrumento que eles vasculham o amontoado de lixo disperso na lixeira. Eles interpellam os carros de lixo na lixeira ainda em andamento e de seguida escolhem produtos que os interessam, o que faz com que os carros não despejam quase nada nos locais destinados dentro da lixeira. Aqueles que não conseguem subir os carros em movimento correm riscos de não achar os resíduos de maior procura.

Os catadores que não têm agilidade em subir os carros em movimento procuram trabalhar em grupo, caso um deles consiga subir o carro vai jogando os objetos achados dentro do carro e os outros vão recolhendo.

Os catadores de lixo não se importam com o perigo que correm ao subir nos carros de despejo em andamento, de forma que se vê tanto crianças, jovens, adultos, quanto homens e mulheres a correrem de um lado para o outro em perseguição dos carros que aparecem. E os que tiverem já subido são despejados dos carros junto com o próprio lixo.

Nas suas atividades de coleta do lixo, os nossos entrevistados trabalham desprotegidos, sem luvas, botas, fardamentos, capacetes, protetores de insetos correndo riscos inerentes a vasculha desprotegida do lixo.

Aliando-se a estas práticas os catadores de lixo passam suas refeições na lixeira no meio de odor, mosca e ambiente imundo, com mãos sujas de todo tipo de sujidade.

Estes conhecimentos sobre o processo laboral que traça as formas de recolecção do lixo estruturam os caminhos pelos quais a exteriorização dos catadores de lixo produz um mundo objetivo. Os catadores de lixo encaram a sua atividade na lixeira como uma outra atividade laboriosa, pois é através da mesma que conseguem sustentar as suas famílias e satisfazer as suas necessidades.

Interação entre os catadores e as comunidades do entorno da Lixeira

A lixeira localiza-se numa zona em crescente expansão urbana, a comunidade em redor da lixeira é constituída pelos catadores e outros indivíduos que não são catadores.

Na interação cotidiana os indivíduos que não entram no esquema de recolecção na lixeira olham os catadores, bem como a atividade desempenhada por estes, como sendo degradante.

O desprezo pela ocupação e exercício das atividades de recolecção do lixo exercida pelos catadores têm origem nas condições económicas e no trabalho

⁴ É um ferro dobrado em semicírculo pontiagudo na parte frontal e na parte onde o catador agarra com a mão é amarrado por fios e elásticos.

exercido pelos indivíduos que vivem ao redor da lixeira. Os moradores olham os catadores como sendo indivíduos sujos e sem dignidade.

O facto de exercerem as suas atividades de recolção do lixo em condições que atentam a sua saúde, estes elementos influenciam a construção social da imagem do catador, por parte dos moradores que vivem em redor da lixeira.

Os catadores sofrem discriminação e são chamados de *moluenes*⁵ ou de *va ti sila* (os sujos).

Sendo assim, os indivíduos que vivem em redor da lixeira apreendem os catadores como indivíduos que lidam diretamente com o lixo e sem noção do perigo a sua saúde.

Percepções sobre o lixo

Na aceção dos catadores foi possível constatar que entre eles existem duas percepções sobre o lixo, a primeira é a de que o lixo é todo objeto depositado na lixeira e que não é consumível.

Quando questionados sobre o tipo de material coletado para a venda e do porquê da escolha dos metais e não outros objetos, os catadores responderam que estes dão muito dinheiro. “Aqui na lixeira coleteo bronze, alumínio e ferro porque estes objetos porque dão bom dinheiro, não procuro produtos alimentares porque é lixo e não como lixo.” (Participante - entrevista concedida, 2009). No entender dos nossos entrevistados alguns produtos alimentares e outros objetos que não dão boa remuneração monetária como são os casos de plástico, papel e garrafas não entram no seu círculo de objetos coletáveis, e são tidos como lixo.

Já o segundo grupo define o lixo como sendo objetos sólidos despejados na lixeira sem aceitação no mercado, não trazem benefício monetário. Este grupo é constituído na sua maioria por mulheres, e a sua percepção sobre o lixo é influenciada pelas suas necessidades caseiras e pelo interesse dos revendedores de lixo.

As mulheres são vistas como sendo mais pacientes e por isso coletam os objetos menos concorridos pelos homens. Elas coletam produtos alimentares fora do prazo para o consumo humano, lenha, garrafas, plástico, salientando que o papel é o objeto menos concorrido pelos catadores. Mas quando a procura por papel por parte dos revendedores for maior, este deixa de ser considerado lixo e passa a ser considerado bem valioso. Quando há procura por um determinado objeto por parte dos revendedores este objeto valoriza e deixa de ser conotado como lixo e passa a ser objeto de valor.

Estas percepções são influenciadas pela procura no mercado dos objetos coletados pelos catadores de lixo. Visto que, os objetos que não têm saída

⁵ Em língua *Rhonga* significa um indivíduo que mora na rua com vestuário sujo e geralmente sem educação.

ou que não são comprados pelos revendedores consoantes o número de ocorrências, são percebidos como sendo sem valor pelo grupo de catadores.

É perante esse cenário que são estruturadas as percepções dos catadores. Para eles os objetos que não são procurados pelos revendedores são considerados lixo.

Para garantir o seu sustento como dos membros do seu agregado os catadores adotam estratégias que passam pela procura de restos de produtos alimentares e que depois de encontrados são confeccionados na lixeira, os produtos que não são confeccionados são levados para casa.

Embora os catadores entendam como lixo os objetos deitados na lixeira e sem valor no mercado transacional, nota-se que quando um determinado produto até então tido como lixo, é procurado por um revendedor, a procura deste faz com que ele entre no circuito de objetos de valor.

A lixeira como uma instituição requer e determina um conjunto de papéis para os catadores. Estes papéis têm a função de controlar as normas estabelecidas na lixeira.

É por isso, que os novos catadores para serem reconhecidos como membros da lixeira, passam pelo processo de questionamento feito pelos catadores mais antigos na lixeira, que tem o papel de manter a ordem na mesma. São perguntadas as causas ou motivos que os levaram à lixeira: “Eu para fazer parte daqui vim um dia e os mais antigos me chamaram e perguntaram-me porque eu vim à lixeira e disse a eles que foi por causa da fome, eles me deixaram.” (Participante - entrevista concedida, 2009).

Conclusão

Foi nossa motivação adentrar no mundo dos catadores para compreender o que os leva a construir uma determinada apreensão do lixo e do seu uso. As percepções sobre o lixo dos catadores de lixo de Mahlampswene derivam da utilidade que o lixo tem no preenchimento das suas necessidades. E que a procura e a respectiva compra dos objetos despejados na lixeira pelos revendedores estrutura as percepções sobre o lixo entre os catadores de lixo.

As percepções sobre o lixo entre os catadores estruturam-se em torno de estratégias que visam a sua sobrevivência no cotidiano.

A noção de utilidade é o marco divisor sobre aquilo que é ou não recuperável. Os objetos tidos como úteis por alguns catadores não são considerados por eles como algo sem valor, já os objetos podem ser considerados lixo por outros catadores na medida que não lhes são úteis.

Longe de considerar este trabalho concludente e assumindo que este possa ser provisório suscetível de questionamento, sugerimos aos potenciais investigadores que façam mais estudos com vista a entender e compreender

os motivos que levaram esses indivíduos a ter a lixeira como o seu local de sobrevivência, bem como a analisar os riscos à saúde no meio ambiente em que os atores sociais em questão se encontram inseridos.

Referências

ALI, Abobacar Mumade. *va phande va sila: representações sociais a volta do lixo na lixeira de mahlampswene*. Trabalho de Conclusão (Graduação em Sociologia). Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo, Moçambique, 2009.

ESCREVIVÊNCIA AUDIOVISUAL: uma experiência em arte-educação popular

Aline Fátima da Silva Costa Magno

Introdução

Este capítulo é um relato de experiência em arte-educação popular com audiovisual, realizada com adultos em um contexto de educação não-formal. Trata-se de uma oficina intitulada “Prática Autobiográfica de Escrita Audiovisual”, que vem sendo desenvolvida no âmbito da minha pesquisa mestrado na linha de “Estudos literários, historiográficos, linguísticos, de narrativas, cultura e educação”, do Programa de Pós Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Na citada pesquisa, investigo a produção audiovisual autobiográfica, especialmente o gênero ensaístico, a partir das minhas próprias produções e de outras realizadoras (auto)identificadas como “periféricas”. Trata-se de uma análise sociológica, especialmente voltada à compreensão das subalternidades contemporâneas, com foco na interseccionalidade das desigualdades de raça, gênero e classe, tomando como recorte sócio-espaco-temporal o contexto da produção audiovisual em territórios periféricos da cidade de São Paulo, entre os anos 2000 e 2023.

Assente na hipótese de que a escrevivência, que é um conceito oriundo do campo literário, pode ser experienciado em outros contextos criativos, como a dança, a música e o teatro, por exemplo, a oficina aqui apresentada propõe uma prática de produção audiovisual que parte de materiais autobiográficos de quem participa, e que leva em consideração os marcadores sociais da diferença (ou da desigualdade?). Por meio de uma apresentação inicial e panorâmica dos conceitos de escrevivência e subalternidade, juntamente com a contextualização da realidade cultural em que vivemos, desde a perspectiva da teoria da sociedade do espetáculo, de Guy Debord, é preparado o terreno para o compartilhamento de ferramentas de auto representação e para a compreensão do potencial contra-hegemônico dessas produções.

A oficina “Prática Autobiográfica de Escrita Audiovisual” foi realizada algumas vezes, de forma experimental, em diferentes contextos, entretanto, neste artigo será apresentada sua realização durante a edição de 2023 do Programa Vocacional¹, no CEU Jembeiro, em Guaianazes, extremo Leste da cidade.

1 Política pública da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. “O Programa Vocacional, existente na cidade de São Paulo desde 2001, tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam

Esta oficina surge na pesquisa como consequência orgânica da abordagem autobiográfica da qual lanço mão: minhas práticas artísticas com o audiovisual servem de material de análise para o trabalho. Além da produção de um produto fílmico, como prática artística, proponho também a elaboração e realização desta oficina como prática pedagógica consequente da reflexão produzida durante a pesquisa, na qual os estudos sobre cinema autobiográfico, subalternidades sociais contemporâneas, escrevivência, contra-hegemonia e educação popular, foram então mobilizados para a elaboração da oficina, numa dinâmica entre teoria e prática.

A seguir, apresentarei, inicialmente, o percurso teórico construído na elaboração da oficina e, na sequência, o relato propriamente dito da realização da mesma, os resultados produzidos e as conclusões alcançadas.

A Escrevivência

Creio que conceber escrita e vivência, escrita e existência,
é amalgamar vida e arte, Escrevivência.
Conceição Evaristo

O conceito de escrevivência foi criado pela escritora brasileira Conceição Evaristo (2020) para descrever a experiência da escrita como uma forma de resistência e lugar de enunciação para as pessoas negras. A palavra é uma fusão de “escrever” e “vivência”, enfatizando a conexão entre a escrita e a vivência das pessoas negras. Para a escritora, a escrevivência é uma prática literária que se baseia nas experiências e memórias dos afrodescendentes, abrangendo suas histórias individuais e coletivas. Através da escrevivência, as vozes silenciadas e marginalizadas são trazidas à tona, desafiando as estruturas de poder e questionando as narrativas hegemônicas:

Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (EVARISTO, 2020, p. 38).

Ao introduzir o conceito de escrevivência, a escritora busca não apenas contar histórias, mas também promover a reflexão, despertar a consciência e estimular a transformação social. Ela entende a escrita como um ato político e reivindicatório, capaz de dar voz às pessoas marginalizadas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Relatando as origens do conceito, reflete:

a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua.” Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/vocacional/index.php?p=7548>. Acesso em: 08 nov. 2023.

Hoje, relendo o texto, vejo que “Samba Favela” foi a semente de Becos da Memória. Foi a experimentação de uma escrita, marcada por uma escrevivência. Criei aquele texto, o primeiro, a partir de um lugar específico, particular, a minha vivência de jovem moradora em uma favela. Talvez naquele momento, eu confirmava para mim mesma, sem saber ainda, que a escrita me seria possível. Escrevivência vem daí, daquele texto. (EVARISTO, 2020, p. 33).

Desse modo, a partir de sua vivência pessoal, a escritora constrói narrativas que, por relatarem sua experiência subjetiva, relatam também a realidade mais ampla de outras pessoas que pertencem ao mesmo grupo social, neste caso as pessoas afro-diaspóricas brasileiras.

Neste trabalho, proponho aproximar o conceito de escrevivência do conceito de subalternidade, de Gayatri Chakravorty Spivak (2010). Embora Conceição Evaristo (2020) tenha se referido inicialmente a pessoas negras brasileiras, este como seu lugar de enunciação², parece coerente a possibilidade de movimentar o conceito de escrevivência para outras existências subalternizadas. Tal operação agregaria potência ao conceito sem invisibilizar seu grupo social de origem.

Os grupos subalternizados são aqueles marginalizados, oprimidos ou subordinados em uma sociedade em função de sua posição em relação a diversas estruturas de poder. Eles enfrentam discriminação e desvantagens sistêmicas que limitam suas oportunidades e acesso a recursos. Esses grupos podem ser subalternizados em termos de gênero, raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, deficiência, entre outros aspectos. A crítica e teórica indiana Spivak (1988, p. 12) define a subalternidade como as “camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Quando Conceição Evaristo (2020) diz que a escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre, nos dá uma pista do potencial de alcance do conceito por sua latente interseccionalidade³. Em comunhão com essa abordagem, Spivak afirma (1988, p. 15) que a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”. Por isso, chamo atenção para a possível plasticidade da escrevivência no sentido de poder se adaptar a outras subalternidades. E para alimentar esse debate evoco algumas reflexões de Gloria Anzaldúa (1981), intelectual norte-americana de origem mexicana, especialmente aquelas presentes em seu icônico texto *Falando em línguas: carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, como a que segue:

2 Dentro dos estudos da subalternidade, este conceito diz respeito ao “lugar” a partir do qual cada indivíduo fala, esse lugar é intrinsecamente conectado às suas vivências, privilégios ou falta deles.

3 A interseccionalidade é um conceito sociológico que reconhece que as pessoas podem ser afetadas por várias formas de discriminação simultaneamente, resultando em experiências únicas e complexas. Este termo será melhor desdobrado em seu significado mais à frente do texto.

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 1981, p. 230).

A escritora estadunidense constrói durante todo o texto, argumentos críticos a fim de mostrar para mulheres do terceiro mundo, mensagem esta que se estende à mulheres negras, latinas, imigrantes, asiáticas, ciganas e tantas outras dissidências, que a escrita é uma possibilidade de voz.

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Tanto Evaristo (2020), com a escrevivência, Spivak (1988), com a noção de subalternidades, quanto Anzaldúa (2000), com a defesa da escrita da “mulher de cor”, apontam para um campo de disputa que diz respeito à visibilidade e ao direito de voz. O artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, diz que⁴: “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão”. Desse modo, parece aceitável metodologicamente ampliar o alcance do conceito de escrevivência para a escrita de pessoas atravessadas pela subalternidade.

Da Literatura para o Audiovisual

Mas como se dá o caminho desse conceito originado na Literatura até o Audiovisual? A resposta tem relação direta com a contemporaneidade. Em relação à prevalência do espetáculo na modernidade como mediador das relações sociais, na medida que nos comunicamos, aprendemos, ensinamos, nos relacionamos por meio de imagens, é possível afirmar que, mais do que nunca, os meios audiovisuais funcionam na contemporaneidade como escrita, como elaboração de pensamento e afetos. Em concordância a isso, podemos citar uma frase de Robert Bresson que diz: “O cinema não é um espetáculo, é uma escritura” (ANGEL, apud BRESSON, 1957, p. 79).

Assim, considerando o audiovisual como possibilidade de escrita, no sentido de elaboração e expressão de pensamento e de enunciação, no qual

4 Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disponível em: <<http://https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/artigo-19deg-todo-ser-humano-tem-direito-a-liberdade-de-expressao-e-opiniaio-1#:~:text=O%20artigo%2019%C2%BA%20da%20DUDH,por%20qualquer%20meio%20de%20express%C3%A3o%E2%80%9D>> Acesso em 23/03/2024

ao invés de palavras são utilizadas imagens, sons (e outros elementos característicos dessa linguagem), a escrivência audiovisual pode ser aqui descrita, mesmo que de forma não totalmente determinante, como narrativas produzidas por pessoas das classes subalternas e que lançam mão de elementos autobiográficos, ou, como diria Evaristo (2020), de “vivências” próprias, e de ferramentas audiovisuais para se autorrepresentarem.

Aprofundamento de conceitos: subalternidade e hegemonia

A subalternidade é um conceito teórico que se refere às vozes e experiências daqueles que estão marginalizados e subordinados nas estruturas de poder sociais, políticas e culturais. Gayatri Spivak (1988), teórica pós-colonial e feminista indiana, desenvolveu o conceito de subalternidade em seu texto intitulado *Pode o subalterno falar?*. A subalternidade, na perspectiva de Spivak, está relacionada às pessoas que estão sujeitas a formas extremas de opressão e que são excluídas dos discursos dominantes. Ela se concentra particularmente nas experiências das mulheres colonizadas e das classes trabalhadoras colonizadas, examinando as formas como suas vozes e histórias são silenciadas ou ignoradas.

Spivak (1988) argumenta que o discurso dominante, ou hegemônico, oculta as experiências das pessoas subalternas e reforça as estruturas de poder existentes. Ela questiona se é possível para os subalternos falar, ou seja expressar-se, dentro do sistema opressivo e se sua fala pode ser verdadeiramente ouvida e compreendida. A autora também critica a noção de representação, argumentando que a representação dos subalternos muitas vezes é distorcida e reafirma a hegemonia das estruturas de poder existentes. Refere-se à sua posição de marginalização e subordinação nas estruturas sociais, políticas e culturais. Na maioria das sociedades, as mulheres enfrentam desigualdades de gênero, discriminação e violência, limitando seu acesso a oportunidades educacionais, econômicas e políticas. Grupos étnicos e raciais minoritários podem ser subalternizados e enfrentar discriminação com base em suas origens étnicas e raciais e enfrentar marginalização e violência devido à sua orientação sexual e identidade de gênero, por exemplo.

A hegemonia é um conceito fundamental na teoria política e social de Antonio Gramsci, pioneiro no uso do termo “classes subalternas”. Segundo este filósofo marxista italiano, a classe dominante mantém sua hegemonia não apenas através do controle dos meios de produção e das instituições estatais, mas também através do controle e influência sobre a cultura, a educação, os meios de comunicação e outras esferas da sociedade:

As classes sociais, dominadas ou subalternas - como diz Gramsci -, participam de uma concepção de mundo que lhes é imposta pelas classes dominantes.

E a ideologia das classes dominantes corresponde à função histórica delas, e não aos interesses e à função histórica - ainda inconsciente - das classes subalternas. (GRUPPI, 1978, p. 67-68).

Isso implica que as ideias e valores das classes dominantes se tornam senso comum, moldando a percepção do mundo e as práticas sociais das classes subalternas:

Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia. (GRUPPI, 1978, p. 68).

Para Gramsci, a luta pela transformação social envolve não apenas a luta econômica e política, mas também a batalha pela hegemonia cultural. Ele acreditava que as classes subalternas precisavam criar uma contra-hegemonia, uma visão de mundo alternativa que contestasse a ideologia dominante e oferecesse uma perspectiva emancipatória. Assim, a hegemonia segundo Gramsci representa um equilíbrio complexo entre coerção e consenso, e é central para entender como as estruturas de poder e dominação operam em uma sociedade.

Versão Brasileira

Lélia Gonzalez (2020), importante pensadora e ativista, é conhecida por seu trabalho pioneiro no campo da interseccionalidade de desigualdades sociais, especialmente no contexto do Brasil. Ela desenvolveu uma análise crítica que explorou como diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e classismo, se entrelaçam e se intersectam, criando experiências complexas e únicas de desigualdade. Sobre a sociedade brasileira, afirma:

Caracterizando sumariamente a formação social brasileira, diríamos que ela se estrutura em termos de acumulação capitalista dependente ou periférica, com conflito de interesses de classes antagônicas e onde o sistema político de dominação da classe dominante é rigoroso. (GONZALEZ, 2020, p. 84).

Uma sociedade exemplar do funcionamento da hegemonia, conceito apresentado anteriormente pela perspectiva de Gramsci. Segundo Gonzalez (2020), a história brasileira é fundamentada em racismo, sexismo e elitismo. Tal realidade se faz menos surpreendente na medida em que observamos as origens da sociedade nacional, constituída com base na escravização de povos africanos, no período da colonização.

Junto ao racismo, o sexismo compõe uma conduta cultural brasileira que aprisiona a mulher nas mais baixas categorias da organização social. Se

na contemporaneidade nos preocuparmos com os altos índices de estupros, feminicídios e outras violências contra a mulher, podemos inferir que, quanto mais longe voltamos na história do Brasil, pior será a situação da mulher em nossa sociedade. Segundo González (1984), o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira, e sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular, fazendo com que esta ainda se encontre na base da pirâmide social.

A mulher negra, conforme essa análise da filósofa brasileira, reúne em si a interseccionalidade de desigualdades sociais. Isso significa que várias formas de opressão se cruzam e se combinam, de modo que as experiências de indivíduos ou grupos não podem ser explicadas ou entendidas apenas através de uma única dimensão de identidade ou opressão. Ela argumentava que a opressão racial, de gênero e de classe, por exemplo, não podem ser vistas como questões separadas, mas sim como interligadas e interdependentes.

Outra leitura de grande importância da sociedade brasileira é construída pela filósofa Sueli Carneiro, que, assim como González, compreendeu a necessidade de reconhecer essas interseccionalidades e trabalhar para combater as desigualdades sociais no Brasil, promovendo políticas públicas e ações afirmativas que abordam o racismo, o machismo e a desigualdade econômica de maneira integrada.

Sueli Carneiro (2011) se dedicou a estudar as desigualdades sociais no Brasil, especialmente aquelas relacionadas à raça e gênero. Suas análises destacam como essas desigualdades são complexas e interseccionais, ou seja, estão entrelaçadas de várias maneiras. Para a filósofa, a conjugação do racismo ao sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social, que ela chama de “matriarcado da miséria”.

Essa análise sociológica corresponde à tentativa de compreensão, dentro da pesquisa de mestrado em que a oficina está inserida, dos fatores que fazem com que um número baixíssimo de mulheres negras e periféricas sejam realizadoras audiovisuais. Realidade esta que pode ser facilmente transposta para outras áreas do conhecimento, como a academia, as artes, a tecnologia etc.

Montagem e Edição

O processo de montagem e edição de um filme, se dá a partir da organização das partes e da dinâmica de conectá-las de acordo com algum sentido/significado que se pretenda expressar. A partir de toda a teorização construída até aqui, é possível elaborar o seguinte cenário: existem grupos subalternizados em praticamente todas as sociedades contemporâneas, entretanto, nas sociedades capitalistas pós-coloniais, existe um acirramento das desigualdades sociais, especialmente as de raça, gênero e classe. No Brasil, tal situação se

intensifica, gerando interseccionalidades de desigualdades, que afetam sobretudo a mulher negra.

A linguagem audiovisual ainda é pouco democrática, pois o acesso a equipamentos e outras tecnologias afins é restrito a determinados grupos sociais, digamos, mais privilegiados. Por isso, se tornou, na sociedade do espetáculo, ferramenta e possibilidade de enunciação. Afinal, os campos simbólico e imagético são alvos constantes de disputas. Guy Debord, filósofo francês, argumenta que a sociedade moderna é caracterizada pela produção massiva de imagens, representações e espetáculos que são constantemente transmitidos pelos meios de comunicação e pela cultura de massa. Essa espetacularização tem como objetivo sustentar e reforçar a lógica do consumo, transformando tudo em mercadoria, inclusive as próprias pessoas, que passam a compor padrões pré-estabelecidos.

Arte-Educação Popular: Uma proposta de ação pedagógica

Chegamos assim ao ponto crucial deste capítulo que é conectar teoria e prática. Diante de um contexto de histórica invisibilização das narrativas - e dos corpos - das classes subalternizadas, sobrepostas pela hegemonia cultural das classes dominantes, a educação - não necessariamente a escola - pode ser ferramenta potente de transformação social. Nesse sentido, a educação popular é um tipo de abordagem pedagógica que carrega em si tal intencionalidade.

Desenvolvida inicialmente pelo intelectual Paulo Freire, a educação popular surge no Brasil em meio a dinâmicas políticas de esquerda, na segunda metade do século XX, como uma perspectiva de atuação junto às classes populares, tendo a transformação social, a superação da exploração e das desigualdades sociais como principais horizontes.

A educação popular se baseia na valorização da cultura, conhecimentos e experiências dos grupos sociais marginalizados, visando à conscientização e à transformação social. Busca promover a crítica das pessoas alcançadas sobre sua realidade social, política, econômica e cultural, visando à transformação das condições de vida e à superação das desigualdades. Leva em consideração o contexto e as vivências das pessoas, integrando os conteúdos curriculares com a realidade local e os desafios enfrentados pela comunidade. A educação popular oferece, enfim, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que as pessoas afetadas escolham agir de forma autônoma e transformadora.

Num contexto mais contemporâneo, o pesquisador brasileiro Luiz Rufino (2019, p. 10), em seu recente livro intitulado *Pedagogia das Encruzilhadas*, chama de “guerrilha epistêmica” uma postura que vai enfrentar o epistemicídio que a colonialidade cometeu e continua cometendo cotidianamente con-

tra grupos sociais que desumaniza em sua empreitada de manter a hegemonia epistêmica, cultural, racial, estética, econômica etc. Essa dinâmica faz parte do que o autor chama de “descolonização”, ou seja:

[...] atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes (RUFINO, 2019, p. 10).

Uma “ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão de heranças coloniais” (RUFINO, 2019, p.11). Para o pesquisador, a descolonização é uma prática permanente de transformação social na vida comum, “uma ação rebelde, inconformada” (idem). A educação, segundo ele, é a articulação entre vida, arte e conhecimento. Somos seres éticos, estéticos e políticos. A transgressão da marafunda colonial - que é a perspectiva única -, nos diz o autor, é um ato de libertação. A luta por outras educações, experiências, narrativas, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida.

Quando falamos em linguagens, ampliamos a noção de educação e alcançamos o terreno que interessa particularmente este trabalho: o da arte-educação. No Brasil, a grande referência teórica em arte-educação é Ana Mae Barbosa, pesquisadora e educadora que produziu um vasto material em torno do ensino das artes. Ela propõe uma abordagem interdisciplinar e integrada para a educação artística, que combina três elementos principais: o fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização histórica e cultural. Ana Mae Barbosa (1998) desenvolve uma teoria crítica em torno da educação, afirmando que esta:

[...] poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. (BARBOSA, 1998, p. 13).

Para a autora, a arte-educação tem sido ensinada de forma positivista e estaria dominada por uma “anemia teórica”. E destaca o papel da cultura: “As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes” (BARBOSA, 1998, p. 14-15). E complementa: “Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação”.

Apesar de não ter encontrado tal registro em seus textos, é possível afirmar que o projeto de arte-educação de Barbosa (1998) para o Brasil, por ser fortemente inspirado nas ideias de Paulo Freire, tem forte ligação com a educação popular. Nesse sentido, o que tenho chamado de arte-educação popular diz respeito a um tipo de intencionalidade pedagógica, que é contra-hegemô-

nica, e, nos termos de Rufino (2019), “descolonizadora”, porque considera a diferença, ajuda a construir espaços de expressão para outras corporeidades, outras vozes, antes silenciadas, sedentas por falar, cantar, gritar.

A escritora estadunidense bell hooks (2017), endossou a abordagem freireana em sua obra *Ensinando a Transgredir: Educação como Prática de Liberdade*. Nela, chamou a atenção para a necessidade de conectar o ensino à vida real e às experiências das pessoas estudantes, e concluiu que a aprendizagem deve ser relevante e significativa. hooks destaca a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de identidades, incluindo raça, gênero, classe social e sexualidade. Ela lança mão do multiculturalismo⁵ e argumenta que a educação deve ser inclusiva e atender às necessidades das pessoas envolvidas, levando em consideração suas experiências únicas: “A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo, obrigam os educadores a centrar sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê?” (HOOKS, 2017, p. 57).

Prática Autobiográfica de Escrita Audiovisual: Relato de Experiência

A sinopse desta oficina é a seguinte: oficina prática de escrita criativa a partir de elementos autobiográficos e recursos audiovisuais, com o uso do dispositivo telefone celular. Tendo como referência teórico-poética o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, são propostas nesta oficina práticas de autorrepresentação por meio da escrita de si e do uso de recursos audiovisuais disponíveis no dispositivo, o que inclui arquivos e aplicativos gratuitos.

Com o andamento da minha pesquisa de mestrado, no segundo semestre de 2023 comecei a realizar a oficina em diversos contextos e, como já informado anteriormente, apresentarei apenas a que realizei no âmbito do Vocacional. Foi realizada no CEU Jambuí, localizado no centro de Guaiunizes, Zona Leste de São Paulo, entre setembro e outubro de 2023. A turma participante flutuava entre quatro e cinco pessoas, todas adultas, acima de 30 anos. Desde o início das atividades de 2023 no Vocacional tenho trabalhado com práticas artísticas autobiográficas, em diálogo com a pedagogia freireana, ou seja, a partir das próprias vivências que as pessoas participantes trazem e são estimuladas a criar. E a oficina integrou um conjunto de atividades com audiovisual dentro do Programa Vocacional.

A oficina teve uma sequência de três encontros de duas horas cada. No primeiro encontro exibe o documentário *Babás* (2010), de Consuelo Lins, no qual a realizadora, de forma autobiográfica, aborda a questão do cuidado na

⁵ O multiculturalismo, academicamente, é um campo de estudo dentro das Ciências Humanas, mas na vida cotidiana se refere à convivência e interação de diferentes culturas dentro de uma sociedade. Esse modelo reconhece e valoriza a diversidade cultural, promovendo a coexistência pacífica e o respeito mútuo entre grupos étnicos, religiosos, linguísticos e outros.

sociedade brasileira, desde sua perspectiva de mulher branca que sempre usufruiu desse tipo de serviço, executado majoritariamente por mulheres negras.

Após alguns comentários das pessoas sobre o filme, exibi uma reportagem disponível no YouTube, feita pelo programa “Manos e Minas”, da TV Cultura, que traz a escritora Claudia Canto, relatando seu percurso de vida incontestavelmente transformado pela leitura, pelos livros, que fez com que ela saísse de Cidade Tiradentes, extremo Leste da cidade, e rumasse para a europa, onde inicialmente trabalhou como empregada doméstica e mais tarde como escritora reconhecida.

No momento de comentários sugiro a observação dos diferentes pontos de vista sobre o trabalho doméstico: o da patroa e o da própria pessoa empregada. Chamo a atenção para as diferenças de construção de imaginário em torno do tema; enquanto em *Babás* a mulher subalternizada é um objeto de análise da mulher branca da classe economicamente privilegiada, na reportagem do programa “Manos e Minas”, Claudia Canto é dona da própria narrativa, quebra estigmas e desestabiliza um imaginário hegemônico acerca da mulher negra das classes populares ou, da perspectiva de Spivak (2010), subalternizadas. Nesse sentido, além de identificar elementos da linguagem audiovisual, como o ponto de vista narrativo, por exemplo, são suscitadas reflexões em torno da sociedade brasileira de forma crítica.

Na etapa seguinte apresento o conceito de sociedade do espetáculo a fim de contextualizar também a noção de hegemonia cultural, como ela cria padrões consequentes do mercado e do consumo e como as classes subalternas são encurraladas na marginalidade, na periferia, ou seja, tendo acesso a menos recursos que se concentram no “centro” (elite) da sociedade. A última etapa teórica é o encontro com o chamado de Anzaldúa (2000) presente em seu texto, já citado algumas vezes neste relato. A escritora convida as mulheres de cor do terceiro mundo a se apropriarem da escrita como construção de espaços de enunciação de, nos termos de Spivak (2010), “vozes historicamente silenciadas”.

Para entrar na etapa prática, apresento para as pessoas a noção de escrita audiovisual, qual seja aquela que é produzida a partir do uso de imagens e de sons, no lugar de palavras, frases etc. Um dos elementos que dão um estatuto popular para esta oficina é o uso de dispositivos acessíveis de produção de imagem e som: os próprios celulares das pessoas participantes. Em conjunto com o uso de aplicativos gratuitos de edição, nesse caso utilizamos o *Capcut* (para edição de vídeo) e gravadores de voz genéricos disponíveis para baixar.

Tendo como referência o dispositivo narrativo utilizado em *Babás*, o filme parte de uma fotografia antiga, é proposto para cada participante que encontre em sua galeria um retrato de si em um tempo passado. O passado diz respeito às memórias, vivências, ancestralidade, por isso é um rico terreno de fabulação e rememoração.

A partir da fotografia, na segunda etapa prática, as pessoas produzem um texto a partir das sensações, emoções, sentimentos, memórias e outros afetos produzidos pela imagem. A parte final, é o exercício de unir as duas materialidades: o som (o texto gravado em áudio) e a imagem (a fotografia). Por ser um procedimento simples e que gera um resultado muito interessante, essa atividade cumpre um papel de letramento digital, na medida que foi realizada em um contexto de educação não formal, com adultos que não tinham familiaridade com tais recursos anteriormente.

As duas pessoas que acompanharam a oficina em sua completude e produziram materiais foram Riva Cruza, 40, mulher cisgênera preta, mãe de duas crianças, dona de casa; e Francivaldo Lopes, 40, um homem cisgênero, branco, que trabalha como catador de latinha e camelô. A seguir, os vídeos produzidos, respectivamente:

1 - <https://www.youtube.com/watch?v=yvQ3yUUQXeA>

2 - <https://youtu.be/V724PWt2C5Q?si=5Jfs2dV04xprjE8u>

Conclusão

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido, em seu importantíssimo ensaio “O Direito à Literatura” (1988), argumenta que a literatura tem uma função humanizadora, que enriquece a experiência humana, promovendo a empatia na alteridade e estimulando a reflexão crítica sobre a nossa condição. Fala, sobretudo, do direito à fabulação.

É interessante perceber como esses materiais produzidos na oficina contribuem para a construção de imaginários diversos, por meio de poéticas idiossincráticas, únicas e belas em suas existências e acessíveis numa plataforma como o YouTube que, para o bem e para o mal, democratiza a circulação de obras audiovisuais. A contra-hegemonia dessas produções diz respeito à sua natureza não comercial, ou seja, quem as produziu não queria vender nenhum produto, mas narrar a si e fazer com que essas narrativas circulassem, contribuindo assim, como já dito, com imaginários diversos, o que gera o abalo de estereótipos, o tremor de estruturas racistas, machistas, classistas, capacitistas de outras opressões.

Na contemporaneidade, em que as sociedades capitalistas são regidas por imagens, cujos padrões são criados pela indústria cultural em função do consumo, se fazem necessárias, cada vez mais, ações nos campos artísticos e pedagógicos que ampliem imaginários, contribuindo assim para o enfrentamento das desigualdades.

Referências

ANGEL, Henri. *Estética do Cinema*. São Paulo: Editora Cultrix, 1957.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, 2000.

BABÁS. Consuelo Lins, 2010, 20 min. Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_PBphf8rSM. Acesso em: 08 nov. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Cultura e ensino de arte. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). *Escrivivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984.

GONZALEZ, Léli. *Por um feminismo afro-latino-americano*. In: RIOS, Flavia Rios; LIMA, Márcia (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 nov. 2023.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FEyKhCciJ8>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Disponível em: <http://https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/novembro/artigo-19de-g-todo-ser-humano-tem-direito-a-liberdade-de-expressao-e-opiniao=1-#:~:text=O%20artigo%2019%C2%BA%20da%20DUDH,por%20qualquer%20meio%20de%20express%C3%A3o%E2%80%9D>. Acesso em: 23 mar. 2024.

“EUTAMBEMSOUMIGRANTE”: Escrita acadêmica e análise crítica do discurso

Ana Sandra Leviz Cruz

Introdução da análise

O texto *Eutambemsouimigrante: discursos de uma campanha entre o mito do Brasil hospitaleiro e a realida de atos xenófobos*, escrito pelos autores Viviane Riegel e Matheus Passário, foi publicado em 2018, pela revista del CES-LA. Está estruturado com título, resumo e palavras-chave, introdução, desenvolvimento e considerações finais. Contém 26 páginas, sendo as duas últimas referências bibliográficas. Observa-se que Eutambemsouimigrante foi escrito sem espaçamento por tratar-se da campanha do Ministério da Justiça do Governo do Brasil (MJ) #eutambemsouimigrante.

Problemas de Escrita

No título, a palavra “realidade” foi escrita faltando a última sílaba.

Resumo

O resumo cumpre com os requisitos estruturais: introdução, objetivo, metodologia e resultados. Os termos das palavras-chave estão estruturados da seguinte forma:

Quadro 1

Texto 1 – Exemplo 1

“Brasil”, “migração”, “xenofobia”, “comunicação”, “análise crítica do discurso”, “Ministério da Justiça do Brasil”.

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Observa-se que os termos das palavras-chave estão separados por vírgulas, mas a ABNT determina que os mesmos devem ser separados por ponto e vírgula.

Um dos termos utilizados como palavra-chave “análise crítica do discurso”, se refere à área de ADC análise de discurso crítica. A Teoria Social do Discurso, abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) que, segundo seu

idealizador, Norman Fairclough (2003), “is based upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language”¹.

Introdução

A introdução é marcada por certa informalidade, que se nota devido à utilização do adjetivo “leviana”. Isso se pode observar no seguinte trecho:

Quadro 2

Texto 1 – Exemplo 2

Esses atos vão desde a abordagem leviana do sistema midiático sobre as migrações e seus sujeitos...

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Os autores já anunciam o que pensam da abordagem da mídia, porém, sendo o texto um artigo, seria adequado mostrá-lo através de uma análise, não se utilizando adjetivos, mas sim expondo ideias e dados.

Na sequência, o texto passa a ter aspectos mais formais, apresentando elementos de embasamento das ideias:

Quadro 3

Texto 1 – Exemplo 3

Tal realidade é primeiramente relacionada a estigmas resultantes do processo de colonização do Brasil, que deixou uma herança rural e escravocrata, com preconceito contra os negros e pobres.

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

O texto contém as três autocitações dos exemplos 4, 5 e 6:

Quadro 4

Texto 1 - Exemplo 4

Contemporaneamente, o discurso difundido, principalmente pela mídia, que também reproduz discursos internacionais, tem como mensagem reproduzida a de uma invasão de sujeitos migrantes, que chegam ao país de destino para roubar o emprego dos nacionais e para cometer crimes. Essa narrativa auxilia

¹ Tradução literal: Está baseada na suposição de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, assim, a análise social e pesquisa sempre têm que levar a linguagem em conta.

nos argumentos daqueles que praticam atos xenófobos. A relação discursiva entre migração, desemprego e crimes é internacionalmente reproduzida, o que faz com que mesmo as campanhas que buscam mostrar a importância da migração para diferentes sociedades também enfatizam a figura do “bom imigrante”, com foco nas questões profissionais e econômicas, suprimindo as questões sociais e de direitos humanos relacionadas à migração, conforme apontado por Cogo e

Riegel (2016). Assim, somente alguns migrantes são considerados desejáveis, a maioria é classificada como indesejável, de situação socioeconômica precária, e criminosa. Esses discursos não são, no entanto, somente presentes atualmente, eles também reproduzem diversas das camadas discursivas construídas historicamente na relação entre migração e sujeitos indesejados...Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

No exemplo 4, em 13 linhas os autores escrevem variações do verbo *reproduzir* 4 vezes, no texto inteiro, foram 8 vezes.

No exemplo 5, a ABNT recomenda que na parte das considerações finais de um artigo, não se devem inserir citações. Esta etapa deve ser utilizada para demonstrar se a investigação atingiu os resultados ou não.

Quadro 5

Texto 1 – Exemplo 5

Considerações finais

A partir da análise do contexto dos discursos relacionados à formação da campanha do Ministério da Justiça #Eutambemsouimigrante, tanto de textos que foram produzidos em sua divulgação quanto de algumas das reações que motivaram a retirada de veiculação, pudemos verificar: a) os desafios em relação aos discursos relacionados às migrações internacionais no Brasil, principalmente relacionadas às questões de racismo e de desigualdade social no país; b) a reprodução de determinados mitos – como uma visão idealizada de bons migrantes, geralmente europeus e brancos que contribuiriam para o crescimento econômico do país, também presente em outra campanha pró-migração (Cogo e Riegel, 2016)...

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Ainda sobre o exemplo 5, certamente os autores se basearam em outros artigos que abordam temas relacionados ao conceito do “bom imigrante” por tratar-se de um tema muito pesquisado já, mas não foi citada referência.

O artigo de Cogo, Pássaro, (2017) do exemplo 6, foi inserido no texto com objetivo de condenar a publicação da foto nos periódicos mencionados.

Quadro 6

Texto 1 – Exemplo 6

Esse contexto fica explicitado diante, por exemplo, de episódios de xenofobia e racismo envolvendo a migração haitiana. Um deles envolveu a publicação, em maio de 2016, pelos jornais Agora e Folha de São Paulo, da foto de um imigrante haitiano recém-chegado do Acre tomando banho com água de um mictório na sede da Missão Paz, no centro de São Paulo. A publicação da foto, que não teria sido autorizada pelo migrante, desencadeou um conjunto de reações negativas por parte organizações e redes migratórias, tanto após sua publicação quanto após ter sido indicada como vencedora do Prêmio de Jornalismo e Direitos humanos Vladimir Herzog (Cogo, Pássaro, 2017).

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Porém, consta no artigo dita foto sensacionalista, a qual reforça a imagem do imigrante como um ser pitoresco e selvagem.

Com as três autocitações, os autores acabaram incorrendo em algo que é tratado por Pierre Bayard (2007) em seu livro *Como falar dos livros que não lemos?* No qual dedica um capítulo ao tema *falar de si* onde conclui que *falar de si, portanto, é o propósito definitivo da atividade crítica, e tudo deve ser feito dentro desta perspectiva para proteger o crítico contra o domínio da obra, a fim de permitir que ele não se afaste deste propósito.*

A figura 1 foi inserida no artigo sem sua respectiva análise de discurso crítico:

Figura 1 - Peça de comunicação da campanha do Ministério da Justiça sobre refugiados (#refugiados)



Fonte: Ministério da Justiça

O texto da primeira imagem da figura 1 *“No Brasil somos mais livres. Minhas filhas não se sentem perseguidas por causa da sua opção religiosa” Refugiados do Brasil*, a peça busca mostrar a imagem de que no Brasil não tem perseguição por causa da religião, o fato de se referir a “filhas”, permite supor que essas mulheres ou meninas usam um véu que as fariam ser identificadas como muçulmanas.

Se compararmos a intolerância religiosa no Brasil, com a criminalização dogmática que ocorre em países como o Irã, onde em setembro de 2022 a morte de mulher presa por não usar véu gerou revolta popular, é plausível essa sensação de liberdade, porém no parâmetro nacional, tem-se ciência de que religiões que não derivam da matriz cristã, tendem a ser alvo de discriminação.

A segunda imagem da figura 1 com o texto *“Sou feliz porque consegui tirar meus filhos de lá. Aqui eles estão crescendo, estudando, trabalhando. Estão mais seguros e protegidos” Refugiados do Brasil*, é certo que o acesso à escola é universal é garantida para todos, ainda que existam alguns casos de recusa de matrícula e com necessidade de recorrer na justiça. Porém, falta segurança aos autóctones e imigrantes da mesma forma. O trabalho que os imigrantes conseguem costuma ser informal, normalmente o trabalho formal é acessível a grupos de imigrantes brancos, para negros e indígenas é diferente.

As condições são ruins, no bairro Cambuci, próximo à Baixada do Glicério, entre os vários pequenos comércios dos imigrantes locais, Daphne, uma arquiteta formada no Haiti abriu um box que oferece serviços de trançar cabelos em uma galeria da região. Inicialmente, em 2016 migrou ao Chile, em busca de oportunidades, ali encontrou muito racismo e através de concidadãos que viviam em Santa Catarina, ela viu no Brasil uma opção. De Santa Catarina a São Paulo, em 2018, Daphne nunca conseguiu um emprego formal, apesar da formação universitária em arquitetura e os idiomas francês, crioulo, espanhol e português.

Migrações transnacionais no Brasil

A parte que se inicia com o subtítulo *Migrações transnacionais no Brasil* é utilizada para discorrer sobre o objetivo previsto no resumo de mostrar o histórico e contexto contemporâneo da migração no Brasil, o artigo dedicou mais espaço aos temas dos imigrantes do final do século XIX e início do século XX do que aos fluxos migratórios pós 1980, bem como deu pouca ênfase à escravização do negro africano. Este padrão reproduziu os pontos criticados pelo artigo na campanha que problematizou a ênfase aos “bons migrantes” como forma de criar empatia através da convocação dos seus descendentes. No caso da análise do artigo, poderia ser mais produtivo apontar a assimetria de condições dos negros africanos escravizados em relação à vinda dos imigrantes europeus e japoneses.

Quadro 7

Texto 1 – Exemplo 7

Ainda que os movimentos transnacionais para o Brasil foram e são significativamente expressivos em termos socioculturais, principalmente no âmbito regional e local, os dados numéricos apontam para um fluxo inferior a países do mesmo continente. Como exemplos temos a Argentina com quase o dobro de imigrantes no mesmo período e os Estados Unidos com cinco vezes mais imigrantes, onde chegaram mais de vinte milhões entre 1870 e 1930 (Lesser, 2015: 32).

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

O trecho abaixo indica que não havia estatísticas sobre os casos de violência contra os migrantes:

Quadro 8

Texto 1 – Exemplo 8

Não há estatísticas compiladas por órgão oficial brasileiro sobre o número e os casos de violência sofrido por migrantes, mas o próprio sistema midiático, que muitas vezes contribui com o tratamento depreciativo da migração transnacional, traz relatos de violência, preconceito e xenofobia (Santos, 2016)

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Porém, a xenofobia no Brasil já é divulgada há tempos. Ainda que não haja estatísticas compiladas por órgão oficial brasileiro sobre o número e os casos de violência sofrido por migrantes, temos registros substanciais de casos de discriminação. Por volta de 2016, quando o fluxo migratório de negros era intenso, várias denúncias vieram à tona. Em entrevista à BBC, imigrante da Nádia Ferreira, de Guiné-Bissau no Brasil há 15 anos, relatou diversas situações de xenofobia, desde pessoas se levantarem de um lugar porque ela havia se sentado ao lado, a ser impedida de entrar em agência bancária mesmo guardando sua mochila no lugar indicado. Segundo Nádia “Não te agridem porque a lei não permite, mas você é olhado de um jeito que diz: aqui não é o seu lugar”. Essa é a percepção de uma imigrante que veio ao país para estudar e resolveu permanecer. Casos semelhantes que porém envolvendo violência física também têm sido denunciados através dos anos.

As ações anti-xenófobas poderiam ser motivadas simplesmente por ser o certo a se fazer, mas também poderiam ser baseadas no princípio de recípro-

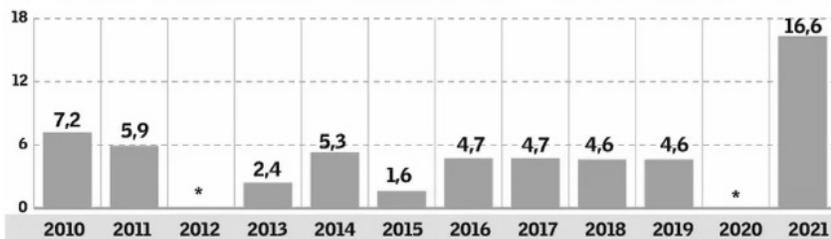
cidade, pois segundo dados do Itamaraty de 2020, o número de brasileiros no exterior chegou a 4,2 milhões. Em comparação aos dados anteriores, de 2018, houve um aumento de 16%. Em 10 anos, o aumento foi de 36%. O jornal Valor Econômico publicou estudo em 2022 apontando que taxa de brasileiros que saem do país e não voltam é a maior em 11 anos:

Figura 3

Rota de fuga

Saída de brasileiros ao exterior ganha força

■ Parcela dos brasileiros que não voltaram do total de saídas do país, em %



Fonte: Imagem do texto analisado

No exemplo 9, faltou vírgula nos termos grifados, antes da conjunção explicativa, um artigo não comporta isso.

Quadro 9

Texto 1 – Exemplo 9

Contudo, “na Corte portuguesa, eram muitos os que entendiam que as pessoas que eles mais queriam como imigrantes eram as que, provavelmente, menos interesse teriam em vir” (Lesser, 2015: 37). Baseada na tríade conceitual: abastecimento, colonização (inclusive, o povoamento) e progresso, o imigrante desejado era o agricultor europeu, ocidental e branco, onde o fluxo escravocrata impossibilitava uma corrente migratória da África pois seria a recomposição indireta do tráfico de escravos (Seyferth, 2014)

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

No exemplo 10, faltou informar a fonte da informação sobre a ação de coiotes nas fronteiras brasileiras, ao fazer uma busca por essas palavras no Google, não foram encontrados textos sobre o assunto.

Texto 1 – Exemplo 10

Também há um tratamento distinto, em termos midiáticos, para a imigração indocumentada a partir das fronteiras, ou seja, que se utiliza da ação de “coiotes”, termo utilizado para identificar o agente que conduz os imigrantes pelas áreas de fronteira mediante pagamento, e de atravessadores; o que é uma situação relativamente nova na história brasileira.

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

A figura 2 tampouco foram analisadas, devidamente, no artigo:

“O Brasil é contra a xenofobia e repudia toda forma de preconceito e ódio.” As fotos de pessoas que manifestam diversidade racial sorridentes, reiteram a imagem de que o tema, xenofobia, está sendo bem controlado no país, contudo o texto não representa os números da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, que em janeiro de 2018, apresentou um relatório com dados sobre as denúncias de violações de direitos humanos realizadas em 2015. Com esse levantamento, constatou-se que houve um crescimento de 633% das denúncias de xenofobia no Brasil em comparação com 2014. A abertura desse número mostra que os haitianos constituem a maioria das vítimas (26,8%), seguidos por pessoas de origem árabe ou de religião muçulmana (15,45%). *“A abertura do Brasil para receber refugiados foi o principal motivo para um crescimento desenfreado desse tipo de crime”*, declarou Sottili. Nos casos de intolerância religiosa, o aumento foi de 273% em 2015, comparado aos números do ano anterior. Foram 556 denúncias no período, contra 149 em 2014.

Essa ascensão no percentual das denúncias trata-se de uma subnotificação, pois muitos imigrantes vítimas de xenofobia deixam de formalizá-las por medo, já que estão em situação de vulnerabilidade e também por não acreditarem que a formalização do crime poderia promover mudanças.

Ainda referente às figuras 1 e 2, como aponta Paulo Daniel Farah (2017, p. 14): *“Com efeito, a repulsa ao estrangeiro, a xenofobia, revela o traço comum a discriminações que incluem, de acordo com o grupo, racismo (no caso de africanos e haitianos) e intolerância religiosa (especialmente no caso de muçulmanos e adeptos de religiões de matriz africana)”*.

Parte integrante de peças publicadas no Facebook, a figura 3 buscava aumentar o engajamento dos internautas:

Figura 4 - Página do site www.eutambemsouimigrante.com.br



Fonte: Imagem do texto analisado

O tipo de resposta à figura 3 obtida através de publicações como a figura 5 estava diretamente alinhada ao discurso mantido na campanha, os descendentes dos imigrantes que chegaram ao país no final do século XIX e começo do século XX publicaram fotos e textos sobre sua ancestralidade europeia com a #eutambemsouimigrante, como se aprecia na imagem abaixo:

Figura 5 - Post no Facebook com a hashtag #eutambemsouimigrante



Fonte: Imagem do texto analisado

O exemplo 11 é um trecho da análise da figura 5:

Quadro 11

Texto 1 – Exemplo 11

Na dimensão de reflexão crítica com base na análise do discurso sobre o problema social, analisando esses textos, mesmo que seja a partir de elementos semelhantes aos da campanha, há maior espaço de conexão com a realidade vivida por migrantes atualmente, assim como uma perspectiva de engajamento na busca por soluções para esse problema que vive a sociedade brasileira. A relação com a história pessoal também cria uma conexão de emoção à questão, fato que incentiva o engajamento no compartilhamento do material da campanha e de textos com pensamentos e visões próprias.

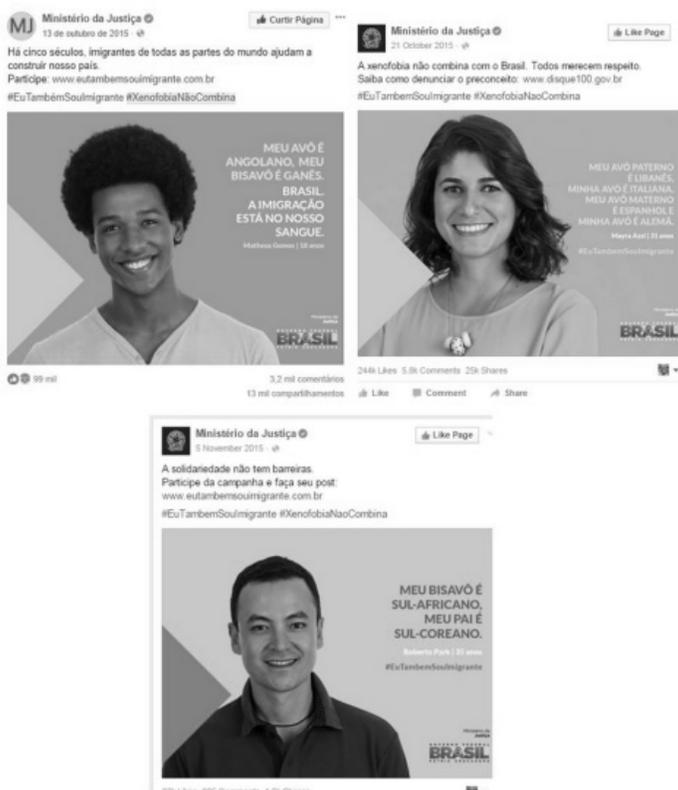
Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Embora o slogan #eutambémsouimigrante, traga o apelo à empatia, não é possível apreciar no exemplo 10 o resultado positivo que os autores do artigo aferiram. Ao comparar o momento e condições que a migração europeia encontrou no Brasil, com as circunstâncias atuais dos migrantes das últimas décadas, se percebe a assimetria de realidades. As políticas e discursos presentes na campanha são perpassados pelas ideias de grupos privilegiados, que hoje chamamos de branquitude, conforme Pêcheux, carregam a identidade ou posição de quem discursa, sem chegar a contemplar a complexidade da situação do imigrante atual. A campanha acabou focando na similaridade, que seria a mobilidade comum nos dois momentos da imigração no país, porém os elementos cruciais que aumentam a tendência à xenofobia têm a ver com a interseccionalidade na qual incorre o migrante atual, que é sua etnia não eurocentrista, cor da pele e nível de desenvolvimento do país originário.

A análise não evidencia a busca por soluções para os desafios da imigração que atingem a sociedade brasileira, ao contrário, não se aprecia sequer referência aos grupos migratórios mais recentes.

A figura 4 foi analisada no artigo:

Figura 6 - Postsb no Facebook com a hashtag #eutambemsouimigrante



Fonte: Peças produzidas pelo Ministério da Justiça

Faltou os autores observarem um ponto importante do texto “*Meu avô é angolano, meu bisavô é ganês. Brasil, a imigração está no nosso sangue.*” que busca apagar o fato de que grande maioria dos 54% dos descendentes dos negros africanos escravizados do país, não sabem de qual país seus ancestrais foram trazidos, tampouco seus sobrenomes legítimos, que eram substituídos pelos dos seus “senhores”, com este apagamento, os negros brasileiros encontram dificuldade para rastrear informações sobre sua ancestralidade.

O exemplo 12 refere-se à análise das figuras 8 e 1:

Quadro 12

Texto 1 – Exemplo 12

Esse discurso de conexão entre migrantes e terroristas tem sido utilizado como um dos argumentos daqueles que são contrários às migrações internacionalmente, sendo incluído em decisões políticas mais recentes, como é o caso de decisões de bloqueio de acesso a indivíduos de países muçulmanos feitas pelo presidente Donald Trump em 2017 (Portal G1, 2017). Tal discurso é encontrado nessa interação com esse post, apesar de não ser uma questão vivida diretamente no Brasil

Fonte: Fragmento do texto analisado (quadro elaborado pela autora)

Conclusões da análise do artigo

Na parte das considerações finais, na análise dos autores, os problemas apontados culminaram na retirada da veiculação da campanha dos espaços digitais, como o website (www.eutambemsouimigrante.com.br) e o site de rede social Facebook (@JusticaGovBr). Eles afirmam que a veiculação durou menos de um ano e foi interrompida em 2016 devido aos problemas elencados no artigo, a saber: apesar de ter como objetivo mitigar atos xenófobos praticados contra os imigrantes fluxos migratórios recentes, a campanha utilizou peças que se referem aos imigrantes do final do século XIX e início do século XX, a abordagem da presença dos negros africanos escravizados como imigrantes entre outros e o apagamento da migração latino-americana.

Ao fazer uma busca na página do MJ no Facebook, no dia 24 de novembro de 2022, foram encontradas as evidências abaixo que demonstram que apenas algumas peças foram removidas, não a campanha inteira, como afirma o artigo analisado:

Figura 7, 8, 9, 10, 11 e 12

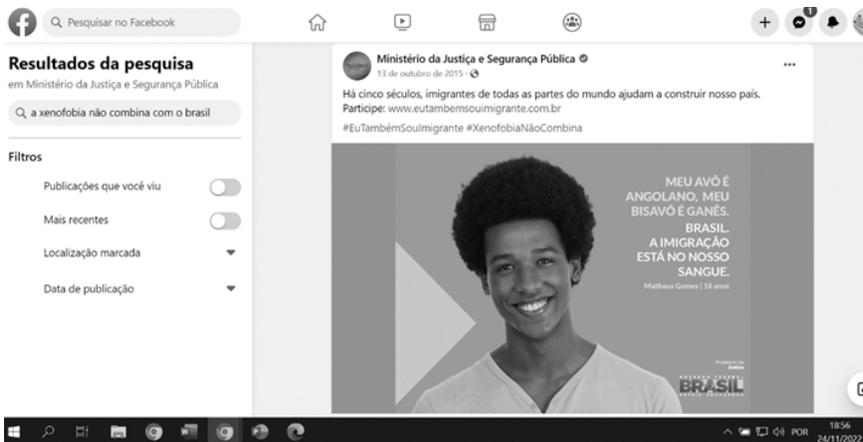
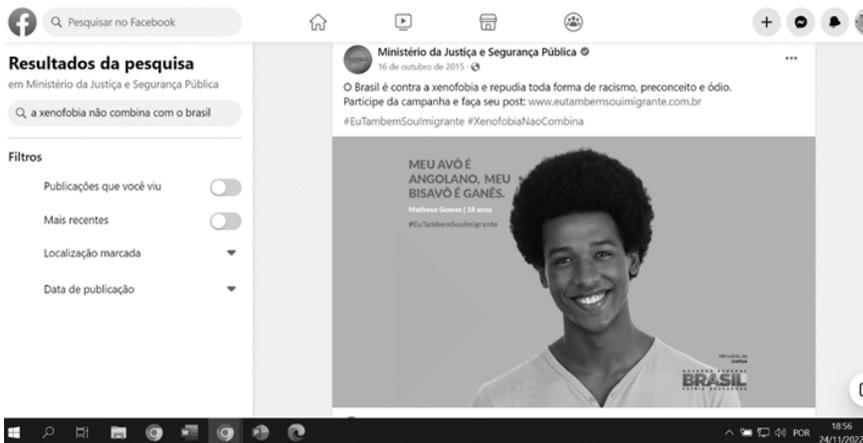


Fonte: Imagem do texto analisado

Facebook search interface showing results for "a xenofobia não combina com o brasil". The main post is from the **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, dated 21 de outubro de 2015. The text reads: "A xenofobia não combina com o Brasil. Todos merecem respeito. Saiba como denunciar o preconceito: www.disque100.gov.br #EuTambemSouMigrante #XenofobiaNaoCombina". The image features a woman with the text: "MEU AVÔ PATERNO É LIBANÊS, MINHA AVÔ É ITALIANA, MEU AVÔ MATERNO É ESPANHOL E MINHA AVÔ É ALEMÃ. Mayra Azzi | 31 anos #EuTambemSouMigrante".

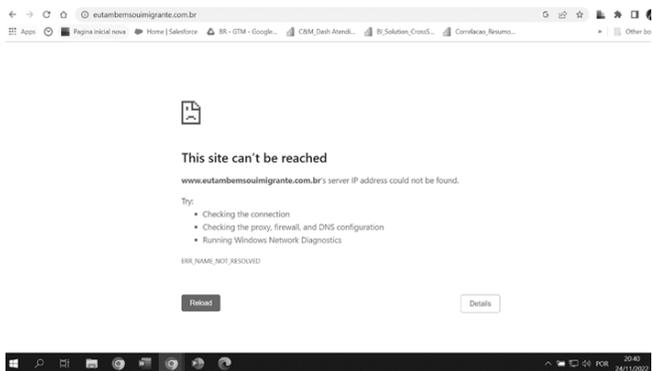
Facebook search interface showing results for "a xenofobia não combina com o brasil". The main post is from the **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, dated 3 de novembro de 2015. The text reads: "A xenofobia não combina com o Brasil. Saiba como denunciar o preconceito: <http://www.disque100.gov.br/> #EuTambemSouMigrante #XenofobiaNaoCombina". The image features a man with the text: "MINHA AVÔ É BOLIVIANA. Vicente Junior | 19 anos #EuTambemSouMigrante".

Facebook search interface showing results for "a xenofobia não combina com o brasil". The main post is from the **Ministério da Justiça e Segurança Pública**, dated 28 de outubro de 2015. The text reads: "Imigrantes de todas as partes do mundo ajudam a construir nosso país. Participe da campanha e faça seu post: www.eutambemsoumigrante.com.br #EuTambemSouMigrante #XenofobiaNaoCombina". The image features a woman with the text: "MEUS AVÓS MATERNO E PATERNO SÃO ESPANHÓIS. MEU AVÔ PATERNO É PORTUGUÊS. Graça Amorim | 67 anos #EuTambemSouMigrante".



O site por sua vez, não está disponível através do enlace informado, como a imagem abaixo ilustra:

Figura 13



Fonte: Imagem do texto analisado

Pela natureza do tema estudado se tratar de publicações na rede social Facebook, fazendo uma simples busca, através de preenchimento na lupa de pesquisa com o slogan da campanha *A xenofobia não combina com o Brasil*, e qualquer usuário da rede social, inclusive os autores do artigo, teriam acesso às peças acima, no entanto, o artigo afirmou que toda a campanha foi retirada de veiculação. A implementação de um conselho oferecido em diversas ocasiões por Eco (2008), no seu livro *Como se faz uma tese*, teria evitado que se publicasse essa informação contraditória no artigo: “Recolha de toda a bibliografia existente sobre o assunto, desde livros e artigos sobre experiências semelhantes noutros países, até aos artigos dos mais remotos jornais de província ou de pequenas revistas, de maneira a recolher a documentação mais completa possível.”

Essa falta de cuidado com o embasamento teórico e até mesmo coleta de evidências acaba sendo contraproducente para o objetivo do artigo.

Quanto ao debate sobre os dados analisados, o artigo poderia ter utilizado, por exemplo, o conceito interseccionalidade, termo utilizado por Kimberlé Crenshaw (2002), sobre violências vividas pelas mulheres de cores nas classes desfavorecidas dos EUA. Essa intersecção de raça, gênero, classe social e mobilidade gera um sistema de opressão devido às suas múltiplas formas de discriminação e subordinação. Os autores não trouxeram elementos necessários para proposta de solução ao problema, além de que não chega a observar que discursos que relacionam o fenômeno da migração com o aumento do desemprego, de crimes e da precarização do bem-estar social, não foram diretamente discutidos pela campanha.

Especificamente em relação ao histórico escravocrata e suas implicações, a temática afro-brasileira passou a ser obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. A Lei nº 10.639, em 2003, já manifesta resultados através das interações e posicionamento dos internautas, diante da falta de preparo de uma instância pública brasileira como o MJ para lidar com as questões árabes, negras e islâmicas.

Me debrucei nesta análise munida da minha experiência como leitora, professora e aluna dedicada. Embora neste meu momento inicial como pesquisadora, possa me identificar facilmente com o texto de Barzotto (2016) quando se identifica com Milton Nascimento quando diz no trecho de sua canção nos bailes da vida, *tenho comigo as lembranças do que eu era*, me vejo apenas manifestando o início da mudança que me propus ao ingressar nesse desafio chamado mestrado.

Referências

BARZOTTO, Valdir. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos*. Trad. Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BELLA, Gabi Di; CHRIST, Gui. 'Quando cheguei, descobri o que era ser negra': como africanos veem o preconceito no Brasil. *BBC Brasil*. Disponível em: G1 - 'Quando cheguei, descobri o que era ser negra': como africanos veem o preconceito no Brasil - notícias em Mundo (globo.com). Acesso em: 10 dez. 2022

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 10, 1º sem. 2002, p. 171-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo, Perspectiva, 2008

FARAH, Paulo Daniel Elias. Combates à xenofobia, ao racismo e à intolerância. *Revista USP*, [S. l.], São Paulo, n. 114, p. 11-30, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142365>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GOMBATA, Marsílea; FAGUNDES, Álvaro. Taxa de brasileiros que saem do país e não voltam é a maior em 11 anos, sendo que EUA são principal destino. *Valor Econômico*. Disponível em: Taxa de brasileiros que saem do país e não voltam é a maior em 11 anos | Brasil | Valor Econômico (globo.com). Acesso em: 11 dez. 2022

NAKAGAWA, Fernando. Número de brasileiros no exterior cresce e chega a 4,2 milhões. *CNN Brasil 2021*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/numero-de-brasileiros-no-externo-cresce-e-chega-a-42-milhoes/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RIEGEL, Viviane; PASSARIO, Matheus. Eutambemsouimigrante: discursos de uma campanha entre o mito do Brasil hospitaleiro e a realidade de atos xenófobos. *Revista del CESLA*. Uniwersytet Warszawski, 2018. Acesso em: 14 nov. 2022.

RFI. Morte de mulher presa por não usar véu gera revolta popular no Irã. *Portal G1*. Disponível em: Morte de mulher presa por não usar véu gera revolta popular no Irã | Mundo | G1 (globo.com). Acesso em: 10 dez. 2022

TERRA. Imigrantes haitianos sofrem racismo e xenofobia no Brasil. *Portal Terra*. Disponível em: Imigrantes haitianos sofrem racismo e xenofobia no Brasil (terra.com.br). Acesso em: 24 nov. 2022.

CRIANÇAS E A INFÂNCIA INTERROGAM A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Artur Oriel Pereira

A escrita deste capítulo realiza-se em meio à urgência crítica nos modos de se pensar mudanças necessárias na sociedade, nesse caso, através do pensamento científico construído por estudantes e pesquisadores que se organizam e defendem a perspectiva anticolonial, há exemplo do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHDL-FFLCH-USP).

O PPGHDL é um programa interdisciplinar que se fundamenta epistemologicamente na necessidade de alterações profundas nos modos de produção do conhecimento, dado que, com o advento da ciência moderna, se instaurou drasticamente um processo de separação entre o vivido e as formas científicas de conceber os diferentes sujeitos e as diversas coisas.

Neste texto, trago apontamentos e algumas reflexões sobre como a infância brasileira vem sendo pensada nas pesquisas de mestrado e doutorado orientadas e desenvolvidas no PPGHDL. A intenção não é homogeneizar diferentes perspectivas teóricas tampouco discutir os desdobramentos dos trabalhos realizados ou andamento, mas sim pensar a respeito da importância das vidas de crianças que, muitas vezes, permanecem subjugadas pelo universo adulto e seus desígnios forjados no contexto da modernidade capitalista.

Sonia Kramer (2003, p. 3) afirma que, “ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam, no interior da burguesia” e não há tempo na modernidade para atividades que não sejam voltadas para produção capitalista inclusive na infância. Na busca pela então produtividade que se assentam também na esfera científica, torna-se indispensável analisarmos como os programas de pós-graduação e as pesquisas lidam e reconhecem a criança, suas múltiplas vivências, seus movimentos de resistência contra a colonização adulta, seus gestos de ruptura contra o tempo do capital sob suas existências.

Essa possibilidade de ação pode nos impulsionar a estabelecer formas de existências que se distanciam de práticas que reproduzem injustiças. Garantindo entre várias coisas, no exemplo da crítica feita pelo cartunista e humorista argentino Quino através da personagem Mafalda, abaixo, na figura 1, que as crianças se expressem e as convenções vazias do mundo dos adultos não passe apressadamente por elas e pelo conhecimento que se pretende construir de maneira anticolonial e interdisciplinar.

Figura 1 - Tirinha de Mafalda (Quino)



Fonte: Tribuna de Jundiaí. Disponível em: <https://tribunadejundiai.com.br/entretenimento/acontece-entretenimento/12-tirinhas-de-mafalda-sobre-a-visao-critica-de-quinno-seu-criador/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

A partir da perspectiva apresentada, realizei uma análise da organização do PPGHDL levando em conta as linhas de pesquisa, os docentes, os estudantes de pós-graduação com suas pesquisas desenvolvidas e que estão em andamento, que tratam objetivamente das questões que evoco nas linhas deste trabalho, entre os anos de 2015 e 2024.

O programa de pós-graduação possui quatro linhas de pesquisa e uma área de concentração, um núcleo de orientadores permanentes e colaboradores, bem como acolhe estudantes de variada procedência acadêmica e/ou profissional.

As quatro linhas de pesquisa com suas temáticas dentro da área de concentração são organizadas, como podemos ver abaixo, no quadro 1, da seguinte maneira:

Quadro 1 - Área Interdisciplinar

Linha 1 CORPORALIDADES, ALTERIDADES, TERRITÓRIOS E MODOS DE EXISTÊNCIA
<p>Marcadores sociais da diferença, corpos e corporalidades, discriminação e subalternização; pensamento decolonial e contracolonial; branquitude, racismo, etnocentrismo, capacitismo, sexismo, machismo; transfobia; homofobia; xenofobia; movimentos negros e quilombolas, feminismos e transfeminismos, feminismos negros e amefricanos, movimentos LGBTQIA+, gênero, sexualidade e geração; movimentos de pessoas com deficiência, deficiências, saúde, educação e cuidado; processos migratórios (refúgio, exílio, imigrantes, refugiados e apátridas); religiosidades; intolerância e racismo religioso; territórios periféricos e fronteiras, território e justiça social, outras formas de morar.</p>
Linha 2 ESTUDOS LITERÁRIOS, HISTORIOGRÁFICOS, LINGUÍSTICOS, DE NARRATIVAS, CULTURA E EDUCAÇÃO
<p>Oralidade, história oral, narrativas, literaturas e expressões negras, indígenas, africanas, árabes, asiáticas, da América do Sul e Central, diaspóricas, nômades, interculturais e-ou plurilíngues, escritas criativas, biográficas, estudo comparado de literaturas, relações entre história e literatura, memórias, processos de ensino-aprendizagem e/ou aquisição de línguas brasileiras e estrangeiras, análise do discurso, (estudos das) traduções e mediações culturais, interculturalidade, transcrições, bibliodiversidade, valorização e transmissão de saberes, protagonismo de conhecimentos e arcabouços não eurocêntricos ou ocidocêntricos, epistemologias do Sul, resistência cultural e intelectual, dinâmicas culturais, manifestações artísticas, performances, saraus, instalações e intervenções, história da educação e de políticas públicas de educação, educação formal e não-formal.</p>
Linha 3 MÍDIAS CRIATIVAS, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS EMERGENTES
<p>Estudos dos movimentos sociais, políticos e culturais, suas reivindicações históricas, políticas, identitárias e iconográficas em busca de justiça social, reparação, reconhecimento e equidade. Avaliação crítica de formas de atuação em manifestações, campanhas públicas, celebrações, festas e festivais, performances, intervenções urbanas, memoriais, protestos, comícios, greves. Estudo das Mídias em suas modalidades analógicas, digitais, ou híbridas, locais ou globais, presenciais ou remotas, em sua integração nas convergências mediáticas e em sua historicidade, na arqueologia das mídias e tecnologias contemporâneas. Avaliação do impacto da comunicação em termos das teorias da Representação, Narratividade, Formação Identitária, Educação, Iconomia, Medialogia, a partir da Teoria do Direito, Economia Política, Estudos Culturais, História, Sociologia, Antropologia, Comunicação, Semiologia e Semiótica, Linguística, Arte e Estética, Indigenismo, Negritude, Filosofia, Políticas Públicas, bem como da Teoria, História e Filosofia do Direito, Direito Comparado, Direitos Emergentes, Direito Autoral, Direito Ambiental, Direito dos Animais.</p>
Linha 4 PODERES, POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS
<p>Políticas públicas, movimentos sociais, comunicação pública, formas jurídicas e as estratégias de dominação, fronteiras, justiça restaurativa, direitos, direitos humanos e não humanos, meio ambiente, antropoceno, ditaduras, democracias, conservadorismos, política liberal, formas de controle social pelo Estado, poder das instituições (assistência social e de saúde, escolas, igrejas, manicômios, presídios, asilos, instituições de longa permanência, etc.), ocupação do espaço público, processos de urbanização; sindicalismo; (des)emprego; planejamento sócio territorial e justiça social, Participação Social e Políticas Públicas da Produção e Gestão do Habitat, outras formas de morar.</p>

Fonte: Site do PPGHDL (quadro elaborado pelo autor)

Como podemos verificar no quadro acima, as quatro linhas de pesquisa do PPGHDL ancoradas na interdisciplinaridade abrangem diversos temas que envolvem as complexidades existentes nas relações produzidas em sociedade. Ocupam-se da criação de um novo modo de produção do conhecimento a partir de uma epistemologia dos múltiplos significados da cultura como vivência política que expande e partilha poderes.

Também podemos constatar que embora as temáticas das linhas de pesquisa procuram destacar a importância dos saberes vividos que interconectam diferentes tempos e espaços e que permitem analisar os fenômenos culturais imersos nas experiências até pouco tempo desconsideradas pela separação entre o saber científico e os múltiplos saberes, não encontramos em nenhuma das quatro linhas os termos “infância”, “criança” ou “estudos da relação criança-criança e criança-adulto”, mesmo que possamos apontar nas linhas termos que podem ser correlacionados, ainda assim é diretamente.

Antônio Miguel (2015, p. 27) elucida que, “as representações científicas de crianças quase sempre as viram ou como almas desencarnadas ou como almas de infantes. As ‘almas dos pequenos’, sempre foram vistas como ‘almas pequenas’ ou, pelo menos, menores do que as dos adultos”. Contrário a isso, devemos nos ater que a infância e a criança se inscrevem e são inscritas na história na medida em que nossas práticas as constituem de determinadas formas, inclusive, na maneira como inserimos a sua importância no campo da linguagem.

De encontro com a filosofia da diferença, a criança e a infância também é devir, não como um vir-à-ser, pois nada tem a ver com futuro. Mas sim, como aquilo que somos capazes de produzir e inventar como possibilidade e potência de vida que propicia os devires. Como afirmam Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 64), “entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidades e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos”. Numa resignificação sempre ativa, para tornar-se o processo da mudança significativa para as coisas à nossa volta, há exemplo do tema e justificativa do PPGHD que nas suas linhas, diz:

A inovação será permanentemente perseguida, seja em razão da necessidade de renovação dos temas investigados e das maneiras de abordá-los, seja porque as questões pertinentes à alteridade, aos direitos humanos e à intolerância se manifestam de modo profundamente dinâmico e polêmico. (PPGHDL, informação online, s/d)¹

Sob essa perspectiva, Anete Abramowicz (2003, p. 18) destaca “[...] o devir como uma capacidade de transpor barreiras entre o individual e o cole-

1 Informações sobre o PPGHDL/FFLCH/USP. Disponível em: <https://ppghdl.fflch.usp.br/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

tivo, o humano e inumano, etc. O devir que deve ser entendido como movimento, ‘processualidade’, trajetos, como forças intensivas”. Essa noção ligada à criança carrega a possibilidade de acontecimento, assim como a experiência de infância não se vincula unicamente à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada a acontecimento, entrelaça-se à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional. Ora, como experiência, pode atravessar ou não adultos.

Quando miramos no núcleo docente formado por 40 orientadores permanentes e colaboradores ligados às quatro linhas de pesquisa, sendo desse total 31 permanentes e 9 colaboradores, também no corpo discente que desenvolve as pesquisas, encontramos indicativos das noções infância e criança em 7 produções orientadas, conforme o quadro 2, abaixo:

Quadro 2 - Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado do PPGHDL

Autor	Título	Orientador	Tipo de produção	Ano
Silva, Mateus Rosalvo de Oliveira	“Ponha-se no seu lugar”: processos de estigmatização de crianças na escola pública, a exclusão das singularidades e formas de reexistência	Carvalho, Francione Oliveira	Dissertação	2019
Silva, Elisângela Araújo Siqueira da	O Jardim Ângela e as infâncias: reinventando currículos a partir das culturas periféricas	Carvalho, Francione Oliveira	Dissertação	2022
Aleixo, Eliene de Oliveira	Os saberes ancestrais e a educação antirracista nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental	Reis, Diego dos Santos	Dissertação	2023
Magalhães, Bárbara Sabrina Silva	Da falta à presença: desenho animado infantil e seus impasses no combate ao racismo estrutural: um estudo de caso de Anaya - animação afrocentrada	Reis, Diego dos Santos	Dissertação	Em andamento
Teixeira, Maíra Coutinho	O retorno daqueles que nunca estiveram aqui: “o fazer viver” e o “deixar morrer” da saúde mental das crianças venezuelanas na cidade de Boa Vista/RR	Farah, Paulo Daniel Elias	Dissertação	Em andamento
Pereira, Artur Oriel	Migração, Infância e Educação Intercultural: as relações entre crianças boliviana e brasileiras	Farah, Paulo Daniel Elias	Doutorado	Em andamento
Marques, Luis Fernando Lobo Rosa	Infâncias queer e a beleza das Artes na arte de trans-bordar corpos deslocados	Carvalho, Francione Oliveira	Doutorado	Em andamento

Fonte: Site do PPGHDL (quadro elaborado pelo autor)

Os três docentes que orientam os trabalhos que de certa maneira lançam crítica a produção científica voltada apenas para o universo adulto atuam tanto na linha de pesquisa 1 (Corporalidades, Alteridades, Territórios e Modos

de Existência) quanto na linha de pesquisa 2 (Estudos Literários, Historiográficos, Linguísticos, de Narrativas, Cultura e Educação) concomitantemente, são eles: Paulo Daniel Elias Farah (docente permanente), Francione Oliveira Carvalho (colaborador) e Diego dos Santos Reis (colaborador). Os demais docentes do programa, embora alguns trabalhem com abordagens na Educação, não debruçam seus estudos na perspectiva aqui apresentada.

As sete pesquisas levantadas, sendo 5 mestrados (três defendidos e um em andamento) e 2 doutorados (em andamento), desde a regulamentação do PPGHDL em 2013 só começaram a surgir a partir de 2019, ou seja, recentemente. Os discentes que estudam a temática são 4 mulheres e 3 homens: Elisângela Siqueira Araújo da Silva, Eliene de Oliveira Aleixo, Bárbara Sabrina Silva Magalhanis, Maíra Coutinho Teixeira, Mateus Rosalvo de Oliveira Silva, Artur Oriel Pereira e Luis Fernando Lobo Rosa Marques.

Os trabalhos analisam os processos de estigmatização e exclusão de crianças nos espaços educativos, a construção de currículo na infância com base nas culturas periféricas, os saberes ancestrais e educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, a produção de desenhos animados infantis em interface com o racismo, as violências e a saúde mental de crianças venezuelas no processo migratório, a migração internacional na infância e a interculturalidade entre crianças bolivianas e brasileiras, e as infâncias queer em interlocução com a arte e os corpos.

Os dados apontam que os estudos e a participação de orientadores que trabalham com a temática estão sendo construídos no PPGHDL, mas ainda é incipiente. É preciso mais docentes que desenvolvam projetos e estudos na área da infância, uma vez que o programa se constitui interdisciplinarmente. Também revelam que o programa tem um longo caminho a percorrer em relação às questões pertinentes à alteridade, ao reconhecimento e valorização da infância e criança como sujeito ativo na sociedade.

De acordo com o ranking 2024 das melhores universidades do mundo, que dominam a produção de pesquisa, elaborado pela consultoria Quacquarelli Symonds (2023), a Universidade de São Paulo ocupa a liderança na América Latina e a 85ª posição entre as 100 melhores universidades². Dessa maneira, trazer estes apontamentos e refletir sobre eles no âmbito do PPGHDL/FFLCH/USP é uma maneira de problematizar epistemologicamente a necessidade de alterações nos modos de produção do conhecimento.

Sem dúvida, essa questão segue sendo uma lacuna e um desafio a ser superado. É preciso discutir a respeito dos modos de fazer pesquisas, uma vez que as crianças têm muito a nos mostrar sobre as suas formas de ver, interpretar, interagir e construir conhecimentos. Elas nos ajudam a refletir sobre o valor de percebê-las, de valorizarmos cientificamente o que elas têm a dizer.

2 Ranking das melhores universidades do mundo. Disponível em: <https://br.financas.yahoo.com/noticias/divulgado-o-20-qs-world-120800309.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

Promover a discussão a respeito delas, por exemplo, nos espaços das escolas e universidades, também subverte a ordem, as hierarquias, e impulsiona processos investigativos.

Na área da sociologia da infância, o processo de autoria social da criança é considerado uma multiplicidade do tempo, sincronicamente universal, individual e singular. Diferentemente da perspectiva do desenvolvimento psicológico individual da criança, os estudos sociológicos da criança pressupõe sua trajetória enquanto criança histórica, social, política e cultural, indicando para a construção social da infância com vistas à reconstrução desse conceito ocidentalizado e articulado por uma prática social que estabelece o poder de adultos sobre as crianças.

Infere-se que esse processo sociocultural é estabelecido por meio da reprodução interpretativa, como afirma William Arnold Corsaro (2011) tendo como referência teórica Clifford Geertz (2008). O termo interpretativo engloba aspectos que tangem a participação infantil na sociedade, tais como: a inovação e a criatividade. A “reprodução” agrega a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas, contribuem ativamente para a produção de mudanças sociais, ao mesmo tempo em que também estão, por sua própria atuação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Dessa forma, as crianças desempenham um papel ativo na sociedade, desmistificando perspectivas que as pensam como seres passivos e receptores na sociedade.

Se de alguma maneira temos repertório para lidar com o presente e com o passado, há que se estabelecerem os mecanismos para compreender o devir-criança, como também não é fácil lidar com o passado e o presente nos quais as crianças se inscrevem em si na contemporaneidade. Com base nesse modo de significação, podemos compreender que a infância e a criança carregam a complexidade contemporânea naquilo que está no tempo. Dividida e interpolada, transformando-se e colocando-se em relação com os outros tempos. Portanto, é fundamental olharmos para a diversidade que as crianças nos apresentam em diferentes contextos sociais, bem como as especificidades e similaridades das infâncias ao longo do tempo.

A perspectiva anticolonial associado a filosofia da diferença e a sociologia da infância possibilitam o rompimento com a forma adultocêntrica de produzir ciência, propiciam um exercício de desconfiança dos discursos estratégicos e arbitrários que, ao dissertarem sobre a infância, constituem suas próprias verdades. Como afirma Miguel (2014, p. 864-856), na tentativa de descolonizar “infâncias e pedagogias desenvolvimentistas, etapistas, progressivistas, darwinistas, cumulativistas, caricaturistas e capitalistas”, que historicamente vão “desfigurando infâncias ou configurando o não figurável” como um “poder da ciência ou ciência do poder sobre a infância”.

Neste sentido, precisamos estar atentos ao modo como analisamos interdisciplinarmente a infância e a criança, visto que fazer esforços imensos de

interpretação das culturas, buscando sentidos ocultos ou desvelamentos surpreendentes, podemos acabar produzindo outras traduções reducionistas e colonizadoras no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Estar juntos às crianças, respeitar seus direitos, seus gestos e potencialidades criativas. Compreender sua sinceridade na intenção, sua vontade de esquecimento ou profunda memória, hesitações, silêncios e seus achados no revelar da linguagem. Estando alheios ao que quer impor o já sabido: no mundo gasto rotulado pelo “já conheço”.

Talvez assim, poderemos ter a possibilidade de desfrutar da forma como as crianças veem a si próprias e, sobretudo, apreciar enunciações contornadas pela criatividade, tendo o prazer de conhecer, ainda que pareça excessivo, para os adultos que somos, a experiência dinâmica e criativa das crianças e sua infância no Brasil.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pró-posições*, Campinas-SP, v 14, n 3, p. 13-24, set./dez., 2003.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa: as crianças participam coletivamente na sociedade. In: CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 31-40.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 62-70.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, ProPEd/UERJ, v 1, n 2, p. 1-14, ju./dez. 2000.

MIGUEL, Antônio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; et al. *Infância e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas- SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015, p. 25- 55.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e Pós-colonialismo. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 128, p. 629-996, jul./set., 2014.

CAMINHANDO PELAS ENCRUZILHADAS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (ENPEC)

Daniela Carolina Ernst

Na perspectiva da encruzilhada, em um processo dinâmico de interação com o outro, através de trabalhos acadêmicos amparados na decolonialidade, ensino de ciências, formação de professores e currículo. Transformando-se, reutilizando-se continuamente, em rituais de linguagem e de expressão, reengenharia de operação sígnica plural e plurivalente, instauradora e instituidora de sua significância (MARTINS, 2021; 2023)¹. Assim, neste capítulo, caminho em eventos relacionados à educaço/ensino de ciências da natureza.

Organizei essa caminhada, em busca de sinalizaço a respeito da colonialidade, ensino de ciências e formaço de professores, por meio das produçoes de outros pesquisadores, desse modo, assumo a postura de (re)pensar o campo e a temática conjuntamente. Dentre as motivaçoes pela escolha do referido encontro, cito a previsibilidade do mesmo, que acontece de maneira bienal, tendo contabilizado 28 encontros no ano de 2023. Abrangendo as áreas de Educaço em Biologia, Física, Química e outras correlatas, com a finalidade de apresentar trabalhos de pesquisa recentes e tratar de temas de interesse. As informaçoes são públicas e podem ser acessadas a partir do site da instituiço, por ano de publicaço.

Como descritores, optei por fazer uso das seguintes palavras: decolonialidade, decolonial; currículo; formaço de professores; ensino de ciências; epistemologias do Sul; epistemologias negras, epistemologias indígenas, epistemologias árabes e asiáticas, e racismo científico.

Importante destacar que trabalhos com as temáticas de epistemologias subalternas e decoloniais só começam a aparecer no evento a partir de 2019; neste mesmo ano, somente três trabalhos atendem às necessidades dessa busca. Em 2021, encontrei 61 trabalhos; após leitura individual de cada um deles, e ao olhar para os descritores, títulos e resumos, foram selecionados 15 trabalhos que se aproximam das palavras-chaves selecionadas e das intençoes de pesquisa. Em relaço ao ano de 2023, encontrei 92 textos que trabalham direta ou indiretamente com a temática; contudo, somente 17 textos se aproximam das intençoes investigativas.

Aqui, interessa compreender de que maneira a colonialidade/subalternidade aparece nesses textos. Como em todo o trabalho acadêmico, trabalhei com recortes e escolhas; decidi reforçar meus esforços e olhar tâmêm para

1 Aqui, utilizo o conceito de encruzilhada como ponto de formulaçoes complexas e diversas, interseçoes e interdisciplinaridades.

os seguintes descritores: títulos do texto; autoria; unidade federativa de afiliação institucional dos autores; ENPEC - ano de publicação; autores; e palavras-chaves.

Os resultados compartilho em modelo de Quadro *Síntese*, conforme abaixo:

Quadro 1 - Linha : Diferença, multiculturalismo, interculturalidade

TÍTULO	PROGRAMA	ENPEC	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
A DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS TRABALHOS PUBLICADOS NO ENPEC	UFRJ - NUTES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	XII 2019	DOMINIQUE JACOB FERNANDES DE ASSIS CASTRO BRUNO ANDRADE PINTO MONTEIRO	ANAIS ENPEC, COLONIZAÇÃO, DECOLONIALIDADE, ENSINO DE CIÊNCIAS, EPISTEMOLOGIAS DO SUL
IMPRESSÕES DE DECOLONIALIDADE EM UM PROJETO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COM O PÚBLICO INFANTIL	(UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)	XII 2019	JULIANE SANTOS AMORIM DÉBORA D'ÁVILA REIS	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA, DECOLONIZAÇÃO, INFÂNCIA
GÊNERO(S) E SEXUALIDADE(S) NO ENSINO DE BIOLOGIA: REFLEXÕES A PARTIR DE DIÁLOGOS ENTRE DISCURSOS DECOLONIAIS AFRICANOS E DAS TRANS-IDENTIDADES LATINAS.	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	XII 2019	SUZANI CASSIANI	DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO SEXUAL, ESTUDOS DE GÊNERO, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
A TEORIA DECOLONIAL E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RECORTE BIBLIOGRÁFICO	PROGRAMA DE POS GRADUACAO QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE UFRGS	XIII 2021	CAROLINE MARTELLO MARILISA BIALVO HOFFMANN MARIA DO ROCIO FONTOURA TEIXEIRA	TEORIA DECOLONIAL, ENSINO DE CIÊNCIAS, LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
BRANQUITUDE E ENSINO DE BIOLOGIA: PRINCÍPIOS DECOLONIAIS PARA O PLANEJAMENTO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA ABORDANDO O CONTEÚDO CÉLULA EUKARIOTA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, UFSC	XIII20 21	YONIER ALEXANDER OROZCO MARÍN SUZANI CASSIAN	CIENTISTAS NEGRAS E NEGROS, DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS / INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.
DECOLONIALIDADE QUADRINÍSTICA: ANÁLISE DE CIÊNCIA EM DUAS HQS BRASILEIRAS	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	XIII20 21	KASSIANO ADEMIR AMORIM FERREIRA PATRICIA MONTANARI GIRALDI	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS; DECOLONIALIDADE; DECOLONIALIDADE DE QUADRINÍSTICA.

DECOLONIALIDADES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: OS JOGOS DE MANCALA PELAS NARRATIVAS DOCENTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	XIII20 21	JÚLIO OMAR DA SILVA LOURENÇO BRUNO ANDRADE PINTO MONTEIRO	MANCALA, ENTREVISTAS NARRATIVAS, DECOLONIALIDADE DO SABER, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
ECOLOGISMO DOS POBRES NO ENFRENTAMENTO DE CONFLITOS SOCIAIS E AMBIENTAIS NO SUL GLOBAL	UFRGS	XIII20 21	DESIRÉE DORNELLES FERNANDA OSTERMANN	EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COLONIALIDADE, ECOLOGISMO, MINERAÇÃO, CARVÃO
ESCREVIVÊNCIA: INSPIRAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS INTERSECCIONAL	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PPGECT/UFSC	XIII20 21	SIMONE DOS SANTOS RIBEIRO PATRÍCIA MONTANARI GIRALDISUZANI CASSIANI	ESCREVIVÊNCIA, EPISTEMOLOGIA S NEGRAS, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTRA HEGEMÔNICA, INTERSECCIONALIDADE, CONCEIÇÃO EVARISTO.
FEMINISMOS AO SUL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	XIII20 21	MAÍRA CAROLINE DEFENDI OLIVEIRA	FEMINISMOS SUL-SUL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE CIÊNCIAS, DECOLONIALIDADE.
RACISMO CIENTÍFICO E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	INSTITUTO NUTES - UFRJ	XIII20 21	YASMIN LANATTE SAMARA KISTER SOARES ISABEL MARTINS	RACISMO CIENTÍFICO; ENSINO DE CIÊNCIAS; REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
RELAÇÕES ENTRE SABERES TRADICIONAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ENPEC A PARTIR DO CONCEITO DE MEMÓRIA BIOCULTURAL	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	XIII- 2021	MARILISA BIALVO HOFFMANN SAUL BENHUR SCHIRMER	MEMÓRIA BIOCULTURAL, ENSINO DE CIÊNCIAS, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, POVOS TRADICIONAIS, ENPEC.

<p>RELAÇÕES ENTRE SABERES TRADICIONAIS E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ENPEC A PARTIR DO CONCEITO DE MEMÓRIA BIOCULTURAL</p>	<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE</p>	<p>XIII-2021</p>	<p>MARILISA BIALVO HOFFMANN SAUL BENHUR SCHIRMER</p>	<p>MEMÓRIA BIOCULTURAL, ENSINO DE CIÊNCIAS, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, POVOS TRADICIONAIS, ENPEC.</p>
<p>SABERES POPULARES E ENSINO DE QUÍMICA: DIÁLOGOS COM OS CONHECIMENTOS SOBRE PLANTAS MEDICINAIS USADAS PELA COMUNIDADE MUMBUCA</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS DE GURUPI UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – FOZ DO IGUAÇU</p>	<p>XXIII2021</p>	<p>JUNIO GONÇALVES DE ALMEIDA WELINGTON FRANCISCO</p>	<p>SABERES POPULARES; SABERES CIENTÍFICOS, COMUNIDADE MUMBUCA, PESQUISA ETNOGRÁFICA.</p>
<p>SABERES POPULARES E ENSINO DE QUÍMICA: DIÁLOGOS COM OS CONHECIMENTOS SOBRE PLANTAS MEDICINAIS USADAS PELA COMUNIDADE MUMBUCA</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – CAMPUS DE GURUPI UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – FOZ DO IGUAÇU</p>	<p>XXIII2021</p>	<p>JUNIO GONÇALVES DE ALMEIDA WELINGTON FRANCISCO</p>	<p>SABERES POPULARES; SABERES CIENTÍFICOS, COMUNIDADE MUMBUCA, PESQUISA ETNOGRÁFICA.</p>
<p>SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA MEMÓRIA BIOCULTURAL</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</p>	<p>XIII2021</p>	<p>MANUELLA MATTOS DOS SANTOS RONIERE DOS SANTOS FENNER</p>	<p>MEMÓRIA BIOCULTURAL; ENSINO DE CIÊNCIAS; SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS.</p>
<p>A ALQUIMIA KEMÉTICA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO REMOTO</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, COLETIVO CIATA-LPEQI</p>	<p>XIV2023</p>	<p>FERNANDO ROCHA DA COSTA ET AL</p>	<p>ALQUIMIA, CIÊNCIA AFRICANA, COMUNICAÇÃO, ENSINO REMOTO, LEI 10.639.</p>
<p>AS COMUNIDADES E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DIVULGADAS NO ENPEC</p>	<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI.</p>	<p>XIV2023</p>	<p>DAVINA DANIELE DE ANDRADE DA COSTA ANGÉLICA OLIVEIRA DE ARAÚJO</p>	<p>CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, COMUNIDADES TRADICIONAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS, ESTADO DA ARTE</p>

AUSÊNCIA DA ASTRONOMIA CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	XIV 2023	LUCIENE SANTOS RIBEIRO ETTORE PAREDES ANTUNES	ASTRONOMIA CULTURAL, AUSÊNCIAS, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS.
AUSÊNCIA DA ASTRONOMIA CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	XIV 2023	LUCIENE SANTOS RIBEIRO ETTORE PAREDES ANTUNES	ASTRONOMIA CULTURAL, AUSÊNCIAS, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS.
CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA OS APRENDIZES DE GRIÔ: MERGULHANDO EM UMA EXPERIÊNCIA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA AFROCENTRADA	INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	XIV 2023	VICTOR BIANCHETTI SUZANI CASSIANI	EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, DECOLONIALIDADE, ERER.
CONFIGURACIÓN DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS A PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS DE ESTUDIANTES Y SABEDORES EN DOS ESCUELAS WAYUU EN LA GUAJIRA, COLOMBIA	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS- COLOMBIA	XIV 2023	NADENKA BEATRIZ MELO BRITO	CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS, COMUNIDADE WAYUU
DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM OLHAR A PARTIR DOS EVENTOS BRASILEIROS EM ENSINO DE QUÍMICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB), DO INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS (IHAC), CAMPUS PAULO FREIRE	XIV 2023	DÉBORA SCHMITT KAVALEK	DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE, ENSINO DE QUÍMICA.
DIÁLOGO INTERCULTURAL ACERCA DOS SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – IFES/VV CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO – CEUNES/UFES	XIV 2023	DÉBORA LÁZARA ROSA MANUELLA VILLAR AMADO JEAN BLANDINO DE OLIVEIRA	SABERES QUILOMBOLA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PLANTAS MEDICINAIS.
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: SEM TEKOHÁ NÃO HÁ PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SAÚDE PARA OS POVOS GUARANI E KAIOWÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS	XIV 2023	EDUARDA CANTEIRO REGIANI MAGALHÃES DE OLIVEIRA YAMAZAKI SÉRGIO CHOITI YAMAZAKI	SAÚDE INDÍGENA, HARMONIAS BÁSICAS, INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, PSICANÁLISE.

ENSINO DE CIÊNCIAS E DECOLONIALIDADE: UM LEVANTAMENTO NOS REPOSITÓRIOS DIGITAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	XIV - 2023	GIORDANO FERREIRA VARGAS SAUL BENHUR SCHIRMER	DECOLONIALIDADE, ENSINO DE CIÊNCIAS, REPOSITÓRIOS DIGITAIS, PRODUÇÃO ACADÊMICA.
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, UMA ABORDAGEM ÀS EXPERIÊNCIAS DE BIOLOGIA INTERCULTURAL NA COLÔMBIA	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.	XIV 2023	MARITZA MATEUS-VARGAS ADELA MOLINA-ANDRADE BÁRBARA CARINE SOARES PINHEIRO	CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS, SABERES OCIDENTAIS, SABERES TRADICIONAIS/ÉTNICOS, ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, RELAÇÕES INTERCULTURAI S
ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, UMA ABORDAGEM ÀS EXPERIÊNCIAS DE BIOLOGIA INTERCULTURAL NA COLÔMBIA	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.	XIV 2023	MARITZA MATEUS-VARGAS ADELA MOLINA-ANDRADE BÁRBARA CARINE SOARES PINHEIRO	CLASSIFICAÇÃO DOS SERES VIVOS, SABERES OCIDENTAIS, SABERES TRADICIONAIS/ÉTNICOS, ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, RELAÇÕES INT.
EPISTEMOLOGIAS CONTRA HEGEMÔNICAS: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A DECOLONIALIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	XIV 2023	BARBARA BACCIN DOS SANTOS MARIANA BRASIL RAMOS	EPISTEMOLOGIA , DECOLONIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS, ENSINO DE CIÊNCIAS
PROBLEMATIZAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA EM OBRAS DE "PROJETOS DE VIDA" OFERTADAS AO ENSINO MÉDIO NA NOVA BNCC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE	XIV 2023	CINTIA MÜLLER LEAL ROCHELE DE QUADROS LOGUERCIO	LIVRO DIDÁTICO, MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA, COLONIALIDADE , CIÊNCIAS DA NATUREZA.
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ARTICULAÇÃO TEÓRICA A PARTIR DOS ESTUDOS DECOLONIAIS E DO CAMPO DO CURRÍCULO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	XIV 2023	SÁRA REGINA MAGALHÃES MELO CECÍLIA SANTOS DE OLIVEIRA TATIANA GALIETA	FORMAÇÃO INICIAL, ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

<p>SABERES E SABORES: RELAÇÃO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA PRODUÇÃO DO BOLO DE PUBA NO QUILOMBO DA MATINHA- BAHIA</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA</p>	<p>XIV 2023</p>	<p>MARCELO ALVES LIMA JUNIOR PALOMA NASCIMENTO DOS SANTOS JOSÉ EUZEBIO SIMÕES NETO</p>	<p>SABERES TRADICIONAIS, CONHECIMENTO S CIENTÍFICOS, BOLO DE PUBA, QUILOMBO, ENSINO DE QUÍMICA.</p>
---	--	----------------------	---	--

Fonte: ENPEC (Quadro elaborado pela autora)

Resultados e Confabulações

Devido ao escopo e extensão deste capítulo, optei por referenciar apenas os trabalhos que se relacionam mais diretamente aos meus objetivos, farei uma discussão coletiva. O ano de 2019 teve três trabalhos relacionados a esta pesquisa, oriundos respectivamente da Universidade do Rio de Janeiro UFRJ, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Apesar de apresentarem a temática da colonialidade pós-colonial, todos os trabalhos fizeram uso do referencial teórico do movimento Sul Global. Encontrei referências à intelectual e professora brasileira Nilma Lino Gomes, reconhecida pesquisadora de literatura africana. E do professor de filosofia porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, e da Professora de Sociologia Oyèronké Oyěwùmí.

Em relação ao evento de 2021, percebi um aumento de publicações dentro da temática, persistindo, contudo, o viés de utilização de pesquisadores como Quijano, Mignolo, Boaventura de Souza Santos, Ballestrin, e de metodologias eurocêntricas como: Estado da Arte e do Conhecimento, sequência didática, análises quantitativas em lugar de discussões mais qualitativas. Em relação ao conceito de branquitude apresentado em um dos textos, a autora preferiu fazer uso de referências de dois professores canadenses, que desenvolvem trabalhos a partir dessa temática, com um recorte geográfico muito específico do norte global, sem citar a professora Cida Bento, que é reconhecida internacionalmente por trabalhar com a temática em contextos brasileiros, local onde a pesquisa foi realizada.

No ano de 2023 encontrei o trabalho *Decolonialidade Quadrinística: análise de ciência em duas HQs brasileiras Educação em Ciências, de duas Histórias em Quadrinhos brasileiras: Contos dos Orixás e Esquadrão Amazônia*. As obras apresentam como temática heróis e super-heróis, inspirados em Orixás da cultura Yorubá, em lendas indígenas e fauna amazônica. O texto traz como referência autores latino-americanos como Achintr, Adolfo Albán. Pedagogias de la Re-Existencia. Artistas indígenas e afrocolombianos.

Outro trabalho que merece destaque, ainda no ano de 2021, é o texto *Decolonialidades no ensino de ciências e matemática: Os jogos de Mancala*

pelas narrativas docentes, oriundo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que investiga as potencialidades dos jogos africanos de mancala na educação básica a partir das narrativas docentes. Como são vários os jogos da família Mancala, composto por 200 jogos de tabuleiro, os autores optaram por utilizar os jogos Ayó (originário da Nigéria) e Awalé (da Costa do Marfim) para as análises. Fizeram uso do termo Mancala associado à dinâmica do jogo, que se dá por sementeira. Em relação à metodologia, a narrativa é o dispositivo que pode corroborar na interpretação, análise, reflexão e organização dos fatos e acontecimentos ocorridos ao longo do tempo passado ou presente, visto que, mais do que contar ou simplesmente relatar, é possível revelar o modo pelo qual os sujeitos conceberam e vivenciaram o mundo. Em relação ao referencial teórico, precisamos destacar o uso dos trabalhos da professora Adriana Ferreira Rebouças Campelo, Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UFG, que pesquisou o jogo africano Ayó/Mancala na perspectiva da Etnomatemática e da Colonialidade na Escola Pluricultural Odé Kayodê.

No trabalho intitulado *Ecologismo dos pobres no enfrentamento de conflitos sociais e ambientais no Sul global*, oriundo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, encontramos as primeiras referências a pesquisadores árabes, em especial por terem apontado no trabalho a história de uma máquina a vapor construída, em 1551, pelo cientista Taqi ad-Din, nascido na Síria e fundador do Observatório de Constantinopla. E, por terem citado as pesquisas do professor Al-Hassani sobre 1000 anos de história industrial perdida e A Ciência Islâmica Oriente e Ocidente.

Ainda em 2021, deparei-me com o trabalho intitulado *Escrevivência: inspiração teórica e metodológica como caminho para uma educação em ciências interseccional*, oriundo da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho parte da compreensão histórica de dominação colonial e da colonialidade como efeitos políticos e sociais dela resultantes. Atemo-nos aos conceitos de raça, classe e gênero como fontes recursivas de dominação e subalternização de territórios e povos colonizados. Como referencial teórico e metodológico, trabalha com o conceito de escrevivência da pensadora e poetisa brasileira Conceição Evaristo. Neste sentido, mesmo que não seja o foco do trabalho, aproxima a literatura ao Ensino de Ciência. O texto ainda traz autoras, como Lélia Gonzalez, com uma ferramenta analítica que permite entendermos opressões sobre o corpo das mulheres negras no Brasil, pontos do pensamento epistemológico de Patrícia Hill Collins, análises da historiadora Beatriz Nascimento sobre o potencial de organização social dos quilombos como estratégia de resistência.

O trabalho *Feminismos ao Sul: Possibilidades e Desafios para a Educação em Ciências*, oriundo da Universidade Federal de Santa Catarina, discute como os feminismos decoloniais podem contribuir com a promoção de uma Educação em Ciências antirracista, anticapitalista, antipatriarcal e anticolonial.

Ainda apontam as contribuições da literatura escrita por mulheres africanas e latino-americanas no contexto de formação de professores de ciências e compreender como essas leituras podem colaborar com o fortalecimento de movimentos feministas decoloniais, com a diminuição de desigualdades de gênero, exclusão do patriarcado e, conseqüentemente, com a promoção de justiça social. Entre as autoras citadas e que merecem destaque: Conceição Evaristo, Bell Hooks, Maria Lugones, Silvia Federici, Sueli Carneiro, Ochy Curiel. A metodologia utiliza intervenções literárias em que, a partir de leituras de obras escritas por mulheres negras, latino-americanas e africanas, as licenciandas escreveram sobre suas vivências e aprendizados.

Em *Racismo científico e ensino de ciências: uma revisão bibliográfica*, o trabalho buscava entender como o racismo científico é conceituado e discutido pela comunidade de ensino de ciências. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura.

Inaugurando o ano de 2023, temos o trabalho intitulado *A Alquimia Kemética: A Implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Remoto*, filiado à Universidade Federal de Goiás, Coletivo Ciata-LPEQI. Discute e analisa a temática da alquimia kemética como alternativa para interlocução entre os elementos da mídia, ciência e tecnologia, a partir da implementação da Lei 10.639/03 no ensino remoto, com estudantes da escola pública e de periferia, no projeto de letramento racial, o Afrocientista. Possui elementos metodológicos de uma pesquisa afrocêntrica, com o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica. Compõem o referencial teórico do trabalho autores como Mazama, Munanga, Sodrê, Hooks.

O trabalho intitulado *Ciência e Tecnologia para os Aprendizes de Griô: mergulhando em uma experiência de divulgação científica afrocentrada*, filiado ao Instituto Federal de Santa Catarina, traz o relato de experiência de divulgação científica afrocentrada desenvolvida por um coletivo de servidores e estudantes do Instituto Federal do Paraná, intitulado *Aprendizes de Griô*, através das postagens aforreferenciadas do grupo em uma rede social. Este trabalho tem como objetivo evidenciar sentidos de ciência e tecnologia contra-hegemônicos a partir das publicações do coletivo.

Em *Educação Escolar Indígena: Sem Tekohá não há Processos de Produção de Saúde para os Povos Guarani e Kaiowá*, filiado à Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, aponta que na educação escolar indígena os temas relacionados aos processos de produção de saúde da gestação ao parto têm sido abordados de maneira conteudista, biomédica e apolítica. Dessa maneira, a pesquisa investiga as harmonias básicas presentes entre os guaranis e kaiowás no período da gestação ao parto. A metodologia utilizada foi a qualitativa.

Em *Epistemologias contra-hegemônicas: os movimentos sociais e a decolonialidade*, filiado à Universidade Federal de Santa Catarina, há um ensaio

que discute a importância das epistemologias decoloniais e dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais para a construção de epistemologias contra-hegemônicas. O trabalho apresenta autores como Krenak, Edward Said e Zibeck.

A pesquisa *Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores: Articulação Teórica A Partir dos Estudos Decoloniais e do Campo do Currículo*, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, propõe uma articulação dos estudos decoloniais e do campo do currículo como referencial para posteriores análises empíricas de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas no que diz respeito às relações étnico-raciais.

Sem intenção de finalizar, mas de refletir

As intenções desta pesquisa não estão baseadas nos binarismos impostos pelo pensamento representacional. Acredito que todos os trabalhos apresentados neste capítulo, de alguma maneira, ensejam, desejam e se movimentam para romper com essa dicotomia entre o que é científico e aceito, e as diferentes cosmologias e sabedorias ancestrais. Contudo, precisa-se pontuar algumas preocupações relacionadas ao conteúdo do que foi visitado.

A primeira relaciona-se com a percepção de que a decoloniedade apresenta sempre uma matriz teórica europeia, o que, por si, não é detrimento algum. Todavia, temos, em contextos brasileiros, grandes pensadores da temática, que fazem parte desses universos, pessoas pesquisadoras que poderiam contribuir significativamente para essas discussões.

O silenciamento dessas pessoas pesquisadoras apresenta-se como um contrassenso, tendo em vista que vozes subalternas não fazem parte da narrativa dessas escritas e projetos. Neste caso, aproximamo-nos de Spivak (2010) quando aponta que a necessidade de questionar a posição do intelectual pós-colonial/decolonial, ao explicitar que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno, sem que esse ato esteja estreitamente ligado ao discurso hegemônico. O “falar pelo outro” nos faz refletir sobre o nosso papel enquanto pesquisadoras(es) e dos riscos de transformar os sujeitos, reais protagonistas da temática pesquisada, em objetos da pesquisa.

Quando nos referimos aos conhecimentos das comunidades afro-diaspóricas, tradicionais e de imigrantes, precisamos entender que, na maior parte dos textos, existem autores intermediando as vozes de outrem, que se colocam na posição de reivindicar algo em nome do outro, sem ao menos citar seus autores e pesquisadores. Para Spivak (2010), a tarefa dos pesquisadores que se dizem pós-coloniais deve ser a de possibilitar a criação de espaços pelos quais essas comunidades possam falar e, quando o façam, possam ser ouvidos.

A maneira como podemos fazer isso, me parece ser a de reconhecimen-

to de outras epistemologias e cosmologias e sua inserção nas nossas práticas e pesquisas. A coautoria de nossos trabalhos com as comunidades que pesquisamos e interagimos, e o entendimento de que precisamos urgentemente usar o referencial teórico dessas comunidades quando pretendemos escrever/pesquisar sobre elas.

A segunda preocupação estabelece-se a partir dos formatos e metodologias apresentados, apesar de defenderem uma decolonização das Ciências da Natureza, outras formas, outras práticas menos eurocentradas, a grande maioria dos trabalhos apresenta metodologia euro-referenciada. Se decolonizar enseja afastar-se de práticas normalizantes e hierarquizantes, talvez deva-se, enquanto professores e pesquisadores da Área de Ensino/Educação nas Ciências, buscar outras maneiras de se pensar e realizar as pesquisas, possibilidades de criação de outros mundos epistemológicos e teóricos possíveis com certa urgência.

Não menos importante, há necessidade de se referenciar mulheres negras pesquisadoras brasileiras. Não porque elas precisem de favores acadêmicos, pelo contrário, nós (por exemplo, eu mulher branca) precisamos dessas mulheres, para aprender com elas, para decolonizar, ousar e produzir. Mais do que nunca, precisamos trazer nas discussões Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Carolina de Jesus, Nilma Lino Gomes, Barbara Karine e tantas outras. Decolonizar é preciso, decolonizar-se é urgente.

Referências

ALMEIDA, Junio Gonçalves de, et al. Saberes populares e ensino de química: diálogos com os conhecimentos sobre plantas medicinais usadas pela comunidade mumbuca. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83380>. Acesso em: 03 dez. 2023.

AL-HASSANI, S. 1000 Years of Missing Industrial History. In: CHARANI, M. S. et al. *Shared Legacy, A. Islamic Science East and West*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2008. p. 57- 82.

BRITO, Nadenka Beatriz Melo. Configuración de contenidos de enseñanza de ciencias a partir de los conocimientos de estudiantes y sabedores en dos escuelas wayuu en la guajira, colombia. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93425>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CANTEIRO, Eduarda, et al. Educação escolar indígena: sem tekohá não há processos de produção de saúde para os povos guarani e kaiowá. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Edito-

ra, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93376>. Acesso em: 03.dez. 2023.

COSTA, Fernando Rocha da, et al. A alquimia kemética: a implementação da lei 10.639/03 no ensino remoto. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92968>. Acesso em: 03 dez. 2023.

COSTA, Davina Daniele de Andrade da, et al. As comunidades e conhecimentos tradicionais no ensino de ciências: o que dizem as pesquisas divulgadas no enpec. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93362>. Acesso em: 03 dez. 2023.

DORNELLES, Desirée, et al. Ecologismo dos pobres no enfrentamento de conflitos sociais e ambientais no sul global. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75956>. Acesso em: 03 dez. 2023.

JUNIOR, Marcelo Alves Lima, et al. Saberes e sabores: relação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos na produção do bolo de puba no quilombo da matinha-ba. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93298>. Acesso em: 03 dez. 2023.

KAVALEK, Débora Schmitt, et al. Decolonialidade e interculturalidade na educação em ciências: um olhar a partir dos eventos brasileiros em ensino de química. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93018>. Acesso em: 03 dez 2023.

LEAL, Cintia, et al. Problematizações de gênero e raça em obras de “projetos de vida” ofertadas ao ensino médio na nova bncc. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93237>. Acesso em: 03

LOURENÇO, Júlio Omar da Silva, et al. Decolonialidades no ensino de ciências e matemática: os jogos de mancala pelas narrativas docentes. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76670>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do Rosário do Jatobá*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco, et al. Branquitude e ensino de biologia: princípios decoloniais para o planejamento de uma proposta didática abordando o conteúdo célula eucariota. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76209>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MARTELLO, Caroline, et al. A teoria decolonial e ensino de ciências: um recorte bibliográfico. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76072>. Acesso em: 03 dez. 2023.

MELO, Sára Regina Magalhães, et al.. Relações étnico-raciais e formação de professores: articulação teórica a partir dos estudos decoloniais e do campo do currículo. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93130>. Acesso em: 03 dez. 2023.

OLIVEIRA, Maira Caroline Defendi. Feminismos ao sul: possibilidades e desafios para a educação em ciências. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76356>. Acesso em: 03 dez. 2023.

PIRES, Esmeraldo Tavares. Saberes de cura nas narrativas de uma guardiã da tradição. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76172>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RIBEIRO, Luciene Santos, et al. Ausência da astronomia cultural no currículo escolar: percepção dos estudantes do ensino médio. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93588>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RIBEIRO, Simone dos Santos, et al. Escrivivência: inspiração teórica e metodológica como caminho para uma educação em ciências interseccional. *Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76507>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SANTOS, Barbara Baccin Dos et al.. Epistemologias contra hegemônicas: os movimentos sociais e a decolonialidade. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93234>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SANTOS, Manuella Mattos dos. Saberes tradicionais quilombolas no ensino de ciências da natureza: uma perspectiva a partir da memória biocultural. *Anais*

do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76091>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, Yasmin Lanatte de Oliveira, et al. Racismo científico e ensino de ciências: uma revisão bibliográfica. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76657>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VARGAS, Maritza Mateus, et al. Entrevistas semiestruturadas, uma abordagem às experiências de biologia intercultural na Colômbia. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92918>. Acesso em: 03 dez. 2023.

VARGAS, Giordano Ferreira, et al. Ensino de ciências e decolonialidade: um levantamento nos repositórios digitais das universidades federais do Rio Grande do Sul. *Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93242>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CADA CONTA DO SEU ROSÁRIO É UM NEGO QUE AQUI ESTÁ: A educação antirracista nos currículos dos anos iniciais

Eliene de Oliveira Aleixo

Essa ciranda não é minha só.
Ela é de todos nós, ela é de todos nós.
Lia de Itamaracá

A ancestralidade tem me guiado aos lugares, aos encontros com as pessoas, as escutas e a palavra, as situações e como eu as observo e interfiro. Eu peço a benção aos que vieram antes de mim, ao meu pai João Bosco, minha mãe Lindalva, meus avós Totonho e Petronila, João Abdon e Raimunda, meus bisas mãe Tonha e pai Toin, Dezinha e José Modesto e aos meus filhos Guilherme Malawa e Rosa Lia.

Eu converso com a minha ancestralidade pedindo para me religar ao propósito que eles se alinharam com a mãe terra antes dos pactos coloniais. Quais saberes que a minha ancestralidade cultivou que foram calados e adormecidos pelos pactos coloniais, pelo mito da democracia racial e como antídoto despertar os nossos mitos.

A potência percebida ao trilhar os caminhos e rever os saberes pelos encontros da minha história com tantas outras possibilitando ver que “nossos passos vêm de longe”. O que nossos ancestrais lutaram ontem abriu caminho para estarmos aqui hoje, e dando continuidade. O que fazemos hoje cura as feridas do passado e planta o que será colhido no futuro. Assim como Exu atirou uma pedra hoje e matou o pássaro ontem, o presente é mais potente se ancorado pelo fio da ancestralidade.

Sou um corpo de mulher preta que se permitiu movimentar aos 43 anos na roda de capoeira. O que constitui nossa identidade e foi negado a nós como possibilidade, uma hora nos encontra. Mas, esse tempo de escassez histórica, social e cultural precisa minguar junto com as rédeas que ditam onde e nossos corpos e vozes devem estar.

A integralidade de todas as linguagens e das pessoas e histórias envolvidas no processo de aprender e ensinar, ou como diz Vanda Machado (2013), ensinar deve ser um fundamento na escola. Em *sinas* que tenham como princípio o cuidado com o pensamento, com o movimento, com a palavra, com a saúde, com a alimentação. A palavra vem antes de tudo, é a oração, o anúncio da ação, a palavra convida o corpo, mas também convida a emoção, convi-

da a escuta, convida nossas memórias e convida nossa ancestralidade, convida o Eu Sou com todo o seu propósito a que veio neste mundo, como bem coloca a Sobonfu Somé (2003) na obra *Espírito da intimidade*.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, apresentados em uma mandala por Azoilda Trindade (2006), podem ser para nós uma referência de organicidade entre o conhecimento de um modo de ser e estar no mundo e das pessoas em relação a ele, compondo um todo em movimento contínuo e equilibrado.

E a instituição escolar, pode ser um aquilombamento, uma aldeia? A escola consegue superar a organização curricular colonizadora, que compartimenta os conhecimentos, mantém os corpos silenciados e estáticos e é submetida a avaliações externas e homogêneas que direcionam processos de inclusão/exclusão social de cada pessoa?

Podemos pensar a palavra alfabetização para além da decodificação das letras. Hoje faz-se necessário um letramento ampliado para as questões que vem de longe e se agravam para manter o sistema colonialista e neoliberal. Racismo, sexismo, desigualdades de classe sociais.

Como movimento de resistência, a educação popular e as culturas tradicionais resistiram através da cultura de seus saberes ancestrais. Ofícios, danças, remédios, rezas são passados por mestres, por pajés, por benzedeiras. Os cuidados com a saúde, os “valores afro-civilizatórios” e o encantamento proposto pela pedagogia griô a partir das rodas e terreiros das culturas tradicionais estão dentro de uma perspectiva contra-colonial de educação. Tendo em vista um outro projeto civilizatório da sociedade, através da celebração da vida e da superação das desigualdades e violências mantidas pelo racismo, sexismo, classismo e exploração ambiental. (PACHECO, 2015)

Já pensou o corpo todo, não só o pensamento, refletir sobre a força, as articulações tendo como referencial a si mesmo, que só se reconhece em relação ao outro? Assim como todos os elementos, instrumentos e pessoas, podem estar conectados na roda de capoeira, os saberes podem estar conectados na sala de aula. Sem perder a inter-conexão e assegurando que a diversidade de cada uma esteja em seu movimento, seu tempo, porém em diálogo e equilíbrio.

A roda de conversa com referência nas rodas de capoeira, nas aldeias e das culturas tradicionais, onde a palavra circula e há escuta, sincronidade, entrega, confiança, aprendizagem, partilha de sonhos, comida, música, equilíbrio das emoções, alegria (PACHECO, 2015). Todas juntas, onde o ensino aprendizagem se dá dos mais velhos para os mais novos, pela observação e vivências, experiências, práticas e repetições e trocas que ligam os saberes ao autocohecimento e à leitura de mundo.

Da organização dos saberes na instituição escolar, que seguem hierarquias e divisões impostas pela colonialidade e aprimoradas pelos termos das

fábricas alienados da celebração da vida¹, onde todo o conhecimento e as pessoas são tratadas em paralelos e com importâncias diferenciadas para que se mantenham a lógica colonial.

Os passos que vêm de longe, criam caminhos e cortam correntes criando projetos de leis, frutos de luta e resistência por liberdade e direitos que iniciam antes da Lei Áurea. Os movimentos sociais estão avançando nas lutas por direitos e redução das desigualdades. Suas estratégias de resistência, denúncia de opressões, luta por justiça e direitos contribuem para importantes avanços na elaboração de leis que assegurem dignidade, saúde, educação, cultura, respeito às diversidades culturais e religiosas entre outras.

Um exemplo nesse sentido, foi o impulsionamento dado pela Lei da Ação Griô Nacional (PL 1.786/2011), movimento que valoriza mestras e mestres das culturas tradicionais, tecendo e fortalecendo uma rede de Pontos de Culturas pelo Brasil, a partir de políticas públicas estabelecidas durante o mandato do Ministro da Cultura Gilberto Gil (2003 a 2008), no primeiro e no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa ocasião foram criadas ações conjuntas entre o Ministério da Cultura, MinC e o Ministério da Educação, MEC, valorizando a importância de “o saber vivo” estar presente nas escolas, proporcionando o contato de mestras e mestres das culturas populares com as crianças e a comunidade escolar. Junto a esse movimento, em 2005, premiados pelos editais gerados para consolidar as novas políticas culturais, é oficializado o espaço do Ponto de Cultura CEACA/Amorim Rima, na EMEF Desembargador Amorim Lima.

Segundo o site Grão de Luz e Griô (s/d):

A Ação Griô se posicionou politicamente diante do modelo de transmissão e apropriação do conhecimento, promovendo o diálogo entre os saberes de tradição oral e os espaços da educação formal, se posicionou através da gestão de representantes de comunidades, grupos tradicionais da sociedade civil em parceria com o governo, se posicionou na criação de redes sociais de base e prioridades políticas em conferências nacionais. Um dos maiores resultados qualitativos conquistados pela Rede Ação Griô foi a mobilização nacional em busca de 1 milhão de assinaturas para apresentar ao Poder Legislativo Federal o projeto de iniciativa popular: a Lei Griô Nacional, já em tramitação no Congresso através do PL 1.786/2011. O resultado da mobilização gerou a minuta da Lei Griô Nacional que foi eleita na íntegra como uma das 32 prioridades da política do Ministério da Cultura do Brasil na Conferência Nacional de Cultura (março de 2010) entre mais de 600 propostas, envolvendo mais de 200 mil dirigentes culturais, representantes de conselhos de cultura e comunidades de base em todo o país (informação online)².

Essa parceria entre culturas tradicionais e escola pública se fortaleceu com as políticas públicas da Ação Griô Nacional, entre elas reconhecimento

1 Intenção da metodologia da pedagogia griô.

2 Ação Griô Nacional. Disponível em: Ação Griô Nacional | graosdeluzegrio.org.br. Acesso em: 16 mar. 2020.

por editais de Pontos de Cultura, Escola Viva, Teia... dentro do Programa Cultura Viva. “Em cada escola, um Ponto de Cultura. Deveria ser assim. Mas não é”. E, descrevendo a escola como ela é, Célio Turino continua: “As escolas estão presas a padrões de aprendizado, fechadas em si mesmas e repetidoras de pedagogias desconectadas da vida” (TURINO, 2010, p. 94).

Nilma Lino Gomes (2017) nos ilumina sob a perspectiva do movimento negro educador estar sempre encontrando possibilidades de emancipação e dando passos determinados a reduzir as mazelas sociais reforçadas pelo racismo, sexismo e a herança escravagista.

Na região do Mali, secularmente o griô, a griote, circula entre os povoados para cuidar do equilíbrio de uma sociedade. Ocupando uma importante função cultural e política. Mestre Alcides de Lima Tserewaptu³ circula dentro das escolas e universidades, transmitindo seus saberes para grupos da educação infantil à pós-graduação, nos espaços culturais e de educação popular, nos espaços políticos. Das congadas em Minas Gerais à capoeira em São Paulo, o Mestre e Griô Alcides de Lima Tserewaptu (2013), fundador do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira, o CEACA, atua na EMEF Amorim Lima desde 2000. Sua prática de capoeira dentro do currículo escolar e formação de professores devolve a identidade negra e a autoestima a muitas pessoas. O movimento de culturas tradicionais tem uma luta por políticas públicas para que permaneçam vivas as culturas de tradição oral e os mestres e mestras que são suas bibliotecas vivas.

A capoeira e outras manifestações das culturas tradicionais são tombadas patrimônio imaterial da humanidade. São práticas que resistem através da tradição oral, passando de mestre para aprendiz, ou seja, um saber que para resistir é fundamental que as pessoas sejam reconhecidas pela comunidade e pelas instituições do Estado. Não só quando lhes convém, mas criando políticas públicas que garantam a manutenção cotidiana da vida das mestras e mestres espalhadas/os pelo Brasil.

A ancestralidade como fio que liga as contas de reza para que problemas de nossa sociedade possam ser re-colocados diante de nós e refletidos com outras lógicas-perspectivas. Visitar nossas histórias pode nos guiar para nossas matriarcas, territórios e águas, reza-fazer nossos caminhos para dizer de onde viemos e qual é nosso propósito aqui. Nos coloca ao lado de outras contas, como em um rosário, para uma reza comum. Não podemos esquecer que também desvenda e revela massacres e opressões contra os povos colonizados e seus territórios. Abriram feridas em nossas carnes e na mãe natureza que mesmo com a diversidade das vozes emergentes que atentam para a vida ainda estão longe de cicatrizar.

3 Fundador e coordenador do CEACA (Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira) desde 1988. Foi convidado a propor na EMEF Amorim Lima um projeto de capoeira e cultura popular para as crianças da escola em 2000. Hoje as oficinas de capoeira estão no currículo do primeiro ano e no contra-turno para as crianças e abertas à comunidade.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 nos desafiam a ir além das nossas lógicas cotidianas. O diálogo, o silêncio e a partilha do conhecimento ganham outras dimensões no processo de ensino e aprendizagem. Ilustro com um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, parecer publicado em março de 2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Há vinte anos este documento foi redigido para anunciar as ações referentes ao acréscimo do Art. 26A à Lei 9.394/1996 e que fossem criadas:

condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; [...] participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.20)

No espaço da sala de aula, a disposição das mesas mudarem para grupos ou roda, os convites às atividades incluírem o corpo como extensão inseparável da pessoa que aprende e ensina, configura um giro pedagógico, que coloca o conhecimento e as pessoas no centro e na roda. Trazendo o formato da roda de capoeira, que só está completa com os instrumentos, o canto e o coro, as palmas e o axé das pessoas revezando em todas as funções. Com o esforço e a beleza de um Aú pedagógico podemos ver a roda e o jogo com outras perspectivas.

Não é só conteúdo: é sobre a forma de pensar. Os conteúdos podem estar dispostos na mesma roda em diálogo com os saberes e histórias das pessoas. Podem compartilhar o conhecimento de forma sistêmica, integral e circular, valorizando as pessoas e os sentidos da vida, ao invés de serem informações compartilhadas e esvaziadas de sentido.

Leis contundentes e pesquisas arrojadas estão nos repositórios das faculdades, nos livros, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação formal e para a cultura e propõem, gritam por revisão de nossas práticas. Os caminhos são bem diversos e precisam se firmar. Podem ser de trocas circulares, em movimento, como na capoeira, nas cirandas, nos sambas de roda, nos cultivos que respeitam os tempos da natureza de plantar, cuidar e colher. Se para qualquer movimento tem resistências, para cada golpe tem um contra-golpe, navegamos e aportamos reza-fazendo os movimentos que criam as frestas que podem ser espaços da prática da liberdade.

Se falamos de uma educação integral, da oralidade, do letramento, da corporalidade, da cidadania, da ecologia, das diversidades etnicorraciais e de

gêneros e reconhecemos o conhecimento como saber vivo e as culturas tradicionais cultivam ancestralmente assim a prática do ensino-aprendizagem, por que a valorização dos mestres desses saberes tradicionais não é reconhecida na escola e no lugar de formação dos professores e no contato contínuo com as crianças?

É importante se despir da lógica de quem é melhor para valorizar todos os potenciais. O tempo capitalista, burocrático, institucional, o tempo relógio que desenvolve essas relações caminha na direção oposta do tempo anti-horário, fundamento das rodas que preservam os saberes ancestrais.

Dentre as pedagogias que buscam outros modelos contra-coloniais, a pedagogia griô, por Lillian Pacheco (2015) e Marcio Caires Chaves (2021), sistematiza e semeia grãos de luz dentro da dimensão do encantamento e da celebração da vida o diálogo entre o conhecimento e as metodologias do ensino-aprendizagem das práticas das culturas tradicionais, que já trazem em seu fazer o que está nos currículos como temas transversais, na reunião pedagógica como chegada, mas ainda não entram pela porta da frente em convite especial para conversar sobre as decisões pedagógicas.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida. (PACHECO, 2015, p. 23 apud CHAVES, 2021, p.20)

Pensar a partir da concepção de um projeto de mundo LIVRE das relações entre sujeitos super e sub-humanizados, estabelecidas para sustentar o sistema capitalista/colonial/patriarcal/racista, outra escola pode emergir. O desenho do tempo e a escolha do currículo na escola da primeira infância até a universidade é determinado por leis e por políticas públicas que garantem (ou não) que pessoas estejam na práxis articulando para que esse atendimento à população seja efetivo e contemple os direitos dos grupos silenciados que, com muita luta, vão aprovando suas pautas como conquistas legais. Porém, só lei não basta! Ela é uma importante conquista e precisa de outros passos para efetivar os direitos (ALEIXO, 2023).

A formação de professoras/es é fator muito importante para que os saberes e conhecimentos referidos pelas leis sejam efetivados, bem como a formação continuada, a reflexão e a pesquisa valorizada no chão da escola e na carreira docente. As trocas de experiências sobre as atuações cotidianas dentro da escola devem ser estimuladas, ninguém aprende sozinho, as pessoas aprendem em comunhão, como nos alerta Paulo Freire.

Uma educação antirracista carece de estudos, pesquisas, projetos, celebrações de personalidades e momentos históricos/culturais, mas também está na prática cotidiana, nos diálogos e nos corpos de toda a comunidade escolar: professoras/es, estudantes, funcionárias/os, gestoras/es, visitantes em suas relações cotidianas. Afinal, esses espaços precisam considerar e ampliar o valor dessas vozes, tanto em relação às/aos professoras/es quanto às crianças e jovens.

Referências

ALEIXO, Eliene de Oliveira. *Os saberes ancestrais e a educação antirracista nos currículos das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Ciências. Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) acesso em: 16 mar. 2020.

CHAVES, Márcio Caires. *Pedagogia Griô e o encantado do griô aprendiz: caminhada de iniciação de um educador, contador de histórias e mediador político*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais. Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2017.

LIMA, Alcides de. *Capoeira e educação: coletânea de estudos e práticas*. São Paulo: Ceaca, 2013

MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.

PACHECO, Líllian. Dossiê Pedagogia Griô: Escritas Griô. *Revista DIVERSITAS*, ano 2, n. 3, set. 2014/mar. 2015, p. 22-99.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade*. São Paulo: Odysseus, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores e referências afro-brasileiras. Saberes e fazeres. *Modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TURINO, Célio. *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. 2. ed. São Paulo. Anita Garibaldi, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Elisabete da Silva Montesano

Os eventos científicos são importantes para a comunidade acadêmica já que é considerado como um encontro de integração entre os discentes, egressos e docentes e principalmente para a formação de pesquisadores, onde os discentes poderão apropriar-se de conhecimentos e experiências que agregam na vida acadêmica, bem como na vida profissional. Neste capítulo, faço aqui um relato sobre minha experiência na organização do *Seminário de Discentes*, em 2023, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHDL/FFLCH/USP).

Minha formação na graduação é em Direito e já havia organizado palestras nessa área de atuação profissional. Contudo, organizar o seminário e a publicação dos artigos que foram apresentados ampliou minhas possibilidades profissionais ligadas diretamente a academia, bem como minha formação como pesquisadora. Foi uma experiência ímpar revisar textos para publicação de livro, algo que foi novidade na minha carreira.

Nesse sentido, pode-se dizer que a pós-graduação para discentes é espaço de novas perspectivas acadêmicas e profissionais, que se distancia da visão que busca apenas a obtenção de mais um diploma ou título, ou simplesmente a busca para se ter uma pontuação profissional. A dedicação e a vivência na acadêmica é uma experiência que deve ser vivida com plenitude pelos discentes, pois a troca de conhecimentos e o envolvimento com outros discentes e suas pesquisas, bem como as trocas com os docentes especialistas em diversas áreas do conhecimento amplia o pensamento e os conhecimentos.

No PPGHDL, que tem por excelência a interdisciplinaridade, na qual busca a congregação entre pesquisadores de áreas de conhecimentos diversos, a interação permite ampliar a visão de mundo e de conhecimentos articulada por pesquisas plurais, inclusive, primando por estudos anticoloniais e de tradição oral.

Nessa nova ótica e com essas experiências está sendo possível aprender com os saberes e com a complexidade exigida pela ciência e pela academia, de modo que esse entendimento poderá ser repassado a outras universidades, e principalmente, no futuro, essas novas práticas pedagógicas aumentarão o leque de possibilidades de um programa de pós-graduação com capacidade de entender as dinâmicas sociais e educacionais no Brasil.

Levando em conta que o Brasil é um país com uma população plural e diversa em conhecimentos e saberes, precisamos ter programas com disposição para a diversidade de raça, religião, gênero, LGBTQIAPN+, populações indíge-

nas e quilombolas, migrantes. Isto é, programas literalmente fundamentados na Constituição Federal, que diz no seu 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”, (BRASIL, 1988).

Aqui, vale comentar que ingressei no PPGHDL durante a pandemia do Covid-19. Naquele momento, como tudo era *online*, não havia eventos e tampouco proximidade com os colegas discentes ou com docentes, sequer conhecíamos os espaços acadêmicos. Acabei conhecendo o prédio da FFLCH em 2022, depois de um ano após o ingresso no curso de mestrado.

A participação nos eventos e encontros é fundamental no desenvolvimento de uma formação sólida, pois as atividades extracurriculares promovem a inserção dos discentes no contexto da sua futura área de atuação. São nessas ocasiões que as discussões sobre as perspectivas e desafios inerentes à profissão se tornam instrumentos de aprendizagem que se articulam com os saberes trabalhados nas disciplinas curriculares, beneficiando o entendimento e a construção da identidade dos pós-graduandos.

Assim, percebi que os eventos são oportunidades essenciais para os discentes vivenciarem trocas e transmissão de informações, ampliando e construindo sua cultura a partir da formação acadêmica. São vivências que corroboram com a formação de pesquisadoras e pesquisadores que assumem essa responsabilidade de habitar o espaço de discentes nos contextos de formação na pós graduação, constituindo uma ampliação tanto do repertório profissional, principalmente em se tratando da própria formação, quanto do campo da gestão. São lugares em que as vivências produzem marcas e reverberam em outros tempos e contextos, mantendo as memórias vivas e pulsantes dos bancos acadêmicos.

Publicação dos discente na Pós-Graduação

O processo de educação pela pesquisa resulta, geralmente, em trabalhos científicos. Essas pesquisas representam uma parte importante da produção intelectual da universidade, especialmente no caso do doutorado, onde se exige alguma contribuição original à área de conhecimento.

Para alguns especialistas essa possibilidade de publicação das pesquisas, e as vezes, projetos, devem se iniciar logo no ingresso do mestrado, pois isso irá moldar o perfil do pesquisador e mais que se tornará uma forma para que ele se prepare para o doutorado com melhor desenvoltura em desenvolver suas pesquisas e conseqüentemente suas publicações. André Luiz Barros da Silva e Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (2022), comentam:

Assim, o desafio da escrita científica deve ser enfrentado desde cedo para melhor treino e progressivo alcance de toda a qualidade. Aqueles que re-

cuam para a negativa, advertem, porém, que ao jovem pesquisador, como ao mestrando que dispõe de apenas dois anos para efetuar um projeto de investigação, não convém exigir nenhum acúmulo de conhecimento, nenhuma capacidade de apresentação de resultados, ainda que parciais, nenhum “produto” acabado, perfeito (Produção discente na pós-graduação brasileira –um desafio. (SILVA; CARVALHO, 2022).

A publicação pode começar, por exemplo, através de seminário de discentes e egressos, que proporciona a oportunidade dos participantes escreverem um texto para a publicação de um livro, com apoio do programa de pós-graduação, com características preliminares e internas próprias de criação. Com toda a organização construída por discentes, no qual o pesquisador iniciante vai adquirindo experiência e conseqüentemente excelência em seus artigos científicos.

Nessa perspectiva, Saulo Aparecido Souza e José Nilson Reinert (2011) afirmam:

Na pós-graduação, o estudante precisa assumir papel ativo e participativo. Idealmente, não basta ser um aluno-objeto, que apenas escuta aula e a reproduz na prova, mas um aluno-sujeito, que trabalha com o professor, reconstrói conhecimento e participa ativamente em tudo. Diversos programas de pós-graduação brasileiros estimulam a publicação discente. É prática comum a exigência de submissão ou publicação de artigos científicos, por parte do estudante, como requisito para a obtenção do título, previsto nos regulamentos dos programas. Em geral, exige-se a produção de um a dois artigos ao longo do curso. Há casos, ainda, onde se especificam níveis mínimos de qualidade dos congressos ou periódicos para os quais devem ser submetidos. (SOUZA; REINERT 2011)

Sobre a CAPES¹

Na *Teoria pura do direito*, na seção denominada *Direito e natureza*, o filósofo Hans Kelsen traça uma distinção entre o ser e o dever-ser, ou, para falar em termos menos abstratos, entre as coisas como são e as coisas como devem ser, que desempenha dois papéis distintos, mas igualmente Cruciais, na sua concepção, e assim encontramos a definição do que é a CAPES.

Na CAPES não é diferente existem normas e conceitos legais que devem ser observados pela universidade e por todos aqueles que compõem a instituição, como reitoria, docentes, funcionários e discentes. A CAPES é uma das principais instituições vinculada ao Ministério da Educação, seu principal propósito inclui as seguintes atividades: “Avaliação da pós-graduação stricto sensu; Acesso e divulgação da produção científica;

1 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil. Em 2007, também passou a atuar na formação de professores da educação básica.

Investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; Promoção da cooperação científica internacional; Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. A Capes é uma das principais fomentadoras de pesquisas no país com seu programa de concessão de bolsas de estudo, coordenado pela Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB). O órgão possui uma biblioteca virtual com mais de 45 mil títulos, intitulada Portal de Periódicos Capes, que pode ser acessada em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

Preencher, homologar e acompanhar dados são algumas das tarefas dos gestores da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

A CAPES criou em 2014 a Plataforma Sucupira, com a finalidade de reunir os sistemas e processos e várias informações sobre a comunidade científica.

Em 2018, a plataforma teve mais de 1,7 milhão de acessos. Uma das facilidades trazidas pelo Sucupira é o Sistema Coleta, que terá um importante uso no próximo mês pois, anualmente, os programas de pós-graduação precisam enviar à CAPES informações sobre as linhas de pesquisa. Em 2019, os coordenadores terão até o dia 8 de março para mandar os dados que devem ser cancelados pelas pró-reitorias até o dia 15 do mesmo mês. Hoje, além do Coleta, a plataforma abriga os seguintes sistemas: Qualis, Avaliação Quadrienal, APCN, Minter & Dinter, Cursos Avaliados e Reconhecidos, Conheça a Avaliação, e Dados e Estatísticas. O primeiro ciclo de desenvolvimento da Plataforma Sucupira foi durante a Avaliação Quadrienal 2013-2016. O processo juntou e atualizou os sistemas para que funcionassem de forma fidedigna e segura em relação aos dados, focando na avaliação quadrienal. Manoel Brod afirma que o esforço realizado ter dados abertos e aprimorar a plataforma é uma resposta para a sociedade: “fizemos um trabalho grande para disponibilizar esses dados. É um retorno que estamos dando da CAPES sobre a transparência. Estar dentro dos princípios internacionais que falam sobre a necessidade de dados serem encontrados de forma acessível, com uma interoperabilidade e serem reutilizados”. A Plataforma oferece, em tempo real e com muito mais transparência, as informações sobre os processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Também permite o gerenciamento de todos os processos e maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome da plataforma da CAPES é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes atuais”. (InfoCAPES: Edição 4 - Fevereiro/2019)

Avanços trazidos pela Plataforma Sucupira

Para a CAPES:

- Maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica;
- Redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação;
- Maior facilidade no acompanhamento da avaliação;

- Maior confiabilidade, precisão e segurança das informações;
- Controle gerencial mais eficiente.

Para as Instituições de Ensino Superior:

- Mais facilidade e simplicidade no processo de coleta/envio das informações;
- Imediata visibilidade das informações da instituição;
- Mais agilidade no processo de solicitações e facilidade na comunicação junto à CAPES;
- Melhor acesso e disponibilidade de informações sobre todo o SNPG para elaborar metas, ações e políticas institucionais e respectivos planos de desenvolvimento;
- Envio de informações continuamente em tempo real ao longo do ano;
- Possibilidade futura de integração com sistemas de registro acadêmico-corporativos. (InfoCAPES: Edição 4 - Fevereiro/2019)

Conclusão

A participação dos discentes no PPGHDL ainda é muito pequena se levarmos em conta a média de 230 discentes devidamente matriculados no programa em 2023. Entretanto, ocorre uma tendência de crescimento na participação dos discentes ao passo do relativamente acentuada de modo que a participação dos discentes do PPGHDL tende a se aproximar e conseqüentemente aumentar a participação em eventos tais como: seminários, organização de seminários, publicações e tantos outros eventos acadêmicos.

As participações podem ainda ser singelas, mas tendem a crescer com o passar do tempo à medida que os discentes comecem a perceber a importância de se participar dos eventos e principalmente das publicações. Importante ressaltar que o programa é interdisciplinar. No próprio site do programa encontramos as seguintes definições:

A adoção desses princípios na formação de recursos humanos via práticas de pesquisa, ensino e extensão apresenta vários desafios a docentes e discentes da Área Interdisciplinar, dentre os quais destacam-se: Promover a abertura para o enfrentamento de novas perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa, ensino e inovação;

- Atender aos desafios epistemológicos que a inovação teórica e metodológica apresenta às pesquisas e ao ensino interdisciplinares, o que requer diálogos cada vez mais estreitos entre disciplinas de diferentes áreas do conhecimento e das áreas entre si, assim como destas com as filosofias das ciências, em suas diferentes vertentes;
- Promover a incorporação de metodologias interdisciplinares nos projetos de pesquisa dos docentes e discentes;
- Reconhecer que diferentes concepções podem ser adotadas nas pesquisas

e no ensino interdisciplinar, pois é possível construir significados distintos, valorizando e reconhecendo a diversidade que a área comporta;

- Aprofundar as características definidoras dos conceitos de pluri, multi e interdisciplinaridade, seus diferentes contextos teórico-metodológicos, tendo em vista suas relações e diferenciações, possibilidades e limites, a fim de melhor embasar as definições de propostas de ensino e pesquisa, suas linhas inovadoras, assim como as avaliações dos diferentes programas da Área Interdisciplinar;
- Identificar canais para a intensificação do diálogo inter e intra Câmaras Temáticas da Área Interdisciplinar, para as trocas de experiências entre os Programas e a divulgação do conhecimento interdisciplinar gerado; <https://ppghdl.fflch.usp.br/interdisciplinaridade>

Portanto, podemos observar que a participação dos discentes, tende a ocorrer em níveis mais elevados a medida do crescimento e aprimoramento do programa junto às instituições como CAPES, através do aumento da nota de avaliação do programa e principalmente com a integração entres docentes e discentes a medida que a produção científica vai se consolidando.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Disponível em: : <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-edicao-4-fevereiro-2019>. Acesso em 25 mar. 2024.

PPGHDL. *Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades*. Disponível em <<https://ppghdl.fflch.usp.br/>>. Acesso em mar. 2024.

SILVA, André Luiz Barros da; CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes. Cadernos acadêmicos: conexões literárias . Nº 3 . *Unifesp/SP - Leituras*, Guarulhos - SP/ São Paulo - SP, Dez. 2022. Disponível em: <https://lbxxi.org.br/ojs/index.php/cadernos-academicos/article/view/74/57dl>. Acesso em 25 mar. 2024.

SOUZA, Saulo Aparecido; REINERT, José Nilson. Participação Discente nas Publicações da Pós-Graduação: Um Estudo Comparativo entre Programas Públicos e Privados de Administração. *SciELO*. Disponível em <https://www.scielo.br/j/aval/a/d9bYFWwYzZRdyBhfTNrwGhr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2024.

QUEM VEM LÁ SÃO ELAS:

Memórias e performances das Mestras de Capoeira na pequena e na grande roda

Érica Pires do Amaral

Iê...

Tô abrindo essa roda
Dá licença pra eu jogar
Tô no pé do berimbau
para me apresentar
Peço licença as Yabás
e as mestras com carinho
e a todas as mais velhas
que abriram o caminho
Olha, eu sou a Mariposa
E eu venho pesquisar
Os saberes dessas mestras
Para ouvir e registrar
Nessa universidade
todo afeto e memória
e o conhecimento vivo que marcarão nossa história,
Camaradinhas,
Iê, viva minhas mestras!
Iê, viva minhas mestras, Camará...¹

Iê!!! Abrindo a roda

Neste capítulo, trago um recorte da pesquisa que trata dos saberes, das memórias, das presenças, dos feitos e lutas de mestras da Capoeira, dialogando com a linha de pesquisa *Corporalidades, alteridades, territórios e modos de existência*. O estudo apresentou a discussão sobre essas corporalidades, marcadas e atravessadas por processos de subalternização, na assunção de uma práxis insubmissa, tendo como mote a decolonialidade dos saberes, que vem propondo um diálogo mais profundo e respeitoso entre o campo acadêmico e as culturas de tradição oral, e levam em conta as memórias, as subjetividades e narrativas diversas em oposição a uma lógica hegemônica ocidental, eurocentrada, patriarcal e colonialista. Para isso, recorri às concepções decoloniais de gênero, rompendo com as ideias do feminismo hegemônico europeu, tra-

¹ Iê é um brado que, na Capoeira, tem o sentido de “atenção!”. É utilizado para iniciar uma ladainha, que é o canto inicial de uma roda de Capoeira, mas também é usado para encerrar um jogo ou a roda.

zendo Maria Lugones² (2008; 2014), Ochy Curiel (2019) e Oyèrónké Oyèwùmí (2004) para pautar a temática de gênero e descolonização.

Procurei investigar os saberes e as estratégias de luta e resistência desenvolvidos por mestras de Capoeira em suas trajetórias, analisando as relações de poder que se estabelecem nesse espaço ainda sexista e “masculinizado”. Busquei como objetivos dar visibilidade às histórias das mestras para iluminar os percursos de outras mulheres; fortalecer narrativas de superação do machismo, dando ênfase aos casos de sucesso, ao invés de focar nas dificuldades; e sondar os fatores que possibilitaram a permanência e a chegada dessas mulheres à mestria.

O problema central de minha pesquisa foi a compreensão e análise das veredas e sentidos encontrados por essas mulheres que permaneceram no universo da Capoeira, a despeito dos múltiplos fatores que levam grande parte de outras companheiras a desistirem de suas jornadas de capoeiristas, já mencionados academicamente em estudos anteriores que tratam de Capoeira e gênero (SOUZA, 2011; FIRMINO, 2011; ZONZON, 2015; JESUS, 2017; CAMÕES, 2019). O que as mestras têm a nos relatar sobre suas histórias de vida, suas resistências? Utilizo os termos *pequena roda* e *grande roda*, referindo-me à roda de Capoeira e à vida, respectivamente, numa metáfora muito utilizada e repassada através da tradição oral, de “boca em boca”, de mestres a discípulos, sendo bastante difundida, quase um consenso entre praticantes da Capoeira. As capoeiristas Letícia Reis (1997), Mestre Janja Araújo (2004)³ e outras autoras e autores utilizam o termo também academicamente.

Ao cogitar mulheres que perduraram nesse universo considerado hostil a outros gêneros, que não o masculino heteronormativo, pensei de imediato nas mestras pioneiras. A escolha não foi por acaso e cada uma das colaboradoras foi convidada exatamente por serem referências indiscutíveis da mestria na Capoeira, de diferentes escolas, estilos e trajetórias, entretanto, ambas desbravadoras, representatividade para muitas outras mestras que vieram depois e para as que ainda estão por vir. Pra mim, capoeirista, honra e alegria...

As mestras colaboradoras de minha pesquisa são Janja Araújo e Edna Lima⁴. Cada uma apresenta uma vivência específica neste amplo universo, tendo suas trajetórias longínquas em diferentes estilos e escolas de Capoeira. Janja tem o percurso dedicado à Capoeira Angola, de Mestre Pastinha; Edna percorreu a Capoeira Contemporânea, desenvolvida com o fenômeno de expansão a partir da Capoeira Regional de Mestre Bimba e da Capoeira Angola. Entretanto, apesar de itinerários completamente distintos, ambas perpassaram as questões sexistas e as desigualdades de gênero dentro da Capoeira.

2 Durante todo o texto, busco colocar o primeiro nome de autoras, ao menos na primeira citação, com a intenção e o posicionamento político de explicitar o nome dessas mulheres que compõem a maior parte do corpo bibliográfico de minha pesquisa que tratou, justamente, das vozes das mulheres.

3 Entrevista concedida em 29 de novembro de 2021.

4 Entrevista concedida em 1 de fevereiro de 2022.

Esse estudo apresenta, portanto, as vozes das mestras de Capoeira, sujeitas⁵ de minha pesquisa, como referência principal, pois tratamos exatamente desses saberes nem sempre desvelados, pelo silenciamento sistemático das vozes femininas na história e na cultura da Capoeira. Essas memórias narradas traçaram diálogos diretos com outras vozes de mulheres que trago para amplificar o cenário testemunhado em suas histórias de vida. Suas narrativas foram o fio condutor para a organização da pesquisa, sendo o texto atravessado por expressões presentes nas cantigas de Capoeira que carregam a memória e oralidade através da musicalidade, fazendo uma interlocução entre as temáticas tratadas e as metáforas poéticas do universo da Capoeira. Essas metáforas poéticas, que também compõem a filosofia e o episteme desta prática, surgem no decorrer da escrita para dialogar com as reflexões nascentes das narrativas das mestras.

Oliveira (2018) defende, dentro da lógica decolonial, que produzir conhecimento constitui-se um pensar militante, no sentido de atuante, participante, ou seja, envolvido diretamente naquilo que se investiga. É desta forma que tenho pretendido atuar como pesquisadora, produtora de conhecimentos mobilizados por uma inquietação que tem matriz na realidade concreta em que me implico. O anseio pela compreensão da participação e luta da mulher na Capoeira vem, sobretudo, de minha vivência pessoal de mais de trinta anos neste universo. Enfim, esta é uma pesquisa de muitas vozes femininas que dialogam com mais uma: a minha.

lê, pequena sou eu

Sou Érica, nascida em 1976, na Vila Gomes, periferia de São Paulo. Desde os 14 anos, me conheço também por Mariposa, codinome que ganhei de meu mestre. Esse encontro com a Capoeira surgiu pelo encantamento do som do berimbau, dos tambores, da ginga que eu conheci desde que era menina criança observando os gestos de uma tia que ousou ser capoeirista numa família que desconhecia e negava essa cultura.

Não tenho dúvidas de que a Capoeira contribuiu com minha formação de forma muito mais intensa e significativa, como a escola jamais conseguiu. Ela me propiciou episódios de sucesso. Naquele espaço circular me sentia segura para brincar, sorrir, cantar. Como tinha sido uma criança muito introvertida, a Capoeira foi cura. Na roda meu corpo falava, como se tivesse me indenizando pelo silêncio de todos os anos anteriores.

5 Utilizo o termo num sentido que se contrapõe ao conceito de *objeto*, se diferenciando dos significados de sujeito enquanto subordinado ou submetido. Na tradução de *Memórias da Plantação* para o português, o termo sujeito não leva formalmente a flexão para o feminino terminado em artigo *a*. Grada Kilomba utiliza, então, a palavra em itálico, marcando seu incômodo com a inflexão. Utilizarei aqui o artigo feminino, ousando com os neologismos com fins políticos de marcar o gênero num trabalho que é sobre isso.

Mestre Pato foi meu mestre, no Rio Pequeno, bairro da cidade de São Paulo. Eu treinava com as crianças e adolescentes da comunidade. Ele tinha pouca escolaridade, mas me ensinou a aprender. Ensinou sobre este grande universo que é a Capoeira, sobre o que os livros de história jamais haviam mencionado. Conheci um corpo, uma musicalidade, histórias e heróis que não haviam sido apresentados a mim na escola. Apresentou-me Zumbi, Besouro, Mestre Pastinha, Mestre Bimba, me ensinou sobre o berimbau e suas cantigas. Meu corpo aprendeu, com os gestos, com o ritmo, com o batuque, que queria fazer parte daquele universo. Passei a compreender parte dele. Na roda de Capoeira fui aprendendo e adquirindo gosto e vontade de ensinar o que já sabia aos que iam chegando. Naquele espaço fui me tornando professora.

Mestre Pato também me ensinou, sem saber que ensinava, e eu, sem perceber que aprendia, coisas que ainda não havia me deparado. Foi na minha adolescência que topei com o racismo, que sempre passou batido pela minha branquitude. Atinei, só então, que meu mestre negro, baiano, taxista, sofria cotidianamente episódios de violência policial. Eu, me percebendo branca, portanto, portadora de um privilégio, passei a ampliar minha visão de um mundo marcado por injustiças e desigualdades. Assim, a Capoeira também me ensinou a me indignar.

Outra observação que minhas memórias de capoeirista me permite é o fato de que, em minha experiência inicial, meus colegas e minhas referências da Capoeira eram, na maioria, homens cisgênero. O ambiente era masculino, tomado por camaradas, instrutores, professores, mestres. Em minha trajetória enquanto aluna, vez ou outra, tive companheiras passageiras de treino, como a *Zabelê* e a *Juriti*. Vez ou outra, recorria às manas de outros grupos para formarmos uma corrente segura a fim de “correr rodas”. Nenhuma mestra ou professora conhecida a quem eu pudesse me espelhar; apenas o registro, na memória de infância, de uma tia que ousara ser rebelde e desobediente por algum tempo curto de sua história.

A Capoeira foi direcionando todos os rumos da minha vida. Tornou-me uma educadora, me fez ir atrás de minha história e ancestralidade, me apresentou ao meu companheiro Curió, foi palco e cenário da fundação de minha família, e me faz enxergar um mundo de lutas, resistências, mas também de muita poesia, que é a essência da ginga, constituída de luta e dança.

Em 1996 entrei na Universidade de São Paulo (USP), no curso de Bacharelado em Educação Física, levada por um desejo de trabalhar dando aulas de capoeira. O curso não atendia minhas expectativas, distanciando-se demais daquilo que conhecia e desejava das práticas corporais, por ser extremamente biológico, com disciplinas que eu não encontrava nenhuma afinidade, como Bioquímica, Citologia, Fisiologia, Anatomia... Nos meus longos anos naquele curso me senti, muitas vezes, um “peixe fora d’água”. Entretanto, o fato de ter adentrado esta universidade me oportunizou pesquisar sobre a mulher na Ca-

poeira e me abriu portas para trabalhar com Capoeira nas escolas e comunidades. Mais tarde, na Licenciatura, comecei a reencontrar o sentido da Educação que a Capoeira já havia me sinalizado. Particpei, por algum tempo, do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar na FEUSP, onde se discute e reflete a Educação Física com uma abordagem cultural. Depois, cursei Pedagogia na UNESP e me especializei em Pedagogia Griô. Atualmente sou professora na Rede Municipal e particular de São Paulo. Importante dizer que comecei este estudo na condição de contramestra e, durante o percurso, fui reconhecida mestra de Capoeira em novembro de 2022, num caminhar de muitos aprendizados abrilhantado e honrado com os fazeres desta pesquisa.

Defino-me como mulher branca, descendente de indígena Kaingang, capoeirista, feminista, professora, mãe de filhas não-brancas, e sigo comprometida com a busca de um mundo menos injusto e desigual, engajada na luta antissexista e antirracista, vira e mexe, tentando inverter o olhar sob o mundo...

Figura 1 - Possibilidades de inversão do olhar sobre o mundo
Eu, USP (1999) e Embu das Artes (2018)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Depois de anos atuando como capoeirista-trabalhadora e capoeirista-mãe, fitei a possibilidade de voltar para a Academia, movida por minha experiência, flertando com a ideia de ser uma capoeirista-trabalhadora-mãe-pesquisadora que vive e pensa sua práxis.

Conheci o Núcleo Diversitas por meio de um Encontro de Pedagogia Griô e Produção Partilhada de Conhecimento em 2012, na USP, a convite de Mestre Alcides, amigo e referência na Capoeira e nas Culturas de Tradição Oral. Recentemente, em 2019, tive notícias, por colegas professores, sobre o Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (PPGHDL), pelo qual me interessei e me identifiquei por ser capoeirista, educadora, militante pela educação pública e decolonial, por meus encontros e encantos nas culturas tradicionais.

Se minha monografia sobre a mulher na Capoeira (AMARAL, 2002) encerrou minha primeira graduação, por outro lado, as vivências, os aprendizados e as reflexões continuaram até os dias atuais. O interesse por desvelar as relações de poder e as questões de gênero neste universo segue vivo, agora materializando-se nesta pesquisa que tomou como foco de estudo os saberes e lutas das mestras da Capoeira.

Importante dizer que, ao inscrever meu projeto no PPGHDL, havia o propósito de trabalhar com entrevistas e aprofundar os saberes e lutas das mulheres da Capoeira, ouvindo-as sobre suas histórias de vida, seus percursos, façanhas e suas estratégias de resistência e permanência neste meio sexista, analisando as relações de poder nele estabelecidas. Encontrei a ideia de história oral como metodologia, ainda durante o processo de elaboração do projeto, entretanto, foi no encontro com a orientadora e com o decorrer das disciplinas que tomei contato com uma definição e uma perspectiva de história oral que corresponde aos meus anseios e buscas acadêmicas e de vida, trazendo a história do tempo presente para além dos rigores e durezas do academismo, com posicionamento político necessário aos tempos atuais, com olhar atento e escuta sensível às alteridades e singularidades. É imprescindível saber que, desde o início da escrita do projeto, estávamos sufocados num momento político extremamente frágil e difícil para o Brasil, para as mulheres, para as comunidades indígenas, para o movimento negro, para as comunidades LGBT-QIAPN+, para as periferias, para professoras e professores, para trabalhadoras e trabalhadores e para os movimentos sociais em geral, e, ao término desta escrita, me encontrei envolta em esperança com um cenário otimista na retomada de uma democracia que esvaía-se dia após dia. Desta forma, as leituras, discussões e caminhos contra-coloniais foram fundantes e fortalecedores na trajetória deste estudo.

Rala o coco, Catarina, pra fazer cocada: percurso metodológico

Ao ler e me encantar com Grada Kilomba, por meio da obra *Memórias da Plantação* (2019), pude apreciar sua metodologia centrada nos *sujeitos* (ou sujeitas!) trazendo relações mais igualitárias entre pesquisadora e entrevistada, rejeitando o distanciamento emocional, social e político e olhando para as subjetividades. Ela infere que “Ser uma pessoa ‘de dentro’ produz uma base rica, valiosa em pesquisa centrada em sujeitos” (KILOMBA, 2019, p. 83).

Por meio da história oral, escutando as histórias narradas, memórias, testemunhos, gestos, encantamentos e resistências, busquei trilhar caminhos que permitiram aproximar-me de saberes que os livros ainda não registraram, dialogando com a concepção que Silvia Rivera Cusicanqui (1987) apresenta a respeito da história oral enquanto instrumento de descolonização, nos remeendo a tempos largos e ritmos lentos que rompem com sucessões lineares

de eventos de uma história documental, sendo um espaço privilegiado para desvelar percepções profundas acerca de uma ordem colonial que molda o processo de opressão e alienação sobre as sociedades colonizadas.

Marta Rovai (2015) nos orienta sobre o ato delicado de escutar aqueles e aquelas que são os/as portadores/as de sua voz, e que nos emprestam e esperam de nós ouvidos atentos às suas memórias. Ela afirma que:

Os ouvidos, no entanto, não bastam para escutar. Precisamos oferecer aos nossos entrevistados nossos olhos, nossa presença e nosso reconhecimento. Isso exige de nós o cuidado com o tempo, a paciência e a sensibilidade constante para reconhecer que o outro contém em si o saber, ele é a própria episteme, contida em sua oralidade, seus gestos, sua subjetividade. (ROVAI, 2015, p. 112)

Esta escuta sensível, proposta por Rovai, dialoga com o termo “viajar entre mundos” de Maria Lugones (1987), significando uma abertura mais profunda para conhecer o “mundo” de outra mulher, buscando sentir a experiência de ser diferente num outro modo de ser. Para Lugones, “viajar” tem um grande valor na vida das pessoas, representando uma conexão com o amor. Ela explica: “A mudança de ser uma pessoa para ser outra pessoa diferente é o que chamo de “viajar” (p. 11). O deslocamento da viagem permitiria, assim, o encontro com o outro na sua diferença. Essa convergência entre as ideias das autoras passa pelo afeto, pela escuta, pelo diálogo profundo e possibilita tornar o “eu” plural. Lucilene Wapichana (2020) nos explica a diferença entre ouvir e escutar na cosmovisão de seu povo. Segundo ela, na cultura Wapichana, a escuta traz uma dimensão do sagrado, pela qual podemos acessar a voz do vento, das árvores, e até o silêncio. Afirma que geralmente as pessoas costumam ouvir, mas dificilmente conseguem escutar. Assim, escutar seria um aprendizado de uma vida inteira, um saber ancestral muito importante para a transmissão da verdade. Nesse sentido, este estudo se pauta na escuta sensível e atenta e no deslocamento entre mundos, trazendo o universo das mestras por meio de encontros que têm provocado e ainda provocaram muitas reflexões e transformações.

Corroborando a ideia de escutar como um saber e sistematizando o fazer a partir dessa escuta, Suzana Ribeiro (2021, p. 3) define a história oral como “um trabalho de pesquisa atento ao diálogo e à colaboração de sujeitos, que considera suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento”. Ela explica que a construção das narrativas se dá a partir das intervenções e mediações, e a sistematização dos estudos referentes a experiências de pessoas ou grupos ocorre por meio do registro de tais narrativas e de sua transposição do oral para o escrito.

Desta forma, se baseando numa organização proposta por Meihy e Ribeiro (2011), esta pesquisa se configurou num processo que contemplou es-

tudos da bibliografia de história oral, gênero e raça, bem como pesquisas de autoras capoeiristas que trazem a temática da Mulher na Capoeira; realização das entrevistas orais com as duas mestras da Capoeira, individualmente; gravação de áudios e vídeos; transcrição e transcrição das entrevistas; observação e análise das narrativas confrontando o material teórico, com olhar para seus diferentes percursos e para o aspecto comum de permanência, resistência e construção de saberes por mais de quatro décadas na Capoeira; e retorno com as mestras para leitura e possíveis ajustes, pedindo autorização para publicação do texto final.

Assim, encaminhei as entrevistas como um longo diálogo, preservando o protagonismo das narradoras e buscando “o encontro com a diferença, com o *outro*” (RIBEIRO, 2021, p. 5). As questões traçaram o percurso para conduzir essas narrativas e versaram sobre a história de vida de cada uma delas, os encontros e caminhos percorridos na Capoeira enquanto mulheres, as violências de gênero e sobre a mestria. Após as questões dirigidas e abertas, propus uma questão para se dizer aquilo que consideravam importante e não havia sido ainda mencionado.

Portelli (2010) problematiza a questão das relações de poder entre entrevistador(a) e narrador(a), afirmando que o controle da entrevista e, logo em seguida, da transcrição, pertence a quem conduz a conversa. Sobre isso ele menciona que:

A entrevista se coloca em um contexto sócio-histórico no qual existe uma diferença, e essa diferença, amiúde, é uma diferença que cria uma desigualdade entre o historiador, o entrevistador, e o entrevistado. Porque se é verdade que o entrevistado tem o poder do controle do saber que buscamos, socialmente o historiador pertence a uma classe que tem mais poder do que a classe da maioria das pessoas que entrevistamos. (PORTELLI, 2010, p. 5)

No entanto, como o autor sinaliza, se a voz é do(a) entrevistado(a), o poder também deve ser dele(a). E aqui, neste caso específico, hierarquicamente, as minhas entrevistadas pertencem a um lugar de hierarquia que subverte essas relações usuais de poder, sendo que elas, sujeitas, colaboradoras, são as mulheres que conhecem mais do que eu, sobre saberes nos quais tenho mergulhado há cerca de três décadas. São fontes⁶, *água de beber, camarás*, com quem busco *aprender a ler para ensinar outras camaradas*. Estas abriram e pavimentaram caminhos por onde passo, antes fechados pelo domínio patriarcal das rodas de Capoeira.

⁶ Aqui utilizo o termo “fonte” com um sentido de nascedouro, mina, indicando cabeceiras de importantes saberes. Diferencia-se do termo utilizado em entrevistas como “fonte oral”, amplamente discutido em história oral e suplantado também nesta pesquisa, pelo entendimento de que as sujeitas entrevistadas superam o sentido de objeto de pesquisa, sendo colaboradoras no processo deste estudo.

É relevante pontuar que no momento do início dos estudos e de todo o processo das entrevistas, atravessamos no mundo a Pandemia da Covid 19, o que nos trouxe alguns desafios com a metodologia da história oral e com o desenvolvimento da pesquisa, visto que as mestras entrevistadas residiam em lugares distantes, Salvador e Nova Iorque, e estavam inseridas num contexto, como todas nós, de protocolos sanitários. Portanto, fiz uma conversa de forma presencial e outra de maneira virtual, dentro das possibilidades de cada mestra. No capítulo a seguir, relato um pouco sobre o momento das entrevistas, apresentando, de cada colaboradora, uma imagem por elas cedida, acompanhada de uma ladainha que compus para cada uma delas; um trecho de cantiga usualmente entoada em rodas e/ou gravada por elas; suas narrativas de auto apresentação, com suas performances e gestos, precedidas por uma breve descrição de nossos encontros anteriores.

As entrevistas foram registradas em gravador de voz e vídeo, acompanhadas com um caderno de campo, no qual fiz algumas anotações de gestos ou falas que chamavam atenção e que não poderia esquecer posteriormente. A transcrição obteve sucesso graças aos dois registros de gravação e às anotações; e a transcrição, etapa seguinte, foi realizada a partir da textualização das narrativas. Segundo Marcela Boni Evangelista (2010, p. 176), a ideia de transcriar, que faz parte do fazer da história oral, tem sua fonte de inspiração em discussões que giram em torno de uma tradução, que se refere à passagem do oral para o escrito, “de maneira que a atitude de fazê-lo literalmente em nada teria relação com o respeito ao sentido conferido à mensagem que se deseja disseminar”. Ela nos explica que a leitura de um texto apenas transcrito não permitiria o acesso às emoções e sentimentos que traz um texto literário. Assim, o trabalho trans criativo se aproxima de um fazer artesanal, tendo a dedicação e o acompanhamento integral do oralista⁷ desde a elaboração do projeto de pesquisa até o texto final.

Este estudo sugere, portanto, a aproximação do campo social e histórico com enfoque reflexivo, considerando as narrativas das mestras entrevistadas, o contexto e a minha própria relação com o tema. As expressões de memórias orais e performances ajudaram a compor o corpo teórico do não narrado, como resistência aos silenciamentos, tendo a história oral como recurso metodológico imprescindível, significando um “compromisso político com a escuta atenta, ética e respeitosa por vozes que insistem em se fazer ouvir, abrindo brechas e produzindo questionamentos sobre sentimentos e condutas socialmente construídos e sobre a produção de uma história única”. (ROVAL, 2017, p. 12).

Com esse compromisso de escuta atenta e sensível, viajando entre mundos, trago meu texto, que comporta também meu corpo, para dialogar com

7 O termo “oralista” refere-se ao pesquisador que realiza projetos com a história oral, em substituição ao termo historiador oral, já que esse tipo de pesquisa não é uma prática exclusiva de historiadores (MEIHY; HOLANDA, 2007).

as narrativas contidas nos corpos e nas vozes das mestras de Capoeira. Venho miudinha, com cuidado, pra esse jogo mandingado.

Vem miudinha, cuidado
Esse jogo de Angola é mandingado

Quem vem lá são elas: apresentação das mestras

Mestra Janja, Angoleira⁸ de valor

Iê...
Na Bahia ela nasceu
Lá em Feira de Santana
E o mundo percorreu
Foi deixando sua fama.
Aprendeu de Seu Pastinha
toda a Capoeira Angola
E ensinou com fundamento
As lições dessa escola.
De Salvador a São Paulo
Foi mostrando sua ginga
Com Paulinha e Poloca
Fundou o grupo Nzinga
Quando eu a conheci
já era conhecedora
Não só na universidade,
na Capoeira ela é doutora,
Camaradinha...
Viva minha mestra...

⁸ Angoleira ou angoleiro refere-se, aqui, à praticante ou ao praticante da Capoeira Angola.

Figura 2. Mestre Janja



Fonte: Arquivo pessoal de Mestre Janja

É preta, é preta é preta, oi Kalunga
Capoeira é preta, kalunga...⁹

A primeira mestra que apresento nesta roda é Mestre Janja. Baiana, de Feira de Santana, nascida de uma família grande de trabalhadores, de um casamento inter-racial com mãe e pai nascidos na Chapada Diamantina.

Quando a conheci, foi numa noite de roda no Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), onde mestre Alcides¹⁰ ministrava aulas de Capoeira com seu projeto do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA). Ao pé do berimbau, cantou uma ladainha: “*Menino o que vende aí, ai meu Deus, quero arroz do Maranhão...*”. Depois entoou a chula e o canto corrido e entrou na roda, executando uma *bananeira* que durou mais que o suspiro longo de sobressalto dos presentes. Admirei uma mulher jogando com propriedade, brincando seria aquele brinquedo que também era meu e que, não por acaso, nunca tinha visto outra mulher dominar tão bem... Eu era aluna, adentrei aquele espaço como visita e estava sentada na roda, pertinho da porta de entrada. Perguntei aos que estavam por ali: “Quem é?”. Me responderam: “É Janja!”. Pronto. Da minha memória, a primeira referência de uma habilidosa e mandingueira mulher na Capoeira. Depois tive outros e outros encontros, já compreendendo um pouco mais sobre o que era a Capoeira An-

9 Cantiga de domínio público cantada frequentemente por Mestre Janja.

10 Mestre Alcides, fundador do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira. Uma grande referência da Capoeira paulista, desenvolvia um trabalho no Conjunto Residencial dos estudantes da USP e fazia rodas abertas às visitas nas noites de sexta-feira, nos idos dos anos 90.

gola. Fui sua admiradora de longe, acompanhando de vídeos e histórias a sua bonita trajetória.

Janja é referência para as mulheres de todos os estilos e escolas de Capoeira. Possui o saber oral da Capoeira e o saber acadêmico, professora universitária, de uma autoridade inquestionável nas questões étnico-raciais e de gênero, uma das mestras pioneiras na Capoeira Angola. Também uma das poucas que lideram o trabalho à frente de um grupo de Capoeira, o Instituto Nzinga, fundado por ela, e desenvolvido junto a Paulinha¹¹ e Poloca¹².

Ao convidá-la para compor a pesquisa, ela respondeu prontamente, dedicando apoio e orientações desde antes de meu ingresso no Programa de Pós-Graduação. Em uma de suas viagens de Salvador à cidade de São Paulo, veio até minha casa e, depois de almoçarmos e paparmos, concedeu a entrevista com prontidão e solicitude, aceitando o convite em meio a muitos compromissos já assumidos por aqui.

Figura 3 - Mestre Janja e eu no dia de sua entrevista em minha casa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

As narrativas de Mestre Janja se apresentam trazendo os diversos contextos históricos, desde seu nascimento em Feira de Santana, inserida numa cultura vaqueira. Juniele Almeida, Maria Amorim e Xênia Barbosa (2007) nos informam que, dentro da estrutura dos projetos de história oral, as narrativas dos colaboradores e das colaboradoras não são apenas contadas, mas “perfor-

11 Mestre Paulinha é co-fundadora do Instituto Nzinga, grande mestra e professora na UFBA no departamento de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: racismo, antirracismo, interseccionalidade, cultura e processos de identificação.

12 Paulo Barreto, mestre co-fundador do Nzinga e geógrafo.

matizadas”. Essas performances narrativas seriam como momentos contextualizados de reflexão, com experiências de eventos passados na construção do tempo presente. Segundo as autoras, “cada performance é diferente e única, apresentando novos aspectos emergentes das circunstâncias distintas dos eventos. Estes são acontecimentos, como uma festa, um ritual, uma feira, uma narrativa e neles, a performance é desenvolvida” (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007, p. 105).

Além da organização e da contextualização histórica dos relatos de Janja, com a segurança e o repertório inerentes ao de uma professora doutora universitária, seu olhar, ora sério, ora sorridente, transmitia, enquanto narrava, seriedade com suas lutas e alegria enquanto resistência. Janja portava um notebook em sua mochila e ofereceu-o como suporte para a entrevista, tão logo eu mencionei que pretendia fazer gravação de imagens utilizando a plataforma *Google Meet*. Assim, gravamos do meu aparelho uma reunião virtual entre nós duas. Ela escolheu seu lugar na mesa onde havíamos almoçado minutos antes, posicionando o notebook de forma a possibilitar a vista da paisagem do quintal ao fundo. Por estarmos sentadas, uma frente à outra, cada uma com sua máquina, nos olhávamos ora nos olhos, ora pela tela onde também nos víamos. Seu corpo de capoeirista, assentado e aquietado, esboçava, contudo, algum balanço do tronco, um leve gingado. E os braços, que se apoiavam cruzados sobre a mesa, também se articulavam com os gestos constantes das mãos, erguendo-se e voltando ao repouso novamente. Desta forma, na entrevista, a performance se deu com a presença deste corpo que segue encenando e recriando, ligado a um espaço e a um contexto para contar sua história de vida (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007). Um corpo encapoeirado (Nildes SENA, 2016), no qual o gesto e a voz vão modulando o que Leda Martins (1997, 2003, 2021) nomeou de oralitura, a grafia dos saberes, incluindo um saber filosófico, do modo de ser, de atuar, de pensar, de fabular.

Rosângela Janja Costa Araújo começou narrando sua história, que se inicia em Feira de Santana em 4 de outubro de 1959. Ela relatou que lá viveu até os 17 anos, cuidando das crianças de sua grande família e transitando entre práticas esportivas, quando saiu rumo a Salvador para cursar a faculdade de Educação Física:

Então assim... antes, quando eu morava em Feira de Santana com a minha família, desde cedo comecei a cuidar de criança, porque minhas tias tinham muitos filhos, e foi em Feira de Santana também que eu comecei a transitar no mundo das práticas esportivas, né? Eu comecei com natação, atletismo... e isso me levou pra Faculdade de Educação Física aos 17 anos. Já que eu não poderia ser caminhoneira, nem artista de circo ou cigana, porque meu sonho era estar cada dia em um lugar, né? Então, eu segui com o esporte na esperança também de que praticando um esporte eu pudesse viajar pra vários lugares... Eu migro pra Salvador e ingresso na Faculdade de Educação Física

até o final do quarto ano, que é quando eu conheço a Capoeira e aí a minha vida vai dar uma guinada a partir desse contato que eu tive com a Capoeira... (Mestra Janja, 2021)

É relevante ponderar que Janja sonhava com uma vida itinerante, inspirada nas viagens de caminhoneiras e de artistas circenses e procurou no Esporte seu desejo de transitar pelo mundo. Mais tarde, a Capoeira lhe levaria muito mais longe do que jamais os caminhões e picadeiros alcançariam...

Vou-me embora, vou-me embora
Como já disse que vou

Continuou suas narrativas contando que, ao se mudar para Salvador, assumiria um trajeto de autonomia e responsabilidade, como assinala:

Então, mudar para Salvador significou entrar na universidade, mas significou também ser a dona da minha vida, conduzi-la de maneira autônoma e, de acordo com as expectativas familiares, de maneira responsável. (Mestra Janja, 2021)

Assim, ela relata que durante esse tempo de estudos trabalhou em várias funções, como “*babysitter*, que é o nome que estudante universitária recebia pra ser babá” (Mestra Janja, 2021), garçõnete, fez artesanato na faculdade, revisão de jornal, transcrição de fita, revisão de trabalhos acadêmicos e atuou também com Educação Física em projetos sociais, em centros sociais urbanos e quartéis, até o momento em que ela conhece a Capoeira, “e aí tudo isso vai ganhar um outro caminho” (Mestra Janja, 2021). Ela apresenta, deste modo, a Capoeira como um marcador de sua vida, como o ponto de encontro com o que lhe proporciona sentido e significado à sua trajetória.

Sobre o cenário de seu primeiro curso universitário, é importante o relato a respeito da recente abertura para as mulheres e a concepção militarista na Educação Física:

Eu entrei na segunda turma de mulheres na Educação Física na Bahia. Isso foi nos anos 70, em 1978. E foi só em 74 que as mulheres foram liberadas de começar a ingressar nesse universo. E a Faculdade de Educação Física era também uma faculdade ainda marcada muito fortemente pelo militarismo, né? Aliás o lugar que eu estudava ficava dentro de um complexo atlético da Fonte Nova, a faculdade estava exatamente posicionada embaixo da arquibancada, sendo que aquela área inteira das arquibancadas era dividida entre três instituições: um quartel do exército, um da polícia militar e a Faculdade de Educação Física. Então, nossa ambiência era militar, nossos currículos eram militarizados e a nossa reflexão sobre a Capoeira também era militarizada (Mestra Janja, 2021).

Janja viveu essa época do regime militar numa faculdade militarizada, com práticas militarizadas e seu primeiro conhecimento sobre Capoeira vinha deste lugar ainda muito masculinizado. Vale refletir que na década de 1970 ainda eram escassas as produções e a inserção da mulher nas práticas corporais e esportivas. Silvana Goellner (2007) afirma que tanto as mulheres como as representações de corpo foram esquecidos pela historiografia tradicional, que se interessava mais pelos homens do que por elas, mas sem considerá-lo corporalmente, como se a espécie tivesse que viver na imobilidade, fora do tempo e do espaço. A autora menciona que foi justamente na década de 1970 que o corpo passou a ser objeto de estudo, bem como os movimentos feministas começaram a apostar “no conceito de gênero como uma possibilidade de rejeitar o determinismo biológico implícito em termos tais como sexo ou diferença sexual” (GOELLNER, 2007, p. 183).

As discussões sobre corpo e gênero, no campo da Educação Física e dos esportes, giravam em torno de uma dicotomia dos corpos e práticas exclusivas para homens e para mulheres, como afirma Goellner:

Se é a conformação anatômica dos sujeitos aquilo que os define, dentro dessa perspectiva, nada mais “natural” que recomendar aos homens e mulheres diferentes possibilidades de movimentação. A eles a aventura, a potência, o desafio, a força; a elas, a aventura comedida, a potência controlada, a força mensurada, o desafio ameno. Para as mulheres, em grande medida, é incentivado viver o espetáculo esportivo desde que não deixe de lado, por exemplo, a graciosidade, a delicadeza e a beleza, atributos colados uma suposta “essência feminina”. Argumentos como estes operam como mecanismos de exclusão e inclusão em diferentes modalidades esportivas, posicionam as mulheres, demarcam seus espaços de sociabilidade, pois insistem em afirmar que determinadas atividades não são apropriadas aos seus corpos vistos, grosso modo, como de natureza mais frágil que os corpos dos homens (GOELLNER, 2007, p. 184-185).

Por outro lado, Janja apresenta o contexto de uma sociedade em convulsão do lado de fora daqueles muros, onde o movimento estudantil, no qual ela fazia coro, gritava pela redemocratização, batalhando para tirar a União Nacional dos Estudantes da ilegalidade. Inclusive, relata sobre sua importante participação na coordenação do congresso de reconstrução da UNE em 1979. Nota-se que as performances narrativas de Mestre Janja trazem contextualização e análise dos momentos históricos, envolvendo assim, experiências de eventos passados na construção do tempo presente, abrangendo a dimensão temporal da experiência (ALMEIDA; AMORIM; BARBOSA, 2007). Sua crescente atuação política e a contradição que despontava frente a proposta rígida e militarizada de seu curso, trouxe algumas mudanças importantes em sua trajetória:

Comecei a participar de um campo de atuação política desde os primeiros anos da universidade e no final do curso de Educação Física eu era um poço de desalento, de desânimo, né? Porque eu não queria trabalhar aqueles conteúdos e aquelas metodologias que eu havia aprendido dentro dessa faculdade, baseados nessa estrutura militarista (Mestra Janja, 2021).

Com o término da Faculdade de Educação Física, já havia o interesse por estudar História, ao que ela atribui como uma das consequências do encontro com a Capoeira Angola.

Esse é apenas o início da jornada narrada por Janja Araújo, precedendo seu encontro com a Capoeira. De lá pra cá, sua vida ruma paralela à Capoeira de Mestre Pastinha, pesquisando e ensinando com dedicação. Hoje, Janja leciona na UFBA e viaja o mundo *dando lição*. É doutora na Universidade e na Capoeira!

Iê, Salve a Mestra Janja, camará...

Mestra Edna Lima: Pela Barra afora, camará!

Iê...

Olha, prestem atenção
Essa história tem virtude
De uma mestra conhecida
Que é Filha da Dona Lourdes
Começou lá em Brasília
Uma menina guerreira
Foi viver em Nova Iorque
Derrubou toda barreira
Foi atleta dedicada
Na Capoeira e Karatê
Aprendeu com perfeição
Hoje ensina pra valer
Ela foi primeira mestra
E primeira faixa preta
Vencendo fortes batalhas
Essa mestra é porreta!
Camaradinha
Iê viva minha mestra...

Figura 4 - Mestre Edna tocando berimbau



Fonte: Arquivo pessoal de Mestra Edna

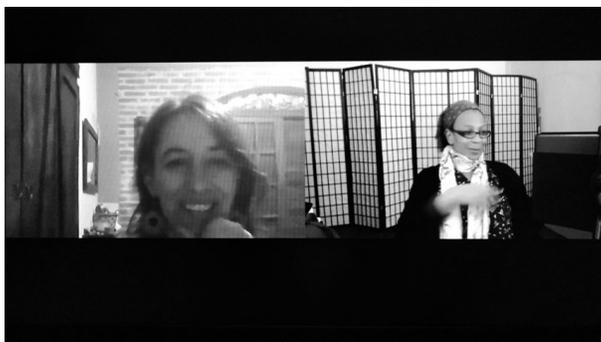
Minha mãe é uma Guerreira, Paraná
Me ensina a Guerrear, Paraná
Paraná Ê, Paraná Ê, Paraná¹³

Quando adolescente, rodando pelas rodas e academias de São Paulo, entrei em contato com um estilo de Capoeira que me chamava a atenção, por diferenciar-se um pouco da gestualidade que havia constituído até então, fundamentada na prática da Capoeira paulista. Me encantava a infinidade de possibilidades corporais, com deslocamentos e movimentos floreados que, na época, eu e meus colegas de treino, passamos a reconhecer por *Capoeira Estilizada* ou *Capoeira Contemporânea*. Dentro de nosso pequeno mundo, trocamos informações sobre outros lugares, outros mestres, outras rodas, outras capoeiras... e consultávamos muitos materiais audiovisuais em fitas de videocassete. Mestra Edna foi a mulher que conheci por meio de vídeos sobre eventos, rodas nacionais e internacionais, de uma Capoeira que se expandia num ritmo acelerado da Globalização. Séria, respeitada, focada e extremamente técnica. Muitas meninas queriam ser como Edna Lima na Capoeira, consagrada pelo jogo, pela postura, pelo trabalho estruturado no exterior.

13 Cantiga gravada por Mestra Edna no CD *Reflexões*, trazendo a temática da maternidade, um conceito bastante presente nas narrativas da mestra.

Falar com Mestra Edna não foi tão simples, pois ao contatá-la pela primeira vez, ela passava por uma situação de saúde familiar extremamente delicada. Após alguns meses, um segundo contato a encontrou num momento menos turbulento. Antes da entrevista, ela pediu uma conversa via plataforma de reunião virtual, para nos conhecermos melhor. Nesse encontro se mostrou bastante séria, demonstrando certa desconfiança. Me apresentei, falei um pouco da minha história na Capoeira, de nossos conhecidos comuns, expus meus objetivos acadêmicos e ela concordou em me conceder a conversa, que se deu na semana seguinte. Marcela Evangelista (2010) alerta para a importância do recurso da “pré-entrevista” que prepara o campo, trazendo os esclarecimentos necessários acerca dos propósitos do trabalho e favorecendo o ato de narrar da entrevistada ou entrevistado, eliminando possíveis tensões no momento da entrevista propriamente dita e estimulando o potencial performático da colaboradora.

Figura 5 - Eu e Mestra Edna no dia de sua entrevista



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O encontro para a entrevista aconteceu pela plataforma *Zoom*, eu de minha casa no verão paulista, e Edna Lima, de sua casa em Nova Iorque, toda elegante, com uma faixa azul nos cabelos *dreadlock*, cachecol claro e casaco preto, próprios para o inverno nova-iorquino.

A conversa se iniciou com um tom bastante formal e sério por parte dela. Ao começar a se narrar, no entanto, sua expressão foi se transformando gradativamente e ela foi se tornando sorridente, demonstrando satisfação e muita confiança. Com a postura ereta, sentada numa cadeira com rodinhas que permitiu uma leve movimentação por sua sala muito organizada com poucos objetos e um biombo ao fundo, Edna articulou bastante os braços e as mãos, acompanhando toda sua fala com movimentos que representavam exatamente o que estava narrando, de modo muito performático, quase uma tradução instantânea de cada expressão falada em gestos. Assim como nos esclarece Evangelista (2010), a performance da narradora durante a entrevista

ta depende muito de características de sua personalidade, mas também da presença ou não de gravadores e câmeras. A forma com que Mestre Edna e eu conversamos, via plataforma de encontro virtual, bem como o fato de não nos conhecermos pessoalmente e estarmos em hemisférios opostos, pode ter interferido num distanciamento inicial e uma possível desconfiança da parte dela. Entretanto, penso que a postura firme e ereta de mestre Edna possa também ter relação com sua própria história de vida, ligada aos esportes e lutas, num corpo disciplinado característico das artes marciais orientais que ela vivencia através do Karatê, bem como do estilo mais técnico-esportivo da Capoeira Contemporânea que ela pratica.

Ao se enunciar, Edna dividiu, de forma impressionantemente sistematizada, suas memórias em algumas partes/categorias, como se estivesse falando das muitas *Ednas* que ela representa nas diversas dimensões de sua existência. Assim, ela foi se nomeando como: *Edna-filha, Edna-irmã, Edna-tia, Edna-amiga, Edna-esposa e, por fim, Edna Lima - Atleta e Capoeirista*. Iniciou sua história dizendo de sua raiz, destacando a grande importância de sua mãe na sua vida:

Minha mãe guerreira que me deu todo esse embasamento, esse alicerce do que eu sou hoje. Então eu agradeço muito a minha mãe. Sem a presença dela, sem os ensinamentos dela, sem a sabedoria dela, sem a intuição dela, eu não estaria aqui hoje falando com você, nas condições de contar o que foi, através da Capoeira. Então, a minha mãe foi a primeira! Não posso falar de Edna Lima sem falar de Lourdes Basílio Lima. Uma guerreira, uma lutadora, uma trabalhadora, uma cidadã de primeira qualidade que o Brasil teve. Muito digna, muito honesta, muito intuitiva. Minha mãe é muito intuitiva, e eu acredito que eu tenha pego essa intuição dela... (Mestra Edna, 2022).

Mencionou que o vínculo profundo com sua mãe vem desde o nascimento, sendo que entre o penúltimo filho e ela, ocorreram dois abortos espontâneos. Tratando-se da caçula de sete e vivendo alguns percalços em seu início de vida, conta que teve muito afeto e muita atenção:

Quando cheguei, eu cheguei pra ficar. Ela pensou que não ia dar certo, coisa e tal, mas deu certo. E a gente foi muito próxima, apesar de que, desde os primeiros momentos do meu nascimento, a gente ficou separada quase uma semana, ela teve problemas porque eu nasci prematura em casa, e aí me levaram pro hospital...Bom, e aí foi assim que a gente viveu a nossa vida: muito separada assim fisicamente, mas extremamente conectada, visceralmente, assim, do amor, da conexão corporal, mesmo à longa distância (Mestra Edna, 2022).

Lourdes Basílio Lima¹⁴, sua mãe, fora anteriormente atriz de teatro, mas sua carreira não alçou, apesar do talento e da grandeza. Criando sete filhas

14 Ao transcrever a entrevista de mestre Edna, fui pesquisar pelo nome de sua mãe para confirmar o sobrenome e, quem sabe, conhecer um pouco melhor sobre sua história. Fiquei surpresa e feliz ao encontrar uma linda matéria sobre sua pessoa, contando de seu legado e de seu esquecimento nas artes dramáticas em Brasília. (Por que não nos curvamos a Lourdes Basílio, dama negra do palco no DF? Disponível em: [https://www.metropoles.com/tipo-assim/por-que-nao-nos-curvamos-a-lourdes-basilio-dama-negra-do-palco-no-df\(metropoles.com\)](https://www.metropoles.com/tipo-assim/por-que-nao-nos-curvamos-a-lourdes-basilio-dama-negra-do-palco-no-df(metropoles.com))). Acesso em 30/03/2022.

e filhos, passou a vida trabalhando na área de enfermagem no hospital universitário da Universidade de Brasília, chegando diariamente (assim como seu esposo, pai de Edna) muito tarde em casa, o que possibilitou que Edna vivenciasse o lugar de quase-filha dos irmãos mais velhos. Sobre isso, relata:

Mamãe tinha umas pulseiras que faziam um barulhinho assim, e eu ficava ouvindo... De longe eu via que mamãe tava chegando. Então, isso me deu muito embasamento, um alicerce muito bom do amor, amor-próprio, amor dos pais, amor dos irmãos. Eu acho que é um pouco do segredo, porque eu me preocupo muito com meus irmãos, eu me preocupo muito com a minha família. Não essa preocupação assim neurótica, mas eu penso muito neles e me dedico muito pra eles. Eu boto eles em primeiro lugar. (Mestra Edna, 2022)

Toda narrativa de Edna Lima é permeada de muito afeto. Sua expressão fala por ela, trazendo seu passado para o presente, em cada gesto encenado, em cada sorriso, em cada lágrima que ameaça vir pra fora, em cada articulação dos braços e das mãos. Ela nos doa suas experiências de vida, ilustrando o que Suzana Ribeiro (2009, p. 39) já nos ensinava: “é preciso entender que narrar é um ato de cuidado e generosidade”.

Quando Edna contou sobre seus irmãos e da relação que mantinha, até aquele momento, com os que ainda eram vivos, afirmou ser o elo entre eles, atuando frequentemente como ponte nos conflitos, por meio das tecnologias que aproximam suas realidades tão distantes entre Brasília e Nova Iorque, onde ela vive atualmente. Relatou a forma como era educada pelos mais velhos nos padrões daquele tempo, naquele lugar, de forma rígida, sem trazer, no entanto, o peso da violência que poderia estar contida nos castigos e intuído que foi uma boa criação:

Olha, falando, né, como é que se educa crianças hoje... a gente foi educado levando palmadinha na bunda, ficar de castigo, se ajoelhar no feijão, essas coisas todas. Tinha umas varinhas assim, que minha irmã pegava e pah! Então não tinha essa história de fazer “ah não pode, ah não sei o quê...”. Tô aqui viva até hoje! Fazendo uma autoanálise aqui, eu acho que eu sou uma boa irmã. Mamãe sempre falava que eu era uma filha muito boa pra ela, às vezes eu leio umas cartinhas, uns cartões que ela manda, muito cheio de amor, de carinho... É, eu também fui uma boa filha! (Mestra Edna, 2022).

Sobre sua infância, trouxe registros dos bons momentos vividos, dizendo que brincava muito: “soltava pipa, brincava de boneca, costurava roupinhas, fazia comidinha, tudo! E era assim minha infância, foi uma infância muito fantástica, não tenho o que reclamar” (Mestra Edna, 2022). Suas narrativas também trouxeram aspectos de sua organização e dedicação nos estudos, características que demonstrou durante a entrevista e que ela diz levar para todas as instâncias de sua vida:

Eu gostava muito de brincar, e aí eu entendia que se eu fizesse o que eu tinha que fazer, eu poderia fazer o que eu gostaria de fazer. Então hoje eu ainda falo muito sobre isso, tem uma frase muito boa, mas não é minha não, eu já fazia isso antes e eu falo pros meus alunos: “*do what you have to do* - faça o que você tem que fazer -, *so you can do what you want to do* - pra você fazer o que você quer fazer”. Então, primeiro a sua obrigação e faça logo! Aí você não fica com o estresse de ouvir “vai fazer dever de casa, vai arrumar sua cama, vai limpar o seu sapato!” Eu já entendi isso bem cedo, e como eu era introvertida (e ainda sou muito introvertida, não parece, mas sou), na hora do recreio eu ficava pra fazer os deveres de casa ali. Antes de ir pra casa eu já fazia os deveres, aí chegava em casa, comia alguma coisa e saía pra brincar com os vizinhos (Mestra Edna, 2022).

Além de muito organizada, Edna se declarou também arrimo de família desde muito cedo, quando começou a dar aulas de Capoeira, aos 13 anos. Sempre ajudou sua mãe, irmãos e sobrinhos, financeiramente e incentivando-os nos estudos. Já residindo em Nova Iorque, assumiu a criação de quatro de seus sobrinhos-netos. Assim ela relatou o início desta história:

Numa dessas conversas, mamãe me contou: “seu sobrinho Junior falou que quer morar com você”, e eu falei: “eu quero ele, eu trago!”. E ela: “você tá ficando maluca? Esse menino não ouve, ele é altamente assim malcriado!”. Mas ele tão bonitinho assim... Eu falei “mamãe, se esse menino não fosse malcriado, eu jamais aceitaria essa história de trazer pra cá, mas como ele já é assim, tá na margem e mora num bairro muito assim, de desafios, eu trago ele sim!” (Mestra Edna, 2022).

Foram dois sobrinhos-netos, que eram irmãos, para sua casa em Nova Iorque e, num segundo momento, mais dois. A relação inicial de tia e sobrinhos foi se caracterizando e se aproximando de uma expressão de maternidade pois, além de toda responsabilidade e carinho que dedicou a eles, orientando-os nos estudos, direcionando-os para a faculdade, o que lhe trouxe a felicidade de ter na família outros membros que acessaram ensino superior, além dela que foi pioneira, os meninos, com o tempo, passaram a chamá-la de mãe. Esta questão da maternidade esteve muito presente nas narrativas de Edna, ora mencionando sua mãe enquanto sua referência principal e modelo de sua vida, ora falando de suas irmãs mais velhas na relação da maternagem em sua criação, como também tratando da conexão com seus “sobrinhos-filhos” e da relação educativa que traz com seus alunos e alunas de Capoeira. Entretanto, a categoria de *Edna-mãe* não foi utilizada expressamente por Edna em suas narrativas. Compreensível, talvez, pelo fato de não ter sido mãe biológica.

Lélia Gonzalez (1984) analisa a função materna da mulher negra na sociedade como um ponto de exceção do lugar de desprezo e insultos que essas mulheres foram destinadas desde a escravização. Ela explica que o único lugar que a mulher preta teria uma “colher de chá” na visão da sociedade racista

foi, por muito tempo, no papel materno da ama negra, que se revela com uma suposta atmosfera de bondade e ternura. Entretanto, essa condição trazia a armadilha de “dar a rasteira” na sociedade, pois, como mãe principal, já que a branca passou a ser a outra, a ausente, a que deu à luz mas não criou, ela simplesmente ocupou o lugar de educar a criança que, pela metáfora de Gonzalez, representa a cultura brasileira. Essa mãe tornou-se a responsável pela amamentação, pelo banho, pela linguagem - o *pretuguês*¹⁵, pela passagem e internalização de valores, sem, no entanto, representar o amor e a singeleza que quiseram lhe atribuir e nem, tampouco, a traidora de raças. Interessante que nas cantigas da Capoeira, a figura materna também tem uma “colher de chá”, expressando uma condição reservada à sacralização da mulher, um certo lugar de exceção aos tantos insultos sexistas à figura feminina, como nos apresenta Maria José Somerlate Barbosa (2011, p. 466), justamente nas cantigas que fazem referência às figuras míticas da mãe, da avó ou de Nossa Senhora. Nesse caso, a mulher é colocada num plano superior, “àquele que o imaginário popular confere ao modelo de virtude que a mãe e a santa representam”.

Edna também iniciaria, na entrevista, suas memórias da *Edna-esposa*, no entanto, a mestra se emocionou, pediu uma pausa e desculpas por não conseguir prosseguir naquele momento, pois na ocasião, a morte de seu marido ainda era bastante recente: “Foi uma história linda...uma história muito emocionante... (Mestra Edna, 2022)”.

Enxugando seus olhos com um lenço, conseguiu dizer pausadamente que viveu com John Loeber por 34 anos numa parceria afetiva iniciada em Nova Iorque nos encontros e campeonatos de Karatê, o que ela chamou de “amor à primeira vista”. O silêncio que tomou parte importante nesta narrativa, nos diz mais do que as memórias que poderiam ter sido proferidas sobre seu companheiro. Neste caso, o silêncio de um luto que ainda se fazia presente, grafando, naquele momento, a memória viva de John.

Mestra Edna é uma mulher, dessas que nos dispomos a ouvir para aprender, cujas memórias são portadoras de ações e noções de resistência, de luta, de táticas que são construídas no dia a dia, rompendo com a ideia essencialista sobre “ser mulher”. Acerca das memórias sensíveis de mulheres, Marta Rovai (2019) contribui:

São mulheres, cujas narrativas não pretendem preencher buracos narrativos dos homens, como o “lado negativo” de suas sagas históricas. Elas se apresentam como únicas e importantes, porque prontas para falar de si; mas ao mesmo tempo como parte de uma coletividade feminina. (ROVAI, 2019. p. 146)

E assim, Edna Lima apresentou um pouco da sua história de vida fora da Capoeira, cercada de afetos, uma mulher única e plural, com lutas comuns a

15 Lélia Gonzalez cunha o conceito de *pretuguês* para expressar as resistências que “dançam” nos encontros das línguas de tronco bantu na língua portuguesa, ou seja; a “marca da africanização do português falado no Brasil” (GONZALEZ, 2020, p. 128).

outras camaradas que também vão seguir rumos partilhados nas *pequenas* e na *grande roda*.

Iê, Salve a Mestre Edna, camará...

Iê, vamos embora, camará! Considerações pelo mundo afora...

“Vamos embora” parece significar uma despedida, um fim. Entretanto, no mundo dos saberes circulares da Capoeira, ao finalizar a chula pós Ladainha com esse verso, é aí que o jogo está para se iniciar.

Essas considerações estão longe de serem finais. Elas se dão numa lógica de circularidade, valor presente nas africanidades aqui e no além-mar. Sandra Petit (2015) quando enuncia a *Pretagogia* descreve sobre esses valores africanos no corpo que dança, mas que também luta. Corpo que ginga, que é dança lutante e luta dançante. Assim é a ginga, ela recua um passo e em seguida avança, repleta de circularidades e possibilidades de retornos e avanços. E como bem expressou Mestre Edna sobre sua mestria: “Se me perguntar daqui a um ano, já vai ser outra história” (Mestre Edna, 2022).

Nas gingas e frestas que a Capoeira me permitiu, tive sorte de cruzar com essas grandes referências, com quem sigo aprendendo, e o aprendizado não se encerra aqui. Não sou capaz de registrar nesta escrita tudo o que tenho absorvido, as nuances todas dos saberes, e nem de interpretar tudo que captei com a escuta mais atenta possível. É muita coisa para um período tão curto, como o da feitura desta pesquisa.

É na encruza entre os saberes tradicionais das mestras da Capoeira, Janja e Edna, e os saberes da História Oral e gênero apresentados por Marta Rovai e por tantas vozes mestras das mulheridades que rompem as paredes duras da academia, que me encontro ao fim desse percurso, ainda assimilando e propondo os entrelaçamentos possíveis entre corpos e oralidades, entre os conhecimentos dessas mulheres que vão atravessando e marcando nossos caminhos.

Os itinerários para a mestria de cada uma das duas mestras colaboradoras são muito distintos e estão intrinsecamente entrelaçados com a história da Capoeira que elas percorreram, com suas escolhas, adversidades e sucessos. Mas revelam pontos que dialogam entre si. Embora os estilos de Capoeira apresentem aspectos e filosofias completamente diferentes, ainda assim, o sexismo e as violências atravessam as narrativas de ambas, o que nos indica que as estruturas que embalam a roda, aqui e acolá, ainda se valem dos mesmos modos patriarcais de dominação do mundo. A Capoeira foi determinante na vida dessas mulheres, representando uma prática que não apenas passou por seus destinos, mas laçou-as, definindo seus rumos nos fazeres e saberes.

Em virtude de suas persistências, a Capoeira passou a constituir-se enquanto possibilidade de liberdade, para além da emancipação dos corpos, do prazer do jogar, do cantar e tocar, do ensinar aprendendo, significou também o acesso a um lugar de autonomia, poder e autoridade, de certo, reservado por suas ancestrais, entretanto, talvez, pouco imaginado por suas mães e avós.

Suas performances inscritas no corpo e na voz que narra e canta, muito têm a nos ensinar. Mestre Janja, professora universitária, capoeirista e pesquisadora, com sua interlocução firme e mandingueira, evidencia seus conhecimentos amplos que extrapolam memórias, trazendo, junto às narrativas, a crítica sobre o tempo passado e presente. Seus relatos trazem uma sobriedade alegre, carregando em seu corpo o riso e a brincadeira enquanto resistência. Mestre Edna, séria e organizada, postura confiante, proseia ordenando suas narrativas por subtemas, trazendo riqueza de detalhes que nos permite viajar pelo seu mundo, visualizando suas memórias desde a infância. Emoção, afeto e fortaleza se inter cruzam em sua apresentação, dando indícios de potências advindas dos afetos que a cercaram em sua trajetória e das exigências e durezas impostas por suas vivências culturais. Nos casos aqui presentes, as narrativas e as vozes performando nos corpos das mestras representaram a restituição das muitas vozes que foram silenciadas e ocultadas por muito tempo nas frestas da história oficializada.

Testemunhamos aqui que a mestria da Mulher na Capoeira, para além de encarregar-se com as atribuições e responsabilidades que cabem a um homem mestre, também ocupa o lugar da resistência contra o sexismo e as violências, acrescentado da incumbência de educar. Educar e resistir são papéis que as mulheres, que já acumulam duplas e triplas jornadas na *grande roda*, vão acumulando também nas *pequenas*, mundo afora. Assim sendo, ousar declarar que essas mulheres são duplamente mestras, pois carregam um contrato mais árduo do que o dos homens, reunindo mais compromissos engendrados nas frestas do jogo. Além daquele que é o de ensinar e zelar pela Capoeira, elas ainda assumem o de garantir que esse espaço educativo também pertença às mulheres, tornando-o mais digno e menos inóspito para todas e todes.

Faço então uma *chamada* no jogo, às companheiras e aos camaradas, para o engajamento na luta por rodas mais justas e equitativas, pela valorização dos saberes e da força das mestras que permanecem em peleja constante para que haja mudanças significativas na *pequena* e na *grande roda* e pelo reinício do jogo sempre que necessário. Assim como o lê da Capoeira, que tem o poder de iniciar a ladainha, mas que também finda uma roda, e que, entretanto, num brado, se faz circular neste contínuo recomeço...IÊEEEEEE...

Referências

- ALMEIDA, Juniele Rabelo; AMORIM, Maria Aparecida; BARBOSA, Xênia. Performance e objeto biográfico: questões para a História Oral de Vida. In: *Oralidades: Revista de História Oral*, São Paulo, Núcleo de Estudos em História Oral-USP, ano 1, n. 2, jul./dez. 2007, p. 101-109
- AMARAL, Érica Pires do. *A mulher na Capoeira*. Monografia (Bacharelado em Educação Física) - EEFÉ USP, São Paulo: 2002
- ARAÚJO, Rosângela Costa. *Iê, Viva Meu Mestre! A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa*. Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12052015-143733/pt-br.php>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- BARBOSA, Maria José Somerlate. A representação da mulher nas cantigas da capoeira. In: *Portuguese Literary & Cultural Studies* 19/20 (2011): 463-477.
- CAMÕES, Luciane de Sena. Elas jogam, tocam e cantam: práticas e discursos sobre a experiência histórica de mulheres capoeiristas *no Pará*. Orientador: Luiz Augusto Pinheiro Leal. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia), Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12518>. Acesso em: 19/01/2023.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: *Descolonizar o feminismo: VII Sernegra / Paula Balduino de Melo [et al.]*, (Orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, p. 32-51, 2019.
- EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Oralidades*, v. 4, n. 7, p. 169-82, 2010.
- FIRMINO, Camila Rocha. *Capoeiras: gênero e hierarquias em jogo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago. 2007.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Flávia Rios; Márcia Lima (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- JESUS, Daniela Sacramento de. *Quando Mulheres se tornam Capoeiristas: um*

estudo sobre a trajetória e protagonismo de mulheres na capoeira. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp.73-102. Disponível em: <https://bazardotempo.com.br/colonialidade-e-gênero-por-maria-lugones-2/>. Acesso em 14 abr. 2023.

LUGONES, María. Playfulness, “World”-Travelling, and Loving Perception. In: *Hypatia*, vol. 2, núm. 2, págs. 3-19, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3810013>. Acesso em 22 jan. 2024.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*. vol. 22 n.3, Florianópolis, Sept./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013. Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória. O reinado do Rosário no Jatobá*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: Corpo, lugar de memória. *Letras*, (26), 63–81. (2003). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Editora Cobogó, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Solo Novo, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Trad. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series. v. 1, Dakar: CODESRIA, 2004, p. 1-8.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PORTELLI, A. História oral e poder. *Mnemosine*. v. 6, nº2, 2010, p. 2-13.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. *O mundo de pernas pro ar: a Capoeira no Brasil*. Fapesp/Publisher Brasil: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas cotidianas: tramas que contam experiências de trauma e superação. *Oralidades*, ano 3, n.6, p.33-47, 2009.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. *Revista Ciências Humanas*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em 19 jan. 2024.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, 1987, p. 49-64.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A ética da escuta: O desafio dos pesquisadores em História Oral. *Testimonios*, Año 4. n. 4, Verano, 2015. Disponível em: <https://www.revistatestimonios.com.br> issn 1852 – 4532. Acesso em: 22 fev. 2022.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Oral e Gênero: memórias sensíveis para um tempo mais humano. In: HERMETO, Miriam; AMATO, Gabriel; DELLA-MORE, Carolina. *Alteridades em tempos de (in)certeza: escutas sensíveis*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *História oral e história das mulheres: rompendo silenciamentos*. São Paulo: Letra e voz, 2017.

SENA, Ivanildes Teixeira de. No ventre da capoeira, marcas de gente, jeito de corpo: um estudo das relações de gênero na cosmovisão africana da capoeira angola. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Crítica e Cultura). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3CVnk8E>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

SOUZA, Eliane Glória Reis da Silva; DEVIDE, Fabiano Pries. Capoeira regional: representações sociais das mestras e formandas sobre sua inserção e atuação no ensino da luta no Rio de Janeiro. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 17*; Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 4. 2011, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/315K5JJ>. Acesso em: 26 nov. 2021.

WAPICHANA, Lucilene. Gustavo Caboclo e Lucilene Wapichana. *Não apagarão nossa memória*. Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MmY4LqJMU3c>. Acesso em 22 fev. 2023.

ZONZON, Christine Nicole. Gênero, malícia e tradição. *Pensando a Capoeira: dimensões e perspectivas*. (Org) Simplicio e Pochat. Rio de Janeiro: MC&G, 2015.

SUBJETIVIDADE, CULTURA ESPACIAL, CIÊNCIA E FICÇÃO ESPECULATIVA:

Breve relato acerca do Projeto SACI-E

Fabiane Morais Borges

Introdução

Atualmente observa-se um interesse crescente no espaço exterior. O fenômeno é reconhecido nos meios astronômicos como *New Space*, caracterizado pela entrada dos países do Sul Global e por empresas do mundo inteiro na nova corrida espacial. Para que países como o Brasil possam defender seus interesses nas esferas da geo e astropolítica, que estão em plena reconfiguração, é necessário que desempenhem um papel mais expressivo de representação na política internacional, mais investimento na pesquisa tecnocientífica local, e que promovam um maior engajamento social, para obter apoio e suporte coletivo dos seus programas espaciais. Há que se dizer que, a cena mainstream que domina o *New Space*, preestabelece as imagens do futuro, através da mídia corporativa, sem deixar muito espaço para que outras perspectivas frutifiquem. Para garantir diversidade nesse campo, se faz necessário promover as culturas espaciais locais, valorizando conhecimentos singulares acerca do cosmos, que cada sociedade tem, atrelando-as às redes criativas artísticas, filosóficas e tecnocientíficas.

Em época de mudanças climáticas, a imaginação se torna aliada potente, e fonte para inovações estéticas, dessa forma pode-se arquitetar, deliberadamente, futuras terraformações do sistema solar, ecodesign de naves espaciais ou fabular idéias cosmistas para comunidades lunares e marcianas. Nessa perspectiva atua o projeto SACI-E (Subjetividade, Arte e Ciências Espaciais), realizado no INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais Brasil/2019-2022). Trata-se de um programa de arte e ciência & cultura espacial baseado na transdisciplinaridade, diversidade cultural e interseccionalidade, cujos conceitos atravessam os estudos da subjetividade, as teorias decoloniais, a filosofia da ciência, além da ficção/especulação científica. Várias agências espaciais como NASA (EUA), ESA (EU), ESO (EU), SPACEX (EUA/privada), JAXA (Japão), AENC (China) e institutos como SETI (EUA), MIT (EUA), ISU (EU) atuam com arte e cultura espacial.

Apesar das ações dessas agências terem sido utilizadas como referências para o projeto SACI-E, ele investiu principalmente na criação de referências locais, no sentido de alavancar a cultura espacial brasileira, colaborando, desse modo, com a cultura espacial global de forma mais propositiva, original e

menos subalternizada. Este capítulo, expõe os principais conceitos que permeiam a linha curatorial do SACI-E e descreve suas principais ações (2019-2022): residências artísticas; workshops de construção de satélites artísticos; criação da categoria arte espacial na Olimpíada de Satélites do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; criação da categoria ArtSat na competição de satélites CubeDesign; produção do primeiro álbum latino-americano de composições sonoras espaciais; e o curso Plutocracia em Plutão, focado em astropolítica. Essas atividades geraram artefatos decoloniais como satélites travestis, satélites para sensoriamento de territórios quilombolas e indígenas, satélite pinçador de lixo espacial, debates inquietantes sobre o futuro do sistema solar, imagens do apocalipse elétrico, entre outras maravilhas. O texto apresenta as relevantes conexões entre arte e ciência espacial, num país sincrético e diverso como o Brasil.

Breve história do INPE

No ano de 1961, o presidente Jânio Quadros criou, a pedido da Sociedade Interplanetária Brasileira (SIB), através do Decreto 51.122, o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE). Esta tinha como objetivo “(...) dotar o país de infraestrutura capaz de realizar trabalhos relativos à utilização pacífica do espaço exterior, constituir um núcleo de técnicos e de pesquisadores especializados em promover a cooperação com países já integrantes desse círculo de atividades” (MACHADO, 2014, p.62). O GOCNAE utilizava para sua formação as pesquisas militares do CTA (Centro Técnico da Aeronáutica / Brasil, 1946) e o ITA (Instituto tecnológico da Aeronáutica / Brasil, 1950). Em 1963 o GOCNAE passou a ser chamado somente de CNAE (Comissão Nacional de Atividades Espaciais). Durante a ditadura militar em 1971 seu nome foi alterado para INPE (Instituto de Pesquisas Espaciais) e em 1990 o nome sofreu nova alteração para Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Apesar das mudanças de nomeação, o INPE manteve as características iniciais do COGNAE, e é qualificado ainda hoje como um instituto civil, não militar, responsável pela condução de experimentos científicos desde os sistemas terrestres, ambientais até os espaciais (ANTUNES/2016).

Vale lembrar que um dos principais articuladores para a formação do INPE foi Fernando Mendonça (1924) engenheiro eletrônico formado pelo ITA (1958) que criou em colaboração com seu colega Júlio Alberto de Moraes Coutinho, uma pequena estação de captação de sinais dos satélites Vanguard, Sputnik 1 e Explorer 1, chamada Minitrack Mark II. Segundo ele, o apoio da NASA para sua pesquisa foi fundamental para a construção do GOCNAE/INPE, do qual se tornou diretor em 1971 a 1976 (ANTUNES/2016). Na live “Passado e Presente do INPE”¹ Fernando Mendonça fala, de um modo muito afetivo,

1 Cfe. Canal do Youtube oficial do INPE- <https://www.youtube.com/watch?v=Y8PA6tRkhWQ>. Acesso em: 25 jun. 2024.

sobre a criação do INPE, dizendo que viveu muitos anos de bolsa de estudos, tentando apoio com conhecidos ricos ou fazendo articulações políticas para construir as primeiras estruturas de pesquisa espacial civil no Brasil. Nessa live ele demonstra que as dificuldades, a precariedade e a insuficiência econômica sempre foram uma realidade do INPE, mas, que apesar das dificuldades o instituto conseguiu se afirmar com um importante centro de pesquisas em nível nacional e internacional.

Hoje em dia o INPE é ligado diretamente ao MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações). Faz parte de um grande programa conduzido pela Agência Espacial Brasileira, que articula, através do PNAE² (Programa Nacional de Atividades Espaciais), as várias instituições que atuam com pesquisa espacial no Brasil, assim como, os planos decenais. Agências ligadas ao PNAE: AEB (Agência Espacial Brasileira), AIAB (Associação das Indústrias Aeroespaciais do Brasil), CLA (Centro de Lançamento de Alcântara), CLBI (Centro de Lançamento da Barreira do Inferno), CCISE (Comissão de Coordenação e Implantação de Sistemas Espaciais), DCTA (Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial, EMAER (Estado-Maior da Aeronáutica), IAE (Instituto de Aeronáutica e Espaço), IFI (Instituto de Fomento e Coordenação Industrial), INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e o próprio MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações).

É relevante evidenciar, nas instituições citadas, a falta de representatividade de instituições ligadas a outros campos de conhecimento como meio ambiente, setor cultural ou ciências humanas. Quando setores da sociedade interessados na área espacial são alienados das decisões decenais, por que não são considerados suficientemente especializados na área técnica, perde-se, como consequência, o debate, o engajamento social, a produção de novas perspectivas, a interdisciplinaridade e a formação de redes sociais de apoio e suporte. Dessa forma, parece de enorme relevância reivindicar a participação de setores culturais e das humanidades nos projetos espaciais, pois é um campo em ascensão, e faz parte dos investimentos (e disputas) geopolíticos contemporâneos, ou, de forma mais específica, da astropolítica. Esse texto defende a ideia de promover maior engajamento da arte e cultura nos setores espaciais.

Relato da pesquisadora: sua própria residência artística no INPE/ 2018

Apesar de existir muitas entidades que atuam com ciências espaciais no Brasil, como demonstrado nos parágrafos acima, o INPE continua sendo o

² Cfe. PNAE-2022/2031 (Programa Nacional de Atividades Espaciais) - Programa Nacional Brasileiro - <https://www.gov.br/aeb/pt-br/programa-espacial-brasileiro/politica-organizacoes-programa-e-projetos/programa-nacional-de-atividades-espaciais>. Acesso em 25 Ju. 2024.

maior centro de pesquisa e de atividades espaciais do país. Desde a primeira vez que fui ao INPE, no ano de 2013, sonhei em poder criar ali um projeto de arte e ciência espacial, mas foi apenas em 2018, cinco anos depois de uma série de encontros com pesquisadores e professores de vários departamentos, que fui convidada a fazer uma residência no instituto, com o objetivo de conhecer e planejar uma proposta de ação. Isso se deu de forma interinstitucional, por conta do pós-doutorado que eu fazia em arte e tecnologia no NANO/PPGAV/UFRJ, sob supervisão de Maria Luisa Fragoso.

Fiquei um mês no INPE cartografando núcleos de pesquisas e departamentos, entendendo as dificuldades e necessidades do instituto e me articulando com possíveis parcerias futuras. Durante minha residência (abril/2018), percebi que os cientistas do INPE têm muito orgulho do instituto porque é uma máquina de produção científica, com centenas de artigos qualificados todos os anos e desenvolvimento de programas colaborativos com dezenas de agências espaciais ao redor do mundo. Mas por outro lado, deparei-me também com uma espécie de pessimismo institucional face à falta de investimento econômico, à retaliação permanente dos seus projetos de crescimento tecnocientífico (não só através da política nacional, mas também internacional), a falta de novos agentes nos diversos setores de pesquisa, a ausência de concursos públicos para a área espacial há dezenas de anos, e o excesso de burocracia que gera quase que uma paralisia na produção de inovação, já que os projetos se atolam em meandros hierárquicos e carecem de autonomia para progredir. Além disso, verifiquei nos discursos dos pesquisadores, o temor crescente em relação a uma possível privatização de vários setores do instituto, o desmantelamento dos centros de pesquisa e a evidente falta de apoio social. Essas coisas se repetiram em muitas falas dos cientistas e tecnólogos com quem conversei.

Foi com essa escuta atenta que negociei com diversos setores, a entrada de um possível projeto de arte e ciências espaciais no INPE, mesmo sabendo que em relação à precariedade da ciência e tecnologia no país, e a abundância de necessidades e demandas por investimento em cada setor específico do instituto, parecia que não só cultura espacial não era uma prioridade, como também era um tema pouco conhecido dentro do INPE. Conteí, porém, com o interesse de alguns pesquisadores que perceberam a importância da cultura espacial e abriram espaço para o diálogo. Conversamos sobre modelos de funcionamento de projetos de arte e ciência espacial, que operam, em grande medida, como geradores de agenciamento e engajamento social, a exemplo da NASA, que desde 1962, ainda sob a direção de James Web, desenvolveu vários programas ligados aos setores artísticos e culturais dos Estados Unidos e países aliados, o que explica, de certo modo, a extensão mundial da sua comunicação, enquanto o INPE não constitui engajamento social relevante nem mesmo dentro do seu próprio país.

É preciso dizer, entretanto, que existem outras iniciativas no INPE que atuam com divulgação científica e qualificação da relação com a sociedade,

porém, em 2018, ainda não estava evidente nem o papel da arte-ciência (como categoria da arte contemporânea), nem os grandes debates acerca da cultura espacial. Alguns trabalhos específicos, entretanto, foram realizados através da parceria entre artistas e cientistas. Um exemplo disso é o trabalho NIP (Nuvens de Interação Protéica) de 2006, coordenado pelo Dr. Aristides Pavani, na época coordenador do CTI Renato Archer, que teve seus componentes testados no INPE, cuja missão era o estudo da bioluminescência ou quimioluminescência gerada pela interação de nuvens de gotículas de fluidos atomizados no interior de uma câmara de reação em ambiente de microgravidade. Esse trabalho teve a participação do artista e arquiteto José Wagner Garcia, que de forma transdisciplinar, se organizou com a equipe do trabalho, de modo a contribuir com um experimento de arte e ciência em microgravidade, que foi o primeiro do Brasil realizado na Estação Espacial Internacional. Segundo a reportagem de Salvador Nogueira na Folha de São Paulo (NOGUEIRA, 2006), o NIP foi o trabalho que mais mereceu atenção e admiração dos russos, considerado “interessante e desenhado de uma forma original”. O artista e arquiteto Wagner Garcia continuou a realizar trabalhos específicos no INPE, em parceria com cientistas da astrofísica (José Williams Vilas-Boas) e sensoriamento remoto (Paulo Roberto Martini). Quando cheguei no INPE, Garcia estava fazendo um pós-doutorado de arte e ciência, continuando seus estudos na área, iniciados no MIT, quando atuava com Sky Art. Assim como ele, alguns outros artistas fizeram trabalhos específicos em parceria com cientistas do INPE.

Na primeira e segunda semana de residência concentrei-me nas áreas de clima espacial e astrofísica. Fui às salas dos pesquisadores, aos laboratórios para conversar com técnicos e cientistas, conheci áreas de teste, protótipos, telescópios como BINGO, acessei pesquisas, discuti política, ouvi muito sobre a história do INPE e sua relação com os diferentes governos, sua relação com os militares, as publicações científicas, os cortes de verbas governamentais, as relações hierárquicas dentro e fora do instituto. Conversamos sobre a base de lançamento de Alcântara, quilombos de Alcântara, sobre a precariedade dos programas espaciais em países em desenvolvimento, como os da América Latina e da África, e o desinteresse dos países desenvolvidos no crescimento desses programas. Também entramos em tópicos mais especializados, onde os pesquisadores me apresentaram suas pesquisas nas áreas de radioastronomia, formação estelar, berçário estelar, habitabilidade planetária, cosmologia, radiação cósmica de fundo em micro-ondas, astrobiologia, relatividade geral, matemática avançada, buracos negros, vida das estrelas, história do universo, instrumentos para detecção de ondas gravitacionais e de ondas magnéticas.

Nas duas semanas seguintes, conheci outros laboratórios. Nesses locais são realizados inúmeros procedimentos, como a medição da emissão de gases na atmosfera, gases de efeito estufa e a camada de ozônio. Fui apresentada a pesquisadores de dados de interação oceano-atmosfera no Oceano Atlântico

e na Antártica, técnicas de medição de raios ultravioleta e análise de água de rios e lagos. Acompanhei alguns resultados de pesquisas de campo na Floresta Amazônica, como medição de queimadas e interações solo-ar-floresta. Visitei o laboratório de coleta de ar de biomas como Caatinga, Cerrado, Pantanal e Mata Atlântica. Acompanhei alguns processos como os efeitos extremamente poluentes dos incêndios de turfa (fenômeno conhecido como “fogo de turfa”, o fogo que se espalha sob o tapete subterrâneo da terra durante a queimada das florestas). Também conheci alguns projetos de treinamento pré-Antártica, que oferecem psicólogos para preparar técnicos e pesquisadores para a vivência em situações extremas. Acompanhei a construção de satélites no LIT (Laboratório de Integração e Teste), como os projetos Cbers (parceria de satélites entre Brasil e China) e Amazônia 1 (satélite brasileiro para sensoriamento da Amazônia). Conheci o departamento de criação de nanossatélites (cubesats), com quem mais tarde faríamos parceria. Vi muitas pesquisas relacionadas a energias renováveis solar e eólica e também testes de sensores térmicos, radares térmicos, geração, processamento de imagens, fotointerpretação, transmissão e recepção de dados de satélites. Em suma, havia muitas pesquisas interessantes com as quais amarrar projetos de arte e ciência. Digo essas coisas para dar ao leitor uma pequena ideia da dimensão dos temas tratados nas pesquisas do INPE, e para esclarecer que um instituto de ciências espaciais opera com diferentes magnitudes, que incluem sistemas terrestres, atmosféricos, oceânicos, orbitais e do espaço profundo. Queria ter passado muito mais tempo nessa deriva, simplesmente conhecendo os diversos setores a fim de construir caminhos de articulação entre arte e ciência espacial.

Foi um pouco frustrante perceber que os departamentos não falam muito entre si, que não há uma política de comunicação efetiva entre os vários setores, o que dificulta uma visão ampla acerca do funcionamento total do instituto, que não se concentra apenas em São José dos Campos em São Paulo, mas em vários estados brasileiros. Minha impressão era que o instituto necessitava de uma reestruturação nos setores de comunicação, demasiadamente burocrática e melindrosa, uma melhor relação com a sociedade, no sentido de trazer colaboradores de várias outras áreas e transversalizar seus núcleos duros de pesquisa, um programa efetivo de interlocução intersetorial interno, para criar alternativas de produção científica com a própria potência local, além de expandir e promover, globalmente, as pesquisas ali realizadas. Isso facilitaria o reconhecimento geral sobre o que é produzido no INPE e ampliaria a perspectiva sobre a função de um programa espacial nacional. Desse modo, talvez, o público brasileiro pudesse valorizar os conhecimentos produzidos no próprio país, e parasse de se referir somente à NASA, ESA e SpaceX, no tocante à pesquisa espacial. Além do que, o instituto se beneficiaria muito com a expansão das suas redes de apoio.

Enquanto eu estava tentando promover a arte e ciência espacial no INPE, também me mantive atuante na cena da arte e ciência espacial de for-

ma mais global, produzindo projetos em outros lugares como SESC, Instituto Goethe, Ars electronica e Transmediale. Mesmo que o tempo de negociação com o INPE tenha sido longo, incerto e extremamente burocrático, persisti em colaborar com outros grupos para expandir a rede de arte e cultura espacial no Brasil e na América do Sul.

No ano seguinte, 2019, o projeto SACI-E foi absorvido no PGETE (Programa de Pós-graduação em Engenharia e Tecnologia Espacial), sob supervisão do Dr. Walter Abrahão dos Santos. Como pesquisadora do pós-doutorado, pude finalmente começar a articular atividades de arte e ciência. No entanto, ao final dos dois anos de pós-doutorado, foi aberto um edital no INPE para bolsa de pesquisa PCI/CNPQ, junto à Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) e Divisão de Extensão e Capacitação (DIEX), dentro do programa “INPE e Sociedade”, onde trabalhei por um ano, sob supervisão do Dr. Paulo Escada, pesquisador da área de Comunicação. A bolsa era focada na categoria arte e ciência espacial e disseminação de conhecimentos. É importante trazer essas informações aqui neste texto para ressaltar que esta bolsa significou uma rara oportunidade, mesmo em nível mundial, já que nem todas as agências espaciais desenvolvem este tipo de programa de forma institucional, de promover a arte e ciência espacial no país. O projeto SACI-E teve, também, respaldo da USP, porque durante esse período eu mantive a relação de pesquisa também com dois outros programas de pós doutorado: no CRP/ECA/USP (2019), sob a supervisão do professor Artur Matuck, e no núcleo Diversitas PPGHDL/FFLCH/USP (2020-2024), sob supervisão de Sérgio Bairon.

Linha curatorial do projeto SACI-E: transdisciplinaridade, diversidade cultural, interseccionalidade

Os estudos decoloniais funcionam como ferramentas de produção de diagnósticos acerca da colonização europeia e das consequências que isso causou (e ainda causa) nos países colonizados. No Brasil, eles estão bastante associados aos estragos que o período colonial gerou (e ainda gera) para os povos indígenas e africanos (CARNEIRO, 2011), também investiga as difíceis relações inter-raciais e as políticas de embranquecimento do Brasil durante as levas imigratórias do século XVIII (SEYFERTH, 2002, p.146). Promovem a criação de estratégias disruptivas que afrontam os valores imperiais impostos como valores “universais” da humanidade, a fim de resgatar e validar os saberes situados (HARAWAY, 1988, p. 575).

As consequências macroestruturais do pensamento colonial se aplicam também a fenômenos subjetivos e microestruturais. Os repertórios emocionais e afetivos dos povos são resultantes diretos das suas matrizes ambientais e históricas, que resultam em cosmovisões e experiências únicas. Quando es-

sas singularidades encontram o rolo compressor da colonização européia, elas são devastadas, ocasionando constantes epistemicídios que se repetem até hoje, causando um enorme prejuízo cultural, não só para quem os sofre, mas para a comunidade global como um todo. Essa máquina de subjetivação gera um processo de formação de um inconsciente colonial, que para Suely Rolnik significa a persistência das hierarquias e assimetrias produzidas durante o período colonial até hoje, que se perpetuam nas estruturas psíquicas, sociais e culturais gerando desejo de dominação e exclusão social, mesmo após a independência política das antigas colônias (Rolnik, 2018).

Rolnik, que combina teoria psicanalítica e esquizoanalítica, crítica cultural e política para forjar esse conceito, argumenta que o colonialismo moldou não apenas relações territoriais, mas também identidades individuais e coletivas, influenciando inconscientemente comportamentos, discursos e instituições. Ela afirma que desafiar a máquina de produção do inconsciente colonial requer práticas de descolonização que envolvem reflexão crítica, desconstrução das estruturas internalizadas no pensamento e reconstrução cotidiana de sistemas mais justos e igualitários. Porém, na esteira de Félix Guattari, Rolnik diz que hoje em dia a influência do colonialismo se manifesta de forma ainda mais profunda e fragmentada, através das malhas do capitalismo mundial integrado (globalização, neoliberalismo), o que ela chama de inconsciente colonial-capitalístico (Rolnik, 2018).³ Essa influência implica na transformação estrutural do desejo (pensado aqui como potência de existência e devir), que ao invés de constituir comunidades diversas e múltiplas, se volta para a inalcançável realização individual apregoada pelo neoliberalismo, e na mudança radical das relações entre humano e natureza. Neste sentido, o desenvolvimento social, econômico e político se torna possível somente à custa da exploração e expropriação do conjunto do planeta, o que provoca uma espécie de amnésia generalizada sobre as diferentes perspectivas, valores e modelos de relações, desses povos, com o mundo, natureza e o futuro.

Pode-se deflagrar, a partir dessa constatação, a perda que isso significa para o desdobramento da pesquisa científica espacial e/ou da inteligência artificial, que ao invés de ter amplo e irrestrito acesso ao arsenal de conhecimentos humanos para se desenvolver, se restringe ao modelo binário, colonial e monocultural, empobrecido pela pouca variação dos sentidos de racionalidade, afetividade e experiência, repleto de injustiças coloniais, machistas e raciais. Isso se transfere automaticamente para o mundo das máquinas. Perde-se com isso repertórios ecológicos, perspectivas de mundo, matizes afetivas, conhecimentos linguísticos e também possíveis alternativas de pesquisa tecnocientífica, que não tiveram a oportunidade de vingar (ainda).

3 O conceito de inconsciente colonial para Rolnik, descreve a micropolítica dominante na cultura moderna ocidental e seu empreendimento colonizador, que com diferentes desdobramentos e derivas ao longo da história, atualiza-se hoje na figura do capitalismo mundial integrado que coloniza o conjunto do planeta. Cfe. ROLNIK, Suely. Esferas da Insurreição, notas para uma vida não cafetinada. Editora N-1, 2018.

Essa noção de diversidade e heterogeneidade é algo fundamental também para o campo da arte e cultura espacial. Os países do atlântico norte protagonizam um papel mainstream no contexto da arte contemporânea em geral, e acaba por impor suas bases conceituais, criando paradigmas estéticos que são reproduzidos por galerias, museus, centros culturais, instituições e governos dos países em desenvolvimento. O que está em disputa neste jogo é exatamente a capacidade de produzir diferença e não só repetição. Ao se adotar a perspectiva da diversidade tem-se mais condições de construir processos transdisciplinares, pois, se evidencia a importância de conectar redes de inteligência para resolver problemas, cria-se alternativas de modelos de pesquisa, de atividades tecnocientíficas e de produção de arte e ciência. Como fazer isso, continua sendo um problema. Como eventos de arte e ciência produzidos no Brasil ou outros países da América do Sul e América Latina poderiam fazer valer sua diferença estética, social, cosmológica, ao invés de se esforçar por copiar os estilos euro-americanos? Onde habita essa diferença se a cena nestes países ainda é dominada, em sua maioria, pelos mesmos homens brancos atravessados pela cultura neocolonial, para quem o “bom trabalho” é a cópia dos sistemas de arte internacional? Isso vale também para as ciências espaciais, que sofrem do mesmo dilema, sem muito espaço para a autorreflexão ou autocrítica, e que exatamente por isso sustentam a burocracia e a hierarquia institucional internacional, com raras exceções.

Nesse sentido, a linha curatorial escolhida como base para as atividades propostas pelo SACI-E atravessou temas como transdisciplinaridade, diversidade cultural, e interseccionalidade. Investiu no pensamento crítico e decolonial, trazendo dados globais e locais concomitantemente, gerando oportunidades, dessa forma, para fazer florescer uma cultura espacial situada, apesar de habitar a complexidade e negociar com as tecnologias de ponta. O projeto teve como pressuposto o entendimento da complexidade do contemporâneo (por isso a insistência em discutir questões de ordem geo e astropolítica) e a precificação de assuntos de máxima importância como justiça racial, cultural, interseccional e tecnodiversidade (HUI, 2020).

As ideias promovidas pelo SACI-E dentro do INPE, atravessou questões como o universo cosmológico indígena, o processo de colonização, o processo traumático da escravização dos povos africanos, que hoje em dia se manifesta como força política em larga escala e dentro da cultura espacial é reconhecida como afrofuturismo, as culturas migratórias, a antropofagia oswaldiana, o tropicalismo, o tecnoxamanismo, os impactos gerados pela ditadura militar, a resistência dos quilombos de Alcântara, o fantasmático assombro produzido pelo acidente na base de lançamento de Alcântara que levou 21 cientistas à morte, a proximidade da base da linha do Equador, as salvaguardas tecnológicas impostas pelos Estados Unidos ao Brasil quando este lutava pela autonomia tecnológica de foguetes, a anomalia do Atlântico Sul, o sincretismo religioso,

a diversidade ambiental, as mudanças climáticas, o ecossistema da Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampas, Pantanal, a heterogeneidade populacional, a fronteira com o Oceano Atlântico e com os países da América do Sul, a relação do Brasil com a América Latina, com o Sul Global, com os BRICS, com os países desenvolvidos da Europa e América do Norte, com os Emirados Árabes, com a África e a Ásia, e assim por diante. É nesse encontro entre saberes locais entre si e os acontecimentos geopolíticos globais que tentamos compreender a produção tecnológica, a pesquisa científica, as análises astropolíticas, ao mesmo tempo em que convocamos um pensamento orbital, solar, interplanetário e cósmico, pois aí reside a busca pela singularidade da arte e cultura espacial no Brasil, que tem como função contribuir com outros segmentos da ciência e tecnologia do país devido a sua busca por originalidade e autenticidade, e ao mesmo tempo trazer o pensamento espacial para dentro do contexto das ciências humanas. A missão pode parecer demasiadamente ambiciosa, porém ela foi pragmática e contou com um modelo metodológico de curadoria que também recorreu ao conceito de cura, no sentido de produzir uma arte e cultura espacial que serve também como tratamento, limpeza, refinamento, reordenação e principalmente, produção de singularidade e diversidade.

Ações do projeto SACI-E no INPE (2019-2022)

A partir daqui, o texto apresenta brevemente as ações realizadas no INPE durante a realização do projeto SACI-E, que são as residências artísticas (2019-2022); workshops de construção de satélites artísticos (ArtSat/2020-2021); criação da categoria Arte Espacial na Olimpíada de Satélites (AEB/MCTI-2020); criação da categoria ArtSat na competição de satélites CubeDesign (2021); produção do primeiro álbum latino-americano de composições sonoras espaciais (2021); e o curso Plutocracia em Plutão, focado em astropolítica (2022). As ações podem ser melhor visualizadas no blog do SACI-E (<https://sacieartscience.wordpress.com/>). O projeto foi realizado através do pós-doutorado de Fabiane M. Borges (PGETE/INPE), com supervisão acadêmica de Walter Abrahão dos Santos (PGETE/INPE), Paulo Escada (DIEX E COEPE/INPE), Artur Matuck (CRP/ECA/USP) e Sérgio Bairon (Diversitas/PPGHDL/FFLCH/USP).

Residências Artísticas no INPE (2019-2022)

As residências artísticas realizadas no INPE tinham como objetivo 1) proporcionar o encontro entre artistas e cientistas; 2) gerar novos conteúdos para a arte espacial; 3) ampliar o espectro de aplicabilidade das tecnologias espaciais para outros setores da sociedade.

A primeira artista residente foi a engenheira, educadora Karina Karim (UFF) em novembro de 2019), que criou um protótipo de satélite denominado “OriSat”, um satélite afrofuturista em formato de cubesat voltado para comunidades quilombolas, operando com referências da ancestralidade negra brasileira e suas visões de futuro (afrofuturismo). O OriSat foi feito para coletar dados de agricultura (segurança alimentar), solo e temperatura de áreas de plantio quilombola. O projeto ainda está em processo de desenvolvimento. Foi primeiramente testado na Escola Estadual Doutor Rodolfo Siqueira, da Prefeitura de São Gonçalo em Niterói, Rio de Janeiro. O OriSat está sendo exposto em lugares como SESI, programas de televisão, podcasts na internet e em outros locais de pesquisa de arte e tecnologia. Até a altura deste texto, o ArtSat de Karina não foi para órbita terrestre. A construção do OriSat foi supervisionado pelos engenheiros Walter Abrahão dos Santos e Lázaro Camargo.

Em seguida veio o artista eletrônico Pitter Rocha (UNIRIO) em fevereiro de 2020. O artista afrofuturista fez a sonificação dos dados do CBERS 04A. O satélite de observação da Terra, lançado dia 20 de dezembro de 2019, faz parte do programa CBERS (China-Brazil Earth Resources Satellite ou Satélite Sino-Brasileiro de Recursos Terrestres), implantado em 1988 após parceria entre o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e a Academia Chinesa de Tecnologia Espacial (CAST). O residente foi o primeiro artista a operar com os dados do CBERS 04A, um mês depois do seu lançamento, transformando-os em um documento musical. Pitter apresentou esse documento em vários ambientes musicais. Seu trabalho foi supervisionado dentro do INPE pelos tecnólogos Ricardo Cartaxo e Oton de Barros Neto.

A terceira residência artística do coreógrafo e performer queer Zander Porter (Amsterdam University of the Arts (DAS Choreography), em março de 2022. Seu trabalho sob o título “3MOT1NG” conhecido também como ciborgue somático, traduz em forma de gestos e danças coreografadas os afetos que o encontro entre humano e tecnologia suscita. Ele transforma a estranheza e a subjugação humana à máquina, em performance. O trabalho artístico do Zander no INPE foi realizar um experimento na arquitetura das câmaras anecóicas do LIT (Laboratório de Integração e Testes), propondo transformar o seu corpo num satélite em teste, deflagrando a solidão desse corpo num ambiente hostil e maquinal. Sua contribuição para nossa área de investigação foi colocar o corpo do dançarino, performer no centro de uma das áreas mais assépticas do INPE e evidenciar o conflito do técnico que opera nesses setores, que é parte humano, sentimental e tátil, e parte racional, insensível e maquínico.

Apesar de terem sido poucas residências artísticas, devido à pandemia do Covid/2019, o programa atingiu seus três objetivos, promovendo encontros entre artistas e cientistas, gerando novos conteúdos para a arte e cultura espacial e disseminando conhecimentos da ciência espacial para outros setores da sociedade.

Workshops de ArtSat do INPE

ArtSat é a abreviação de Arte de Satélites. É um artefato que combina técnicas da engenharia de satélites de pequeno porte com as técnicas das artes visuais, sonoras, multimídia, entre outras. A qualidade de um ArtSat está relacionada ao uso que se dá à carga útil do satélite, mas também à sua materialidade, à natureza dos seus componentes e sua forma. Para além dos requisitos próprios da engenharia espacial, as características de um ArtSat se manifestam também em seus atributos simbólicos e ficcionais, que podem ser feitos através do uso poético dos dados dos satélites, ou ainda, no engajamento social dos seus atributos (design social), como o OriSat de Karina Karim, que foi projetado para monitoramento de produção de alimentos em comunidades quilombolas. Um ArtSat é a materialização de uma “linguagem híbrida” que articula a tecnociência com a dimensão artística, sensível e imaginária no mesmo objeto.

Para facilitar a construção dos satélites artísticos, foi lançado em 2020 o I Workshop de ArtSat do INPE. Um curso de 40 horas voltado para a arte e cultura espacial, com dois programas de ensino: 1) construção de um cubesat, com o engenheiro de satélites do INPE Lázaro Camargo e 2) curso de arte/cultura espacial com Fabiane M. Borges, mais especialistas na área. Como resposta ao I workshop obtivemos quatro projetos de ArtSats: 1) Equipe Antigenik Lab y Navalha Sat (satélite feito por travesti); 2) Equipe Caipora-Sat (satélite voltado para sensoriamento de área indígena com uso artístico dos dados); 3) Equipe ART.Rocket, SolarScapes (satélite para coleta e uso científico e artístico de dados de energia solar); e 4) Equipe Inumeráveis, Livro da Vida, (satélite em formato pocketQube que serve como um memorial orbital que coleta nomes de pessoas mortas (ou que morreram durante a pandemia), a ideia é levar essas pessoas para o céu (órbita).

O II Workshop de ArtSat voltou sua produção e curadoria para a América Latina. A chamada aberta, feita em português e espanhol, tinha um apelo bastante explícito para a construção de equipes transdisciplinares com missões de arte e ciência, apontando para sua missão de servir como uma plataforma transdisciplinar de projetos Latino-Americanos.

Diferentemente do I Workshop onde os participantes das oficinas criaram várias pequenas equipes para desenvolver seu projeto final de ArtSat, o II Workshop gerou somente uma equipe, com mais pessoas envolvidas. O projeto se chamou AratuSat, (satélite voltado para a identificação e coleta de lixo espacial, e uso de dados de forma criativa). A equipe foi muito ativa até a finalização do projeto no INPE, e preparada para participar de olimpíadas e eventos de nanosatélites.

Arte Espacial na Olimpíada Brasileira de Satélites (MCTI). Mas afinal, o que é Arte Espacial?

Na 17ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia 2020, aconteceu o OBSAT (Olimpíada Brasileira de Satélites) promovido pelo MCTI (Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações). O evento se dividiu em 3 modalidades: 1. Satélites e Inteligência Artificial, 2. Arte espacial, e 3. Aplicações de satélites. Abaixo está colocada parte do edital acerca da modalidade Arte Espacial, escrito pela autora deste texto.

A Arte Espacial pode ser considerada como qualquer arte que conecta e expande a consciência e a cultura em direção ao seu contexto cósmico. Essas artes espaciais (literatura, poesia, música, dança, arte e mídia, arte conceitual, arte da performance, artes visuais, arquitetura, pintura, escultura e design) incluem: arte do céu (sky art); arte celestial na Terra e no espaço (celestial art); arte em microgravidade em numerosos voos parabólicos e em órbita; arte gravitacional parcial, arte double-G na Terra e no espaço; arte cósmica – arte que aborda grandes estruturas cósmicas e construções espaciais; henge art (pedras, período monolítico), aquilo que cria uma ‘dobradiça’ entre o céu e a terra; arquitetura celestial na Terra – observatórios e telescópios terrestres, idade da pedra – drama grego realizado sob as estrelas; ficção científica/literatura de fantasia; artes de perceber a Terra a partir da perspectiva do espaço; arte produzida via fotografia, filme, vídeo, radioastronomia, astronomia visual, raio-X, infravermelho; arte realmente fora da Terra, produzida após o Sputnik; arte que só pode existir no espaço” (BURGESS, et al, 2005, p.8). A abrangência da Space Art é significativa, ela pode transitar entre expressões simplesmente alusivas ou metafóricas até mais estruturais (hardware, software). Faz parte do espectro da Space Art operar com conteúdos simbólicos, imaginários e tecnológicos para articular questões espaciais e terrestres, negociando com as tendências do contemporâneo. (Edital OBSAT/2020).⁴

As categorias da Arte Espacial foi 1) ArtSat; 2) Meme; e 3) ficção científica (vídeo ou texto). Cada modalidade e categoria teve de cinco a seis classificados. Um dos primeiros classificados na categoria ficção científica, que é digno de nota, devido a sua criatividade de roteiro e técnica de edição foi o filme Apocalipse Elétrico, produzido por pesquisadores do LPDA (Laboratório de Pesquisa em Descargas Atmosféricas). Eles criaram um curta metragem sobre uma anomalia atmosférica de descargas elétricas (raios e trovões) que atinge a cidade de Belém do Pará e demonstram o trabalho dos cientistas na busca de soluções ao longo de muitos anos. É um filme que tangencia questões de mudança climáticas e pânico social.

Foi a primeira vez que a Arte Espacial foi incluída como modalidade num evento de alcance nacional, e representou rara oportunidade para que pessoas de todo o Brasil participassem. Isso demonstra que o assunto é interessante e

⁴ Cfe. Olimpíada Brasileira de Satélites MCTI Desafio na 17a SNCT 2020 - Edital de inscrições https://obsat.org.br/snct2020/edital_obsat_snct_14_10_2020.pdf. Acesso em 22 fev. 2024.

tem público para que continue funcionando, pois é uma plataforma de impulsionamento da cultura espacial brasileira, devido sua capilaridade nas diversas regiões do país, o que promove também a diversidade dessa cultura espacial.

ArtSat na competição de satélites do INPE: CubeDesign

O CubeDesign é um evento anual organizado desde 2018 pela Pós-graduação em Engenharia e Tecnologia Espacial do INPE (PGETE). A iniciativa promove a aproximação da sociedade com o desenvolvimento da engenharia e tecnologia espacial em um ambiente competitivo, mas que funciona também como um *hackathon*, ou seja, grupos colaborativos e espaço para troca de conhecimentos. O evento propicia a realização de todos os testes necessários para o lançamento de um pequeno satélite: estações de teste ambiental, pressão ambiental, variação térmica, voltagem, temperatura da bateria, vibração, teste aleatório, telemetria, verificação de adequação, missão, comunicação, controle remoto, mecanismo, condicionamento da bateria, determinação da altitude, sistema de estabilização, geração de imagens, etc.

As cinco categorias da competição de 2021 foram: CubeSat, CanSat, Mockup, Data Science e ArtSat. A partir do lançamento da chamada aberta para a categoria ArtSat, obteve-se a participação de duas equipes competidoras com cerca de 10 pessoas cada uma: a equipe Livro da Vida (grupo transdisciplinar entre arte, ciência, dança, engenharia, criada com participantes do curso do I Workshop de ArtSat), e a equipe A forma no Espaço (professores e alunos da Escola Estadual Humberto de Campos, de Sorocaba). A equipe Livro da Vida tirou o primeiro lugar, através da avaliação de sete júris convidados entre artistas e engenheiros (Lucas Bambozzi / FAAP / Brasil, Mariana Paredes / Kosmica Institute / México, Juan Diaz Infante / Satélite Ulisses / México, Bruno Vianna / University of the Arts Helsinki (FI) / Brasil, e três engenheiros ligados ao CubeDesign Carlos Batista, Italo Pinto Rodrigues e Gabriela Junqueira). Há que se ter em conta que a equipe A forma no Espaço lançou seu experimento com balão atmosférico mesmo não tendo tirado o primeiro lugar. E que a Equipe vencedora, O Livro da Vida, alterou o nome do seu projeto depois da competição para Orbital Temple, e continua, até a escrita deste texto, fazendo uma campanha para lançá-lo ao espaço, como pode ser visto no seu site Orbital Temple.⁵

Álbum de Composições Sonoras Espaciais Latino-Americana

O álbum Sonoridades Cósmicas Latino-americanas reúne 13 composições sonoras de 19 artistas-cientistas de 6 países (Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, México e Uruguai). Sua finalidade é deflagrar o imaginário latino americano sobre o cosmos, constituindo assim uma ocupação sonora espacial. Cfe, Site do projeto Orbital Temple: <https://edsonpavoni.art/en/orbital-temple/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

cial aliada à multiplicidade de culturas e estilos musicais desse conjunto de países. A seleção foi realizada através de chamada aberta, com as seguintes provocações: Qual o papel da América Latina nas Ocupações Espaciais? Qual contribuição pode dar para o pensamento espacial global a partir de sua singularidade específica? O álbum é o resultado dessas provocações. As faixas foram escolhidas através de curadoria e um corpo de jurados de diferentes países da América Latina.

A coleção abrange diferentes práticas e técnicas de criação sonoras, como a música eletroacústica e de ruído, colagem sonora, gravação de campo, diferentes abordagens de sonificação de dados e imagens, improvisação, criação de instrumentos para captação de ondas eletromagnéticas que são convertidas em som. O conjunto instiga por apresentar um quadro estético diverso de especulações sonoras do cosmos, através da memória sonora de missões espaciais, registros de manifestações eletromagnéticas, sonificação de dados científicos e arquivos de programas espaciais.

“A compilação é uma encruzilhada cósmica entre arte, ciência, tecnologia, ficção especulativa e som. Essa mescla ativa a cosmopercepção do ouvinte para as vibrações do invisível, o ruído que nos atravessa. As sonoridades cósmicas são uma viagem onde embarcamos em uma experiência nômade pelo espaço envoltos pelo hum dos motores. Elas nos fazem sentir o calor das ondas eletromagnéticas de ventos solares no poente incandescente, que queimam os restos das vozes expandidas da experiência humana. A experiência sônica sideral é um contínuo do silêncio do vácuo à sutil vibração do meteoro, a força vital, o axé do corpo celeste. Ela retransmite, re-lê, revisa, reativa o imaginário e o imaginar das dimensões e forças do Espaço; sonifica a visão da ciência e permite ler imagens em suas menores partes, bits, pixels e frames, criando movimento. Assim, dançamos dados solares em batidas afro indígenas atlânticas e revisitamos a primeira ciência, a ciência do ritmo, aquela que molda o tempo. O efeito do tempo é fluído, dilata e contrai, escorre como as águas em 100 anos dentro de 3 minutos. O som, como ontologia de um mundo, permite tocar o invisível, saudar o sub-atômico e ecoar na eternidade, alinhado com os astros, satélites mortos-vivo e a natureza alienígena.” (Texto de Fabiane M. Borges e Pitter Rocha para o Álbum).⁶

Lista dos artistas e das músicas: 1 - Space Nomads - Jorge Barco (CO) - 6'18"; 2- Ocaso – Telmo Cristovam (BR) - 6'; 3- Cosmic Scraps – Ariane Stolfi (BR) - 6'30"; 4 – Sideral - Gilberto Esparza y Marcela Armas em colaboración com Diego Liedo y Daniel Llermaly (MX) – 6'5"; 5 – re:transmission – Henrique Roscoe (BR) - 6'38"; 6 – Onda Solar – A1219 e Flávia Goa (BR) – 2021, 4'20"; 7 - Pluvia (Meditation about Precipitation and Temperature Brazilian Data Sonification from 1901 - 2020) - Viktor Stargazer (BR) – 3'42"; 8 – Tocando Lo Invisible – Isaac Medina y Mariana Paredes (MX) – 4'2"; 9 - Bön – Fill (AR) – 4'30"; 10 - Diamagnetismo – Bella (BR) – 6'21"; 11 – Conjunción Júpiter Saturno través

6 Para ler o texto e ouvir o Álbum Sonoridades Cómicas Latino Americanas: (https://www.youtube.com/playlist?list=PLsyHx4BXVXb5LXnUkt_GVbztqo92wU4fk). Acesso em: 02 mar. 2024.

de las onda emitidas por un satélite zombie – Brian Mackern (UY) – 8’21’’; 12 – Lua em Juno - Pedro Diaz e Alexandre Beraldo (BR) – 6’27’’; 13 – Natureza Alien Homocosmicusfungi - José Luis Jácome Guerrero (EC) - 10’36’’. Realização: INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais).

Organização: SACI-E/INPE. Apoio: DIVERSITAS/FFLCH/USP. Curadoria e Organização: Fabiane M. Borges e Pitter Rocha Arte Gráfica: Lino Divas. Juras: Tatiana Cuoco (Argentina) e María Ignacia Edwards (Chile).

Curso de Verão “Plutocracia em Plutão” (Astropolítica) USP-INPE - 2022

Plutocracia em Plutão foi um curso de geopolítica (astropolítica) voltado para assuntos espaciais, realizado pelo Diversitas/FFLCH/USP com suporte do INPE. Foi executado entre os dias 24 e 28 de janeiro de 2022, de forma virtual, com encontros intensivos feitos de manhã e de tarde. O curso tratou de questões políticas, de interesses multilaterais econômicos e jurídicos dos setores estatais e privados que configuram o “*New Space*” (a nova corrida espacial). Com a perspectiva da arte e da cultura espacial, foram abordados temas como colônias na Lua e em Marte, mineração dos astros celestes, utopias e distopias dos programas espaciais, e os constructos subjetivos que acompanham tais temas. Imaginários futuristas e estéticos foram trazidos através do ponto de vista de curadores, filósofos, empresários, artistas, cientistas, indígenas, astrônomos, entre outros. Consideramos de extrema importância os conhecimentos de geopolítica para a formação nos setores da arte e cultura espacial, para que se amplie a compreensão acerca dos projetos espaciais com profundidade e capacidade de avaliação das forças que estão em jogo no atual processo de expansão para o Espaço. Ao todo foram 18 especialistas na área da arte, ciência e tecnologia espacial, com cerca de 90 alunos inscritos. Trabalhar com tema tão complexo como geopolítica espacial de forma transdisciplinar e com o viés dos grandes conjuntos filosóficos que norteiam a arte e cultura espacial coloca esse curso no estado da arte internacional. A qualidade das palestras, a multiculturalidade dos palestrantes, a perspectiva do sul global diante de toda a cena do New Space, a profundidade com que os temas foram debatidos e a atenção dada pelos participantes nos faz considerar o Plutocracia em Plutão, um dos melhores cursos dados sobre geopolítica espacial (astropolítica) no Brasil. O curso teve somente três dias de anúncio nas redes sociais e obteve inscrição de 91 pessoas, com 20 finalistas que obtiveram 70% de presença nas aulas virtuais. Depois do término das aulas os participantes puderam escolher os palestrantes com quem gostariam de fazer as orientações coletivas. E foi feita a entrega dos trabalhos finais.

Considerações finais

A partir do princípio de que a arte e ciência & cultura espacial é um campo de conhecimento relativamente novo para o Brasil e América Latina de forma geral, que não tiveram participação determinante na Corrida Espacial e não contam com programas espaciais superdesenvolvidos, é surpreendentemente significativo o interesse nessa área, quando são dadas oportunidades de participação social.

A relevância das atividades propostas pelo SACI-E, durante o período da pesquisa, pode ser traduzida em termos de disseminação de conhecimentos, fomentação da criatividade, inovação artística, científica e tecnológica, transdisciplinaridade, diversidade cultural e interseccionalidade. Ao fomentar a criação de equipes de vários campos do conhecimento para pensar artefatos espaciais artísticos, o projeto promoveu a multiplicidade de perspectivas acerca da tecnologia espacial, tanto relativas às áreas de pesquisa (os grupos eram formados por pessoas da engenharia, artes, arquitetura, design gráfico, biologia, matemática, história, etc), como também relativas à interseccionalidade (as interconexões entre diferentes formas de discriminação e opressão, como raça, gênero, classe social, orientação sexual, habilidade física, entre outras). Dessa forma surgiram diferentes questões, durante as atividades, que exigiram novos conhecimentos para sua resolução, como por exemplo, o satélite Antigenik Lab y Navalha Sat (2020) cuja finalidade foi criar visibilidade para as lutas ativistas das travestis, a partir das ocupações orbitais, ou o satélite Caipora-Sat, voltado para comunidades indígenas, ou o OriSat, cujo interesse era monitorar, através de sensoriamento remoto, as plantações das terras quilombolas, ou ainda, o AratuSat, interessado na coleta de lixo espacial e limpeza do espaço orbital, e assim sucessivamente.

Esses satélites, além de responder aos problemas técnicos próprios da engenharia e tecnologia espacial, trouxeram também propostas estéticas e novos usos e traduções para os dados satelitais (uso de inteligência artificial, linguagens sonoras, visuais e simbólicas, como por exemplo, o satélite Livro da Vida/Orbital Temple (2021), que criou uma dimensão mágica e crítica em relação ao destino dos mortos.

A diversidade, por si só, não é suficiente para produzir inovação na área espacial, porém o projeto SACI-E demonstrou nestes três anos de experiência no INPE, que não basta promover somente a disseminação dos conhecimentos espaciais ou criar políticas de inclusão social nas teorias e práticas tecnocientíficas, mas sim, é necessário, sustentar políticas institucionais que visem valorizar a transdisciplinaridade e as variáveis culturais, para incentivar um engajamento social implicado na produção de novos desafios, novas metodologias, multiplicação das possibilidades para resolução de problemas e constituição de novas demandas. Esses fatores somados podem sim trazer inovação para a área espacial de países como o Brasil.

As ações produzidas pelo SACI-E estão em consonância com o que há de mais avançado em nível global em relação à cultura espacial, aos projetos artísticos em ambientes de pesquisa espacial e aos debates teóricos e políticos de ponta nesta área. Os três anos de desenvolvimento do projeto atraíram o interesse de vários programas internacionais que atuam com arte e cultura espacial, gerando convites para a participação do SACI-E em eventos como Leonardo/Olats⁷ da França; ITACCUS/IAF (Committee for the Cultural Utilisation of Space / International Astronautical Federation)⁸; Kosmica Institute (México/Alemanha), Global Periphery (França), STWST/ARS Electronica (Áustria),⁹ Space Studies Program (SSP) da International Space University (ISU),¹⁰ entre outros. O projeto ganhou reconhecimento por sua originalidade e, até a altura deste texto, continua a ser chamado para compartilhar sua metodologia de trabalho em revistas, encontros e eventos de cultura espacial.

Durante a criação das residências artísticas, workshops de ArtStas, olimpíadas e competições de satélites e cursos de astropolítica, o projeto promoveu diferentes metodologias de divulgação científica, experiências de engajamento e formas de avaliação dos produtos criados. Com base em linguagens artísticas, culturais e tecnocientíficas, o SACI-E juntou especialistas de vários campos de conhecimentos, que demonstraram o resultado de suas pesquisas realizadas em diversas localidades do país, elevando o nível do debate a partir da interferência dos participantes das atividades.

É preciso dizer que, por conta da pandemia do Covid/2019, todas as ações foram online (somente as residências artísticas foram presenciais, mas em número muito menor do que a proposta inicial). Nesse sentido, foi preciso inventar meios de aproximar as pessoas e executar as propostas, assim como todo o planeta teve que fazer. Mesmo com este enorme problema, ou justamente por causa dele, conseguiu-se a adesão de um grande número de participantes e palestrantes de vários estados brasileiros, assim como de vários países em cada uma das ações do SACI-E.

Os workshops de ArtSat foram desenvolvidos através de palestras e oficinas didáticas online, ministradas pelo engenheiro de satélites do INPE Lázaro Camargo e por Fabiane M. Borges + convidados, apresentação de trabalhos finais de satélites artísticos (ArtSat), entregues pelas equipes formadas durante o processo do Workshop, formação de um conselho para análise, orientação e

7 Participação de Fabiane M. Borges no Global Periphery, para apresentar o projeto SACI-E realizado no INPE. <https://www.olats.org/global-periphery-symposium-participants/> (Acessado em 28/02/2024)

8 Em 2022 Fabiane M. Borges participou de duas reuniões do ITACCUS, e do encontro internacional da IAF, realizado na França em setembro de 2022. Foi denominada oficialmente como expert em arte e cultura espacial pelo ITACCUS.

9 Cfe. Projeto realizado no STWST48X5 / 2022. <https://msiswu.modular-t.org/action-1>. Acesso em: 28 fev. 2024.

10 Em 2023 Fabiane M. Borges participou como palestrante no encontro presencial do Space Studies Program (SSP) da International Space University (ISU) realizado pelo o INPE, o ITA e a Prefeitura Municipal de São José dos Campos. <https://www.gov.br/inpe/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/space-studies-program-2023>. Acesso em: 02 abr. 2024.

contribuições composta por cientistas, técnicos em engenharia, artistas e curadores. Essas ações foram feitas com o claro intuito de alavancar a cultura espacial no Brasil. As competições de satélites tiveram que adaptar seu procedimento normal, ampliando o alcance de seus requisitos para o mundo virtual, o que gerou maior engajamento social e propiciou a criação da categoria ArtSat e Arte Espacial. Na competição do CubeDesign dois ArtSats foram construídos materialmente e não somente virtualmente, sendo um lançado na atmosfera através de balão atmosférico (A forma no Espaço) e o outro ainda em campanha de lançamento orbital (Livro da Vida/Orbital Temple). O curso de extensão de verão Plutocracia em Plutão, realizado pelo Diversitas e com suporte do INPE, juntou especialistas em arte e ciência de diferentes instituições tanto nacionais quanto internacionais, com pesquisadores do Diversitas, da engenharia e tecnologia espacial do INPE e de outras agências espaciais. O Álbum Sonoridades Cósmicas Latino Americanas, teve participação de vários países da América Latina se configurando como o primeiro álbum de música eletrônica voltado para o campo espacial desta região. Foram realizadas, durante as atividades, dezenas de palestras e orientações com entrega de trabalhos finais, o que significa que as metas do projeto foram ultrapassadas.

Finalmente, o projeto SACI-E enfatiza que sua metodologia pode ser replicada e aprofundada em outras instituições, assim como sua linha curatorial baseada na transdisciplinaridade, diversidade cultural e interseccionalidade.

Enfatizamos que, como um campo novo de pesquisa e ação, os projetos de arte e ciência & cultura espacial precisam ocupar mais espaços e serem melhor absorvidos tanto por institutos de pesquisa e departamentos acadêmicos, quanto por empresas e pelo circuito da arte de modo geral.

Os avanços do Brasil no que tange ao Espaço não se restringem apenas às tecnologias desenvolvidas em veículos lançadores, satélites, antenas ou setores de comunicação, mas sim também aos avanços da cultura espacial, que é a parte imaginativa, expansiva e integrativa de um programa espacial. Assim como a ciência, a arte e a cultura também tem suas necessidades de financiamento e continuidade dos programas, uma vez que existe a necessidade de maturação e treinamento de contínuas gerações para se atingir resultados de excelência a longo prazo. A limitação mais radical do SACI-E, além da pandemia e a falta de financiamento para a realização das ações, foi o corte da bolsa PCI em setembro de 2022. Isso gerou a descontinuidade dos avanços atingidos até então pelo projeto, e a extinção do programa SACI-E dentro do INPE. Desse modo, o projeto perdeu várias oportunidades de celebrar seu pioneirismo, por falta de apoio institucional, perdendo o momento para outras empresas e países. Descolonizar o inconsciente colonial dos programas espaciais, não só do Brasil, é de fato um trabalho urgente e necessário.

Referências

ANTUNES, Eduardo Vichi. A Evolução Histórica do Programa Espacial Brasileiro. *Anais Eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Florianópolis, Santa Catarina, 16 a 18 de novembro de 2016.

BAIRON, Sérgio; RIBEIRO, José da Silva. *Antropologia Visual e Hiperfídia*. São Paulo: Afrontamento, 2007.

BAIRON, Sérgio. *Interdisciplinaridade: educação, história da cultura e hiperfídia*. São Paulo: Futura, 2002.

BORGES, Fabiane Morais. *Na busca da cultura espacial* (Tese de doutorado). PUC/SP, 2013.

BORGES, Fabiane Morais. (Org.) *Extremophilia ou 6º número da revista Das Questões*, UNB/DF, 2018.

BORGES, Fabiane Morais. *Arte Espacial – Cultura Espacial – Artes e Ciências Espaciais*, Ed. Circuito. UFRJ/RJ, 2017.

BORGES, Fabiane Morais. Brazil without Rocket. *Space Without Rocket*. UV Éditions. Paris/FR, 2022.

BORGES, Fabiane Morais. Space art and culture in Brazil: Three years of activities at the National Institute for Space Research. *Makery Magazine*. Published in 15 September 2022. Paris/FR.

BURGESS, Lowry; GOODS, Dan; HAWWKINS, Isabel; LISOWSKY, Lorelei; PIETRO-NIGRO Frank. *The Arts and Space Culture: The Common Ground of Creativity*. Zero Gravity Arts Consortium, 2005.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* / Sueli Carneiro. São Paulo : Selo Negro, 2011.

CARROLL Michael W. Space Art: The Impact of Space-Age Technology on Representational Art, *Leonardo*, v. 15, nº 3, pp.210-212, 1982

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana* [online]. v. 2, n.b2, 1996.

COMTE Pierre, The ARSAT Saga: The Adventures of an Art-Science Space Concept, *Leonardo*, Vol. 26, Nº1, pp. 33-35,1993.

DEAN. D. James; ULRICH, Bertram. (Smithsonian Institution; Traveling Exhibition Service; National Air and Space Museum; National Aeronautics and Space Administration EUA). *NASA/art : 50 years of exploration*. Ed. New York: Abrams: in association with NASA and Smithsonian Institution, 2008.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- DOMINGUES, Diana. *A Arte no Século XXI - A Humanização das Tecnologias*. Ed. UNESP. São Paulo, 1997.
- DOMINGUES, Diana. *Sky Art Conference-86, que conectou via slow scan o Center for Advanced Visual Studies, do Massachusetts Institute of Technology (CAVS) e artistas de São Paulo, através da ECA-USP*.
- GALEANO, Eduardo. *Las Venas Abiertas de América Latina*. 52ª Edición. Siglo Veintiuno Argentina Editores Ediciones. 1988.
- GEPPERT, Alexander C. T. *Imagining Outer Space: European Astroculture in the Twentieth Century*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2012.
- GOLDRING, Elizabeth. Desert Sun/Desert Moon and the SKY ART Manifesto, *Leonardo*, v. 20, n° 4, pp. 339-348, 1987.
- GRIFFIN Joanna. Moon Vehicle: Reflections from an Artist-Led Children's Workshop on the Chandrayaan-A Spacecraft's Mission to the Moon, *Leonardo*, v. 45, n° 3, pp. 219-224, 2012, Cambridge, MIT Press.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Source: Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3 (Autumn, 1988), pp. 575-599. Published by: Feminist Studies, Inc. Stable.
- HAUPT, Tracee. The NASA Art Program: Technology, Art, and Contested Visions of Progress, 1962-1973. *Quest - The history of Spaceflight. Quarterly*, v. 24, n° 1, 2017.
- HUI, Yuk. The Question Concerning Technology in China. *Essay in Cosmotechnics*. Ed. Urbanomic, 2016.
- HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu. Editora, Coleção Exit, 2020.
- KILGORE, Douglas De Witt. *Astrofuturism: Science, Race, and Visions of Utopia in Space*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2003.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e Imaginário, O desafio das Poéticas Tecnológicas*. Texto: Máquina e Imaginário. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1ª ed. 1993.
- MALINA Frank J. On the Visual Fine Arts in the Space Age, *Leonardo*, v. 3, pp.323-325, 1970.
- MALINA Roger. The Cultural Dimension of Space Exploration, *Leonardo*, v. 25, n°1, pp. 1-2, 1992, Oxford, Pergamon Press.
- MEIER, Allison. *Art in Space: artists may soon be heading to the moon for the first time, but art and space travel have been linked together since the beginning*.

In: JSTOR Daily, 09/2018.

MILLER Ron. The Archaeology of Space Art, *Leonardo*, v. 29, n°2, pp.139-143, 1996.

NOGUEIRA, Salvador. Rumo ao Espaço. *Folha de São Paulo*, 29 de março de 2006.

OKSIUTA Zbigniew. New Biological Habitats in the Biosphere and in Space, *Leonardo*, v.40, n°2, pp.122, 2007.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE SATÉLITES. *MCTI Desafio na 17a SNCT 2020*. Edital de inscrições.

OSTERGAARD Edwin. Moon Music: A Composition of Art and Science in Dialogue, *Leonardo*, v. 43, n°3, pp. 223-228, 2010, Cambridge, MIT Press.

PACHOLCZYK Jozef. Music and Astronomy in the Muslim World, *Leonardo*, Vol.29, n°2, pp.145-150, 1996.

PHILIPPE Jean-Marc. Space Art: A Call for a Space Art Ethics Committee, *Leonardo*, v. 23, n°1, pp 129-132, 1990, Oxford, Pergamon Press.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição, notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: Editora N-1, 2018.

WOODS, Arthur. R. Ars ad Astra - A Cultural Experiment on Euromir 95 - The OURS Foundation, Switzerland. IAA-95-IAA.8.2.04. *46th International Astronautical Congress*, Oslo, Norway, October 2-6, 1995.

WOODS, Arthur. Art to the Stars: An Astronautical Perspective on the Arts and Space. *Ars Astronautica*, 11/2018.

MULHERES COM DEFICIÊNCIA E A LUTA PELOS DIREITOS HUMANOS E SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:

Histórias de participação nos movimentos sociais

Lúcia Emília Vieira Guedes

Neste capítulo, apresento parte da pesquisa de mestrado que nasce a partir da minha experiência internacional que se inicia em 2014, quando fui estagiar em um Centro de Vida independente chamado Access Living, na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. Este CVI em Chicago é um dos vários existentes nos Estados Unidos e na Europa. Os CVIs são organizações que prestam serviços de apoio à vida cotidiana das pessoas com deficiência gerenciados por elas mesmas. No Brasil, o primeiro CVI foi criado na cidade do Rio de Janeiro em 1988.

Em um primeiro momento, a ideia da pesquisa do mestrado era entender por que em muitas cidades tenho uma vida absolutamente normal e consigo exercer os meus direitos e aqui, na cidade de São Paulo, não consigo ir sozinha nem mesmo à farmácia do meu bairro. Nessas experiências, além de descobrir o acesso como condição para exercer direitos, trouxe na bagagem, a vontade de aprofundar o aprendizado voltado às mulheres com deficiência.

Na ocasião conheci mulheres com deficiência de diferentes classes sociais que conduziam organizações, lideravam equipes, eram militantes de movimentos sociais e lutavam pelos seus direitos.

Este contato foi tão poderoso que quando retornei ao Brasil, a única certeza que eu tinha era querer trabalhar com e para as mulheres com deficiência.

Entendê-las como militantes, ativistas e líderes, motivou-me a aprofundar meu conhecimento e em 2020, iniciei o mestrado no Diversitas. Minha pesquisa é sobre Mulheres com Deficiência e a luta pelos Direitos Humanos e Sociais dessas pessoas: história de participação nos movimentos sociais.

No Brasil, como em todo o mundo, a pessoa com deficiência, por causa de uma história de marginalização, experimenta situações frequentes e variadas de desvantagens pessoais, grupais e sociais. Em 2009, o Governo brasileiro ratificou a Convenção da ONU sobre os direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD¹ e, em 2015, promulgou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI)². Em ambas, afirma-se que Estados e Municípios devem assegurar o acesso de pessoas com deficiência a todos os serviços que necessitarem. Porém, quando nos depara-

1 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

2 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 dez. 2023.

mos com os números com relação às pessoas com deficiência e, em especial, as mulheres com deficiência que são, estas sim, frequentemente, um grupo invisibilizado e marginalizado, além de duplamente discriminado pelo gênero e pela deficiência, vemos que temos muito a caminhar.

No Brasil, no Censo realizado em 2010³ somos 45 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência. Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)⁴, o Brasil tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. Já em 2022, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Continua⁵, trouxe que neste ano somos 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil. Mesmo trazendo números menores de pessoas com deficiência com relação ao censo de 2010, tanto a PNS quanto a PNAD Continua confirmam que a maioria é composta por mulheres.

Somente porque somos mulheres já sofremos preconceito. Quando associados à condição feminina, outros fatores que também geram discriminação, temos uma situação de sobre ou multidiscriminação. É o caso de mulheres com deficiência.

Essa situação de invisibilidade também afeta as pessoas, geralmente mulheres, que cuidam de pessoas com deficiência. Na verdade, a condição de segregação social que atinge pessoas com deficiência, em qualquer faixa etária, estende-se à mulher que assume seu cuidado. No Brasil ainda é vigente a ideia de que é a mulher que deve se responsabilizar pelo cuidado de qualquer membro da família, quando esta pessoa necessitar. O Governo Federal não se responsabiliza por uma política nacional de cuidados⁶, transferindo para a mulher esse encargo. Tanto as mulheres com deficiência quanto as cuidadoras de pessoas com deficiência têm seus direitos não reconhecidos ou violados.

A maioria das mulheres com deficiência e/ou cuidadoras familiares de pessoas com deficiência têm pouca ou nenhuma visibilidade e reconhecimento pela sociedade brasileira, especialmente nas famílias de baixa renda. Essa realidade faz com que essas mulheres não consigam a atenção e as respostas certas na busca de serviços de qualidade e cuidados para elas e/ou seus filhos e/ou outros membros da família (NUNES, 2015).

Tudo isto ocasiona um estado de isolamento social. O isolamento social vivenciado pelas meninas e mulheres com deficiência, que muitas vezes estão em situação de vulnerabilidade ou até mesmo “presas” em suas próprias

3 Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 7 dez. 2023.

4 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html>. Acesso em: 7 dez. 2023.

5 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 7 dez. 2023.

6 Em março de 2023, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à fome criou a Secretaria Nacional de Cuidados e neste momento iniciou a discussão para a formulação dessa Política Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/mds-coordena-a-elaboracao-da-politica-nacional-de-cuidados-com-foco-na-valorizacao-da-mulher>. Acesso em: 22 out. 2023.

casas, estende-se às cuidadoras familiares das pessoas com deficiência, que geralmente são as mães. São elas que entre os membros da família as que com mais frequência assumem o cuidado de seus filhos e filhas com deficiência e, tem seu cotidiano tomado quase que integralmente por esse cuidado, uma tarefa constante, complexa e altamente desgastante em termos emocionais e físicos. (NUNES, 2015; CRUZ, 2011).

Esta mulher com deficiência, silenciada socialmente, que convive com as opressões e discriminações que enfatizam os estereótipos de feminilidade, concebendo-as mais passivas, e assim dificultando o reconhecimento como mulheres por considerá-las incapazes de desempenhar os papéis feminino tradicionais, mesmo vistas como assexuadas, são mais abusadas sexualmente. Não por serem reconhecidas pelo desejo sexual, mas pela fragilidade física (GARLAND-THOMSON, 2002).

Como comentei, muitas mulheres com deficiência nem saem de casa, o que acaba por desfavorecê-las em termos de socialização. Como o agressor frequentemente é um membro da família ou um cuidador externo que presta serviço na casa, essas mulheres na maioria das vezes se calam e suportam tais condições por muito tempo, pois a falta de acesso às leis, as dificuldades de chegar aos meios de denúncia e informação são muito grandes; em oposição, a autoestima e o círculo de amizades são bem menores. Além disso, em muitos casos dependem de terceiros ou do próprio abusador para reportar uma ocorrência.

De acordo com o Atlas da Violência 2021⁷, as mulheres com deficiência, principalmente as mulheres com deficiência intelectual, sofrem duas vezes mais violência do que homens com deficiência. A principal causa entre as denúncias relativas às pessoas com deficiência é a violência doméstica e são reportadas em sua maioria pelas mulheres.

O conjunto de dados apresentado somente demonstra parte de um problema de grande relevância em termos sociais, econômicos e políticos, além de apontar só para as dimensões objetivas de vida, dado que a experiência existencial da deficiência em um corpo de mulher é extremamente complexa. E quando há a intersecção de gênero com outros marcadores sociais faz com que a experiência de ser mulher não seja vivenciada da mesma forma por todas as mulheres (MELLO; NUERNBERG, 2012; MELLO, 2014).

Historicamente as conquistas alcançadas em relação aos direitos das pessoas com deficiência, deveu-se a atuação do movimento de caráter reivindicatório, a partir do qual houve uma afirmação dos direitos sociais, assim como uma luta para mudar nos meios sociais a percepção de seus corpos não como anomalias, mas sim como pertencendo a sujeitos protagonistas de sua história.

7 Disponível em: < <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/212/atlas-da-violencia-2021> >. Acesso em 22/11/2023.

Desse modo, houve muitos avanços, como por exemplo, a criação de leis na defesa dos direitos desta população. Porém, durante a gestão de Michel Temer (31.8.2016 - 2018) e a de Jair Bolsonaro (2019 - 2022) assistimos a uma série de retrocessos e tentativas de retrocessos em várias conquistas de direitos.

Dessa maneira, vemos a importância dos Movimentos Sociais das Pessoas com Deficiência para resistirem e lembrarem que somente é possível usufruírem de direitos e lutarem por eles se conhecerem o que já existe, ficarem vigilantes para impedirem retrocessos e lutarem por novas conquistas a partir das necessidades de seu grupo social. Assim, tanto para a defesa de direitos quanto para a construção da autoestima e envolvimento dessa população depende-se do fortalecimento deste movimento por meio da formação e aprimoramento de seus líderes. Resistir faz parte dessa luta e apoiar e fortalecer as lideranças femininas são o cerne do meu trabalho de mestrado.

A pesquisa se dedica ao estudo de mulheres em movimento de luta em particular, no movimento organizado das mulheres com deficiência, no Brasil e internacionalmente. Tem-se como objetivo, entender essas mulheres enquanto militantes e compreender o papel que exercem como cidadãs plenas.

O objetivo geral deste estudo é conhecer as histórias de vida das mulheres com deficiência e/ou cuidadoras familiares das pessoas com deficiência que são militantes nos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Como objetivos específicos que queremos compreender como essas mulheres:

- Vivem a situação de simultaneidade com o gênero feminino, os relacionamentos afetivo-sexuais e seus papéis de gênero em diferentes situações sociopolíticas;
- Provam as relações interpessoais em diferentes contextos públicos (trabalho, acessibilidade, educação, lazer, política, cultura etc.);
- Compõem expectativas e planos de vida;
- Experimentam as determinações decorrentes de aspectos como idade, grau e tipo de deficiência e nível sociocultural;
- Vivem papéis de liderança;
- Provam as consequências da falta de políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência e, particularmente, no caso de mulheres com deficiência, suas consequências no âmbito da própria vida, da vida familiar, da comunidade próxima e da vida pública.

O estudo trabalha com a coleta de dados que se dá por meio de três eixos que serão triangulados para a composição da análise. O primeiro eixo aborda a História Oral (MEIHY, 2005) Vida das Mulheres com Deficiência e/ou cuidadoras familiares das pessoas com deficiência; o segundo eixo é composto por revisão bibliográfica sobre o tema na literatura científica e o terceiro anali-

sa a Documentação bibliográfica/Mediográfica referente à participação dessas mulheres na luta por direitos sociais e humanos.

Fizemos 7 entrevistas com mulheres com deficiência e/ou cuidadoras familiares de pessoas com deficiência, brasileiras e estrangeiras, já identificadas como militantes nos movimentos reivindicatórios de pessoas com deficiência. Consideramos outros marcadores sociais, como: cor, orientação sexual, escolaridade, renda, faixa etária e tipo de deficiência, sendo:

Três mulheres brasileiras com deficiência. Destas, duas são mulheres pretas, uma de 42 anos, gaúcha, cadeirante, com ensino médio e periférica. A segunda, com 60 anos, cearense, cega, doutoranda da Universidade Federal Fluminense. A terceira, uma mulher trans, de 45 anos, com baixa visão, residente no Interior do Estado de São Paulo e estudante de Direito.

Duas cuidadoras familiares de pessoas com deficiência brasileiras. Ambas residem na cidade de São Paulo. Uma delas mora no bairro da Mooca, tem 74 anos, superior completo e tem um filho autista. A outra, reside no bairro de Itaquera, tem 56 anos, ensino médio e tem uma filha com deficiência múltipla.

Duas mulheres com deficiência estrangeiras. Uma de um país desenvolvido, a estadunidense Judith Heumann, cadeirante, que é considerada “a mãe” do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência no mundo e Aarthi Burtony, cega, que mora em um país em desenvolvimento, a Ilhas Maurício na África.

O trabalho de campo foi realizado no Instituto Internacional de Mulheres com Deficiência nos Estados Unidos (*WILD Program* em Oregon – junho/2022), no qual tivemos contato com mulheres com deficiência de diferentes países, em sua maioria do Sul Global.

Relatarei um pouco da história de Carol Santos para demonstrar vários aspectos relevantes para compreensão desta narrativa. Carol é uma mulher preta, cadeirante, tem 42 anos, mãe do Roberth e da Hanna e mora na região periférica de Porto Alegre. sobrevivente de feminicídio, Carol ficou paraplégica aos 19 anos, após receber um tiro do ex-namorado, que além de ter atirado nela, atirou também no namorado atual e se matou. Nas palavras de Carol. Ele somente não atirou mais em mim, pois achou que eu estava morta.

Carol comenta que após o acidente, ficou um período no hospital e só então aprendeu que não iria mais caminhar e, a partir dali, dependeria da cadeira de rodas. Após 2 anos do acidente, fez reabilitação no Sarah em Brasília e, lá sim, teve uma reabilitação verdadeira e foi onde aprendeu a viver em cima da cadeira de rodas.

Relata que ficou seis anos sem sair de casa sozinha após o acidente. Nesta época, morava em um morro e temia cair da cadeira. Na verdade, afirmou que não saía de casa pois tinha muito medo de encarar o mundo. As poucas vezes que saiu de casa neste período, estava sempre acompanhada e em uma das vezes, conheceu o Dindo que também era cadeirante e insistia com ela que

era muito jovem e tinha que retornar à vida. Mudou-se para um local plano e Certa de sua decisão, começaram os enfrentamentos às muitas barreiras, principalmente arquitetônicas, pois onde morava mal tinha rua asfaltada e os pontos de ônibus eram de difícil acesso, sem contar que não havia ônibus adaptado. Nascia a “Carol acessibilidade” que fazia movimento para tais conquistas, pois queria voltar a estudar e, além de ter que encontrar uma escola que a recebesse, tinha que lutar muito pela questão da acessibilidade. Carol traz: “Vai estudar, mas não tem rampa, não tem banheiro adaptado, não tem calçada, não tem ônibus, então, a Carol ia lá e fazia a sua luta. Fazia a sua luta e deixava o acesso pronto. E aí, continuava a vida.” (Participante - entrevista concedida, 2023).

Foi com muita dificuldade que finalizei o ensino médio, como também, um curso de informática. No entanto, o sentimento de luto a acompanhava e este sentimento sequestrou 13 anos de sua vida. Foi somente quando participou do *Flash Mob* pelos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres na cidade de Porto Alegre e conheceu o Coletivo Feminino Plural, um coletivo de mulheres, que, como ela diz:

[...] me deparei com um novo mundo. Eu posso dizer que daquele encontro, eu me reencontrei principalmente enquanto mulher. Enquanto mulher, eu consegui perceber várias coisas. Eu consegui perceber que durante 13 anos, eu me isolei do mundo, da realidade, eu me culpei, eu sofri... Naquele momento, eu tinha me redescoberto enquanto mulher, enquanto ativista. (Participante - entrevista concedida, 2023).

O Coletivo Feminino Plural foi uma das primeiras organizações feministas fundadas no Brasil que trabalhavam a questão dos direitos humanos das mulheres e das meninas. Com a ajuda da coordenadora deste coletivo que sentia falta de se falar sobre a condição feminina das mulheres com deficiência fundou o Coletivo feminista de mulheres com deficiência Inclusivas.

Carol traz que como o movimento das pessoas com deficiência dificilmente discute as consequências de gênero na presença da deficiência e que “nós precisamos de um movimento que fala das nossas pautas”.

Quando falamos de mulheres, quando falamos de direitos sexuais e reprodutivos, falamos de uma pauta de mulheres. Quando falamos de enfrentamento à violência doméstica, não estamos falando de homens, estamos falando de mulheres. Quando falamos de determinadas razões para o atendimento da saúde, por exemplo: câncer de mama, câncer de útero, esse é um lugar, é uma fala construída para as mulheres. Então, esse lugar que a gente está ocupando agora é um lugar das nossas pautas. Que fala dos nossos corpos. (Participante - entrevista concedida, 2023).

Carol é uma ativista atuante e é referência com o trabalho de gênero, deficiência e violência no Brasil.

Tenho um material muito valioso para trabalhar nos próximos meses. A partir do conjunto de dados levantados, espera-se traçar o percurso das mulheres entrevistadas no processo de se tornarem líderes, possibilitando a identificação de características pessoais e do contexto de vida que une e singulariza as experiências. Deseja-se alcançar a compreensão do que facilitou e o que dificultou o caminho dessas mulheres, unindo as pontas da condição feminina e da condição de pessoa com deficiência.

Referências

CRUZ, Deusina Lopes. Família, deficiência e proteção social: Mães Cuidadoras e os serviços do Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Brasília-DF: ENAP, 2011. Disponível em: http://www.feapaesp.org.br/material_download/441_Monografia%20-%20Deusina%20Lopes%20da%20Cruz.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal, Baltimore*, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MELLO, Anahí Guedes de. Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 260p.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

NUNES, Ana. Cartas de Beirute – Reflexões de uma Mãe e Feminista sobre Autismo, Identidade e os Desafios da Inclusão. São Paulo: Editora CRV, 2015.

PLURALIDADE E PROTAGONISMO DE DISCENTES E EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO FORTALECEM A UNIVERSIDADE

Paulo Daniel Elias Farah
Reinaldo Miranda de Sá Teles
Rejane Vecchia da Rocha e Silva

A agência, o protagonismo e a pluralidade de discentes e egressa/o/es – entre a/o/es quais muita/o/es integram grupos historicamente marginalizados - têm permitido transformar a universidade e torná-la, ainda que de forma paulatina, mais intercultural, transdisciplinar, antirracista e anticolonial. Nesse contexto, beneficiam-se e ampliam-se as temáticas, as epistemologias e as metodologias das pesquisas. Por conseguinte, beneficia-se a sociedade como um todo. Importa muito, portanto, a valorização de estudos e publicações produzidos por pesquisadora/es, da Iniciação Científica ao Pós-Doutorado, passando pelo Mestrado e pelo Doutorado.

A crescente diversidade na Universidade de São Paulo (USP) e em outras universidades, os olhares, saberes e narrativas trazidos para o âmbito acadêmico em particular, e educacional em geral, por alunos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs), entre outra/os estudantes, têm gerado novos desafios e também novas potencialidades, uma vez que a diversidade humana amplifica as chances de geração de ideias e ações inovadoras em prol de uma sociedade mais justa, sustentável e democrática.

Importa observar que o Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades é o Programa de Pós-graduação (PPG) da USP, entre os mais de 260 existentes, que possui a maior porcentagem de estudantes PPIs de toda a Universidade de São Paulo.

Um olhar atento aos títulos, aos resumos e às palavras-chave de pesquisas produzidas na Pós-Graduação nos últimos anos permite constatar a relação entre as pessoas que produzem conhecimento, de um lado, e as temáticas e as metodologias, de outro. Citam-se algumas das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (PPGHDL/FFLCH/USP), em 2023, que demonstram potencialidades concretizadas: *Quem vêm lá são elas: memórias, saberes e (re)existências das mestras de Capoeira na pequena e na grande roda* (de Erica Pires do Amaral, sob orientação de Marta Gouveia de Oliveira Rovai); *A presença nigeriana na cidade de São Paulo: a experiência migratória entre a Nigéria e o Brasil* (de

Flávio Luiz Landim, sob orientação de Paulo Daniel Farah); *O direito à educação e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade em tempos de pandemia da COVID-19: a perspectiva dos educadores* (de Sílvia Santos Gomes, sob orientação de Marta Carvalho de Almeida); *A Poética da MAR-Imaginalidade: aquíferos da memória em pretuguês por vozes amefricanas e africanas* (de Ingrid Lidiane Santos Silva, sob orientação de Maria das Graças de Souza); *Políticas afirmativas de inclusão ao ensino superior no Brasil: da trajetória dos egressos ao entrecruzo da mobilidade social* (de Valdeci Antonio dos Santos, sob orientação de Reinaldo Miranda de Sá Teles) e *No Paraíso do Esquecimento: narrativas mítico-religiosas na obra de Mahmud Darwich* (de Jamile Santos Santana, sob orientação de Paulo Daniel Farah), entre outras

O PPGHDL possui cerca de 230 discentes (muita/os professora/es da rede pública e particular de ensino, além de pessoas que atuam em instituições governamentais e no terceiro setor, incluindo organizações em prol dos direitos humanos) e 35 docentes. Sua configuração favorece a diversidade de experiências e perspectivas acadêmicas e institucionais, ampliando a compreensão acerca do Brasil e do mundo. Com base na convicção de que são obrigações da universidade pública a inclusão, o pertencimento e a permanência, o PPGHDL reservou em 2024 80% das vagas do edital do processo seletivo (de 26 vagas, 21 foram para pessoas contempladas por ações afirmativas, incluindo pessoas negras, indígenas, refugiadas, pessoas trans e pessoas com deficiência). Em 2023, alocaram-se 50% das vagas. Além das cotas, o PPG possui parcerias com movimentos da sociedade civil para promover cursos preparatórios para a pós-graduação, entre outras ações afirmativas que costumam contar com a participação de discentes.

Valoriza-se no PPG o diálogo interdisciplinar a respeito de questões pertinentes aos saberes de populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, refugiadas, apátridas, africanas, pessoas com deficiência, pessoas trans, não-binárias e LGBTQIA+, perspectiva de gênero, culturas urbanas, rurais e periféricas, para que sejam escutadas e incorporadas pela universidade suas narrativas, saberes, temáticas, vivências e experiências de opressões e violências diversas (epistêmica, física, psicológica e ontológica) bem como de resistência, autonomia e empoderamento. Pretende-se que estes saberes sejam incorporados pela universidade e valorizados também em espaços extra-acadêmicos. Uma expectativa do PPG é que a/os egressa/os possam lançar mão desse conhecimento e ajudar a formular políticas públicas e transformações no âmbito público especialmente, mas também no privado.

Egressa/os

Sabe-se que o vínculo da/o discente com o Programa de Pós-Graduação deve manter-se por pelo menos 5 (cinco) anos após a defesa de sua dissertação ou tese, preferencialmente por mais tempo, por 10 (dez) ou mais anos. Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades procura ter acesso a produções, a ações e ao trabalho desenvolvido pela/o/e egresso/a/e, de modo a entender em que área atua, em que local, cidade e país trabalha, além de compreender como a interdisciplinaridade ecoa em sua atuação.

Um objetivo significativo relacionado ao perfil do egresso do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades é a sua formação completa no que diz respeito à pesquisa e à docência. Nesse sentido, pretende-se que o egresso do Programa seja um indivíduo apto a: contribuir com o ensino superior e com a pesquisa no que concerne aos estudos interdisciplinares; atuar, por meio de sua inserção, em instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas, nacionais e internacionais; ser um profissional criativo e consciente, que busque soluções aos problemas teóricos e práticos do cotidiano, priorizando uma visão de mundo que entenda a realidade em sua historicidade, problematizando e questionando verdades universais e absolutas; ser um sujeito agente e transformador na sociedade no que se refere ao trabalho com diferentes sociedades, línguas e culturas, inserindo-se nos debates institucionais e atuando contra o racismo, a xenofobia, a LGBTQIA+fobia, o sexismo e a intolerância religiosa, entre outras opressões.

Com esse perfil, é objetivo do Programa que seu egresso atue como protagonista no espaço social, promovendo o estudo e procurando sempre discutir e contestar, também no âmbito de seu espaço de trabalho, as muitas e diversas formas de opressão que ainda integram a realidade da sociedade brasileira. Esse trabalho pode ser, cada vez mais, consolidado na medida em que egressa/os do Programa atuem como docentes-pesquisadores em universidades e escolas do Brasil e do exterior.

Uma estratégia importante é o estímulo à participação de egressos em bancas examinadoras de mestrado e doutorado. São igualmente incentivados a refletir sobre as condições da política educacional brasileira, compreendendo a realidade do Ensino Básico do país e as possibilidades de inserção nas redes públicas dos Estados brasileiros. Além disso, a maioria da/os egressa/os continua a participar dos grupos de pesquisa homologados pelo CNPq e que contam com a coordenação e/ou participação de docentes do PPGHDL.

O desempenho de egressa/os é aferido anualmente através do preenchimento de formulários que auxiliam o PPG tanto no acompanhamento de sua

produção acadêmica quanto de sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, ajudam a promover e participam do Seminário de Discentes e Egressos (realizado todo ano) e das ações relacionadas à autoavaliação do Programa, incluindo mas não apenas o Seminário de Autoavaliação (que ocorre uma ou duas vezes por ano) e os questionários de avaliação. É possível também acompanhar os egressos, ainda que de forma mais tímida, por intermédio da Plataforma ALUMNI da USP.

Importa ressaltar que egressos e discentes estão integrados à Comissão Coordenadora da Pós-Graduação (CCP), a Comissões Organizadoras de Seminários e Congressos e a comissões como a de autoavaliação e a de ações afirmativas, participando das reuniões mensais da CCP e da gestão acadêmica.

Vale ainda destacar o trabalho que vem sendo realizado pela Comissão de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, constituída nos moldes preconizados pela CAPES; desse modo, integram-na três docentes, três discentes, uma egressa, um servidor técnico-administrativo e três membros da sociedade civil. Essa Comissão, em diálogo com o corpo docente, discente e egresso, além de se manter conectada aos interesses e necessidades da sociedade civil como um todo, vem identificando aspectos para melhorias do Programa, no sentido de mantê-la, cada vez mais, integrada à Universidade de São Paulo por intermédio de projetos articulados pelas políticas afirmativas e públicas.

Percepções discentes sobre o Programa

O processo de autoavaliação do PPGHDL, que tem adotado a abordagem SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats) – também conhecida, em português, como FOFA (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) -, demonstrou que a maioria absoluta dos discentes apoia as ações do Programa de Pós-Graduação em prol da pluralidade, da inclusão e do pertencimento. Nos questionários a que responderam discentes, docentes, egressos e servidores, as porcentagens de respostas positivas a perguntas relacionadas ao tema são encorajadoras.

Ao serem questionados sobre iniciativas de reconhecimento e valorização da diversidade promovidas para pessoas negras pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, a maioria dos discentes (94,4%) disse considerá-las excelentes (62,9%) ou boas (31,5%); 5,6% disseram não saber. As porcentagens se mostram semelhantes quando as perguntas se referem a outros grupos populacionais historicamente excluídos, incluindo indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas em situação de refúgio ou apatridia e pessoas trans.

Ao responderem à pergunta “Como você avalia o conjunto de disciplinas do PPGHDL quanto à qualidade, à atualidade e ao aprofundamento dos conteúdos”, a maior parte dos discentes (97,2%) respondeu que as considera excelentes ou boas. Sobre a aplicabilidade para a pesquisa das disciplinas ofertadas, a maioria (95,2%) a vê como excelente ou boa. Já a respeito da disponibilidade de oferta das disciplinas, 95,9% disseram que a acham excelente ou boa.

De acordo com os questionários, a maioria absoluta dos discentes (95,9%) considera excelentes ou boas a qualidade e a visibilidade dos conteúdos do site (ppghdl.fflch.usp.br) e das mídias sociais do PPGHDL (Instagram: PPGHDL; Youtube: PPGHDL ou PPG Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades). Em relação à navegabilidade e à disponibilização de informações no site e nas mídias sociais, 92,5% dos discentes as descreveram como excelentes ou boas. No que concerne à diversidade de línguas, 89,1% entendem que é excelente ou boa. Sobre a acessibilidade do site e das mídias sociais, 83,7% dos discentes a consideram excelente ou boa; 12,2% disseram não saber, e 4,1% a veem como ruim. Discentes com deficiência tem ajudado diretamente o Programa de Pós-Graduação a procurar desenvolver estratégias que permitam ampliar a acessibilidade. Defendida no PPGHDL em 2024, a dissertação *Memórias e Narrativas de Professores Deficientes Visuais que atuam nas Universidades Públicas Brasileiras* (de Luciana Coutinho Sodré Necco, sob orientação de Artur Matuck e Paulo Daniel Farah), ao mapear esse grupo social que ficou esquecido pelos pesquisadores do campo da História da Educação Especial, os professores universitários deficientes visuais, e ao relatar a experiência pessoa da pesquisadora), aponta caminhos para aprimorar esse quadro não apenas por meio de tecnologias assistivas mas também por meio de procedimentos e campanhas de acolhida e conscientização.

A respeito de tema convergente, quando foi questionado “Como você avalia a receptividade no PPGHDL quanto à acolhida e reuniões com outra/o/es discentes?”, 86,4% dos discentes disseram que a avaliam como excelente ou boa; 10,2% a consideram ruim e 3,4 disseram não saber. Novas estratégias têm sido desenvolvidas por discentes, docentes, egressos e servidores nesse contexto. Acerca da receptividade nos Seminários de Discentes e Egressos, 89,1% a analisaram como excelente ou boa; 3,4% a veem como ruim, e 7,5% disseram não saber. O *Seminário de Discentes e Egressos* é um dos seminários regulares do Programa de Pós-Graduação, além do *Seminário sobre Políticas de Ações Afirmativas: perspectivas, desafios e potencialidades* e do *Seminário de Autoavaliação*.

No que concerne a informações sobre bolsas, estágios e eventos, 86,4% dos discentes entendem que são excelentes ou boas; 10,8%, ruins; e 2,7% disseram não saber. Já a respeito de informações sobre grupos de pesquisa, 73,4% informaram considerá-las excelentes ou boas; 21% as veem como ruins;

e 5,4% afirmaram não saber. Importa explicar que, no site do PPGHDL - reformulado e ampliado nos últimos anos -, há uma seção dedicada a grupos de pesquisa no CNPq que possuem como líderes docentes do PPGHDL (<https://ppghdl.fflch.usp.br/grupos-de-pesquisa>); a pesquisa permitiu observar que, ainda que o Programa congregue vários grupos e núcleos de pesquisa, apoiando a criação e a atualização dos grupos, essa seção ainda é pouco conhecida; além disso, pode-se notar que as frequentes atualizações sobre os grupos de pesquisa – com base nos dados repassados pelos docentes – ainda não chegaram ou chegam aos poucos aos discentes. Pondera-se que os dados observados resultaram no fortalecimento de estratégias da divulgação dos grupos de pesquisa vinculados ao PPG.

Em relação ao edital do processo seletivo e de sua divulgação, 95,9% dos discentes o consideram excelente ou bom; 3,4% o acham ruim, e 0,6% disseram não saber. Sobre a realização do processo seletivo do Programa do Pós-Graduação, 97,9% a consideram excelente ou boa; 1,3% a avalia como ruim; e 0,6% informaram não saber.

A respeito do regulamento do PPGHDL – que foi aprimorado durante o quadriênio 2021-2024 e que se encontra no site do Programa, em <https://ppghdl.fflch.usp.br/regulamento-do-programa-novo> -, 97,9% dos discentes o consideram excelente ou bom; 1,3% o descreve como ruim, e 0,6% disseram não saber. Entre outras mudanças significativas em comparação com o regulamento anterior, o atual ampliou consideravelmente (em 175%) o número de línguas reconhecidas como línguas produtoras de conhecimento e presentes com fins de proficiência (naturalmente, o PPG entende que todas as línguas produzem conhecimento, assim procurou analisar quais línguas seu corpo docente tem condição de avaliar nas provas e nos textos), incluindo seis línguas não-indo-europeias, entre elas línguas africanas e línguas indígenas, além de cinco línguas indo-europeias.

Além disso, o novo regulamento aumentou as possibilidades de créditos especiais e redefiniu os prazos para a conclusão do Mestrado, do Doutorado e do Doutorado Direto, em consonância com as recomendações da Capes e da USP. No mesmo contexto de promover mudanças para aprimorar o Programa de Pós-Graduação, depois de ser observada a importância de uma disciplina obrigatória tanto pelo próprio Programa quanto por recomendação da Capes, o PPGHDL criou uma disciplina obrigatória intitulada “Práticas e Pesquisas Interdisciplinares”, que tem como propósito oferecer um espaço de reflexão e troca de conhecimentos entre docentes e discentes, com o intuito de debater seus projetos de pesquisa e construir um campo comum de saberes compartilhados na área interdisciplinar – que constitui atualmente a maior área dentro da Capes. A referida disciplina prioriza questões teórico-metodológicas a fim de assegurar o desenvolvimento de pesquisas inter/transdisciplinares.

Com efeito, a transdisciplinaridade aponta para a expansão da compreensão dos fenômenos, para além das divisões compartimentalizadas. A

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade emergem como modo de ruptura das linhas demarcatórias das disciplinas, com seus métodos e orientações próprios, que devem ser rompidos e reconstruídos ou até mesmo superados. Nesse campo fronteiro entre áreas distintas do conhecimento é possível construir novas formas de ser e de agir. E nesse momento passa a ser possível delinear uma nova episteme, um conhecimento transdisciplinar anticolonial.

O PPGHDL é um programa interdisciplinar, assim é fundamental justificar em cada Dissertação e Tese por que a pesquisa foi desenvolvida neste Programa de Pós-Graduação em particular, que defende a inter/transdisciplinaridade e possui disciplina obrigatória sobre como desenvolver pesquisas de forma interdisciplinar; cabe, dessa forma, enunciar os diferentes campos de conhecimento congregados nos estudos. De forma pragmática, a Coordenação e a CCP do PPGHDL pediram a toda/e/os que expliquem não apenas no texto da Dissertação e/ou da Tese quais as áreas de conhecimento congregadas mas também no Resumo da pesquisa. Ademais, uma das palavras-chave deve ser interdisciplinaridade, na compreensão de sua centralidade no desenvolvimento dos estudos realizados em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado no PPGHDL.

Tendo em vista que um dos maiores desafios deste século é o da (re) ligação de saberes, abre-se na Área Interdisciplinar um espaço para a inovação da organização do ensino da pós-graduação e da pesquisa, espaço esse que induz a formação inter/transdisciplinar e humanista de discentes, docentes e pesquisadores. Essa formação volta-se para o desenvolvimento e a adoção de atitude interdisciplinar em suas diferentes práticas de ensino, pesquisa e extensão, incluindo-se aí a necessária inserção social da produção científica e tecnológica gerada.

Por meio dos questionários, verificou-se que 85,7% dos discentes consideram a disciplina obrigatória do PPGHDL – no que diz respeito à qualidade, à atualidade e ao aprofundamento dos conteúdos abordados - excelente ou boa; e 14,3% disseram não saber.

Quando questionados sobre o que pensam da descrição das atividades acadêmicas promovidas pelo Programa de Pós-Graduação, 93,9% dos discentes responderam que a consideram excelente ou boa; 4%, ruim; e 2,1% informaram não saber. Já acerca dos eventos e reuniões do PPGHDL, 87,8% dos discentes os descreveram como excelentes ou bons; 6,8%, ruins; e 5,4% informaram não saber.

As questões da pesquisa realizada pelo PPGHDL com seu corpo docente, discente e egresso e acima apresentadas representam uma parte daquilo que foi avaliado, uma vez que o questionário de autoavaliação é mais amplo.

Além dos questionários, o processo de autoavaliação tem promovido debates, reuniões e seminários que ajudam a refletir sobre o Programa de Pós-Graduação (com a participação de docentes, discentes, egressos e servi-

dores), entre outras ações que auxiliam no aprimoramento do plano estratégico.

Conforme explicado, o PPGHDL possui uma Comissão de Autoavaliação constituída nos moldes determinados pela CAPES; integram-na três docentes, três discentes, uma egressa, um servidor técnico-administrativo e três membros da sociedade civil. Essa Comissão, em diálogo com o corpo docente, discente e egresso, além da sociedade civil como um todo, identificou aspectos para melhoria do Programa. Assim, nos últimos anos, o PPGHDL tem promovido: 1. A melhoria e ampliação do site (<https://ppghdl.fflch.usp.br>) e das redes sociais (Instagram e Youtube); 2. a aproximação com egressos; 3. o fortalecimento de políticas de ações afirmativas nos processos de seleção, apoio às pesquisas e atribuição de bolsas; 4. o fortalecimento das linhas de pesquisa (renovadas para abarcar as temáticas do PPG e o diverso corpo discente e docente); 5. o incentivo ao intercâmbio discente e docente com universidades nacionais e estrangeiras; 6. o fortalecimento de grupos e projetos de pesquisa integradores.

Ponderações sobre a pós-graduação

O Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades constitui um PPG interdisciplinar que acolhe e coloca em diálogo pesquisadores, docentes e discentes de diferentes áreas do saber – como história, literatura, sociologia, antropologia, geografia, psicologia, comunicações, direito e medicina – que se ocupam, em parceria com a sociedade, da investigação de questões pertinentes à diversidade cultural e suas implicações. Este PPG congrega 4 linhas de pesquisa: 1) Corporalidades, alteridades, territórios e modos de existência; 2) Estudos literários, historiográficos, linguísticos, de narrativas, cultura e educação; 3) Mídias criativas, movimentos sociais e direitos emergentes; 4) Poderes, políticas e resistências.

Vinculado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, envolve ainda docentes permanentes das seguintes unidades: Faculdade de Educação, Escola de Comunicação e Artes, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Faculdade de Medicina e Instituto de Psicologia, além outras Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Juiz de Fora e Stanford University.

Os discentes vêm de diversas partes do Brasil e de outros países – estudam no Programa pessoas de Congo, Moçambique, Líbano e Venezuela, entre outros países. Nos últimos anos, especialmente a partir do início da pandemia de Covid-19, a constatação de um quadro geral de adoecimentos passou a ampliar o debate sobre saúde mental; do mesmo modo, evidenciou a rele-

vância de acolher demandas relacionadas a esse prisma. Esse quadro representa mais um desafio na medida em que a própria universidade ainda se organiza (sobretudo por meio da PRIP, a Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento) para ações dessa natureza.

Construção de redes

Algumas iniciativas têm procurado refletir sobre os rumos da pós-graduação na USP e fora dela. Reunindo interlocutores diversos (discentes, docentes, egressos, pesquisadores e líderes de movimentos sociais e das juventudes), o projeto *Universidade em Transformação: Desafios e Potencialidades - Educação, Pesquisa e Direitos Humanos no Século XXI em Perspectiva Interdisciplinar* tem promovido reflexões acerca das transformações pelas quais passam diversas universidades em diferentes partes do Brasil e do mundo, especialmente visando consolidar as trocas de experiências e saberes múltiplos, tendo no horizonte a construção de redes e a elaboração conjunta de projetos relacionados à educação, à pesquisa, à interação com a sociedade, ao fortalecimento democrático, ao direito à memória, à decolonização do pensamento e à valorização das epistemologias do Sul. Neste sentido, vale destacar a constelação de horizontes epistemológicos constituídos com base no pensamento crítico produzido por sujeitos subalternizados. Ao formularem questionamentos radicais, que deslindam parcialidades, limites e equívocos dos conhecimentos produzidos no Norte Global, tais pensadores colocam em xeque a geopolítica do conhecimento.

A participação de representantes de universidades dentro e fora do Brasil no relato de experiências e histórias de transformações de suas instituições vis-a-vis os movimentos sociais e, entre eles, aqueles promovidos pelos estudantes aporta um referencial importante para entender desafios e potencialidades a partir de sua aprendizagem pregressa e atual.

Entre os conteúdos das palestras e debates realizados, é possível mencionar, entre outros: racismo e direitos de negras e negros; xenofobia e direitos de imigrantes e refugiados; exclusões múltiplas (como a social e, em decorrência, a digital) e modos de combatê-las; temáticas relacionadas a populações afrodescendentes, indígenas, árabes, imigrantes, refugiadas, africanas, quilombolas, ribeirinhas e outras; valorização dos saberes desses grupos e fortalecimento dessa inserção na universidade; políticas de ações afirmativas na graduação e em programas de pós-graduação das universidades; tecnologia em prol da educação e as inovações no desenvolvimento de pesquisas; além de trocas científicas em tempos de virtualização da vida. Já participaram mais de 100 palestrantes oriundos de mais de 15 países diferentes: Brasil, EUA, Alemanha, Nigéria, Chade, Guiné-Bissau, Senegal, Moçambique, Congo, Palestina, Paraguai, Argentina, Haiti, Cuba, México e Colômbia.

Tanto o Ciclo de debates e palestras quanto o projeto *Universidade em Transformação: Desafios e Potencialidades - Educação, Pesquisa e Direitos Humanos no Século XXI em Perspectiva Interdisciplinar* demonstraram consenso, entre os muitos especialistas brasileiros e estrangeiros que participaram como palestrantes e também entre o público participante, da necessidade de ampliar o número de negras e negros, indígenas, pessoas com deficiência, refugiados e imigrantes, pessoas trans, africanas e africanos, entre discentes, docentes e pesquisadores da universidade. De acordo com os palestrantes e pesquisadores, líderes comunitários e de movimentos sociais, não é possível conceber educação, pesquisa e direitos humanos no século XXI sem uma mudança expressiva no perfil discente e docente e sem a reestruturação de currículos e programas,

Segundo a Unesco, o cidadão global do século XXI é aquele que consegue reconhecer os desafios colocados em sua comunidade e compará-los a outras realidades e experiências, de modo a conectar, interpretar e transformar sua realidade local a partir de um olhar cosmopolita e atento às questões e desafios globais. (UNESCO: 2015).

Tanto as transformações verificadas no perfil discente uspiano quanto as mudanças advindas do contexto de virtualização da vida colocam a exigência de um letramento digital coletivo, que dê conta das novas rotinas acadêmicas; trazem também, em sua articulação, a necessidade de uma análise cuidadosa de como o processo de transformação já em curso na USP impacta e é impactado por esta nova realidade. As vivências e as experiências de discentes e egressos desafiam e ajudam a contrapor várias formas de violência. Que esse processo em vigor possa ajudar a reduzir as opressões e produzir transformações crescentes na educação como um todo e na universidade em particular.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; & SAMPAIO, S. Ethnicité et éducation interculturelle au Brésil [Ethnicity and intercultural education in Brazil]. In A. Gohard-Radenkovic, D. Mujawamariya, & S. Perez (Eds.), *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels* (pp. 153–170). Paris: L'Harmattan, 2003.

AKKARI, Abdeljalil. Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais. *cadernoscenpec*, v. 5, n. 1. São Paulo, p.159-182, jan./jun. 2015.

EVARISTO, Conceição. Apresentação [orelha] In: DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FARAH, Paulo Daniel. *Islã*. São Paulo: Publifolha, 2001.

FARAH, Paulo Daniel. *Deleite do estrangeiro em tudo o que é espantoso e maravilhoso: estudo de um relato de viagem bagdali*. Rio de Janeiro, Argel, Caracas: BibliASPA, Fundação Biblioteca Nacional, Bibliothèque Nationale d'Algérie e Biblioteca Nacional de Caracas, 2007.

FARAH, Paulo Daniel. *Islã: Arte e Civilização*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2011.

FARAH, Paulo Daniel. "Combate à xenofobia, ao racismo e à intolerância" in *Dossiê Interculturalidades, Revista USP*. São Paulo, n. 114, p. 11-30, julho-set/2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/142365>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FARAH, Paulo Daniel (ed.) *Diálogos e Resistências: a África no Brasil e o Brasil na África*. São Paulo: Edições BibliASPA e NAP Brasil África/USP, 2022. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Diálogos_e_Resistências_a_África_no_B.html?id=BTIVEAAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em 11 abr. 2024

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. *Linguagens da sobrevivência: migrações. interlínguas, narrativas e representações*. Manaus e São Paulo: EDUMA, 2022. Disponível em: <https://ppghdl.fflch.usp.br/linguagens-da-sobrevivencia>. Acesso em 11 abr. 2024

FARAH, Paulo Daniel Elias; MATUCK, Artur; BORGES, Rosane. *Alterciência: proposições críticas e processos criativos para o conhecimento*. Manaus e São Paulo: EDUMA, 2022.. Disponível em: <https://ppghdl.fflch.usp.br/alterciencia>. Acesso em 11 abr. 2024.

FARAH, Paulo Daniel Elias. *Expressões literárias migrantes*. São Paulo: Edições BibliASPA, 2023.

FARAH, Paulo Daniel; DANTAS, Sylvia. *Resignifying Cultural Contact: Experiences and Perspectives from Brazil*. New York: Springer, 2024.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOENAWAN, M. *Conversations with difference*. Jakarta: Tempo, 2002.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 2011.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa:

Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Luanda: Mulemba, 2014.

OIT; ONU et al. *Youth and COVID-19: Impacts on Jobs, Education, Rights and Mental Well-being. Global Survey Report*, 2020. Disponível em: < https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm, acesso em 13/03/2024.

OLIVEIRA, Sidney de Paula. *Cotas raciais nas universidades públicas: movimentos sociais negros e o confronto entre resistência e resignação após a aprovação da lei 12.711/2012, a Lei de Cotas*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (USP), 2023.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio*. São Paulo, Cia. das Letras, 2003.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1978].

UNESCO. *Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: Unesco, 2015.

CONSIDERAÇÕES SOBRE HISTÓRIA GLOBAL E HISTORIOGRAFIA LATINO-AMERICANA NA PESQUISA SOBRE O SUL GLOBAL

Tayna Soares dos Santos

O Mundo Pós-Guerra Fria e a História Global

O final do século XX é marcado por profundas mudanças na História Mundial, o fim da União Soviética em 1991 determinou a vitória geopolítica estadunidense, e o triunfo do capitalismo e da visão de mundo liberal. Tal cenário inaugurou um certo otimismo em alguns espaços neoliberais. A Organização das Nações Unidas voltou a exercer um papel de relevância no cenário internacional, promovendo um período marcado por inúmeras conferências¹, que abandonava os clássicos objetivos de paz e segurança internacional em prol de temas sociais². Havia-se a esperança de que, agora, houvesse uma ONU mais intervencionista e menos refém das estratégias do mundo bipolar que acompanharam a sua existência até então.

Do ponto de vista teórico, correntes como o realismo e o marxismo foram consideradas superadas, consolidando a supremacia do liberalismo. É nesse contexto que Francis Fukuyama escreveu o polêmico artigo *The End of History?* e depois o livro *O fim da História e o último homem*. Suas obras, refletem o sentimento de otimismo, em torno da paz e cooperação que dominava alguns espaços, segundo ele, a história teria chegado ao fim, já que a sua existência depende da competição ideológica dos modelos de sociedade, das grandes guerras, e o cenário internacional que se inaugurou, era o de estabilidade por meio da “paz democrática”. O resultado de tudo isso seria a universalização dos princípios liberais, na economia, na política, no compartilhamento de valores e ideias. Estaríamos inseridos em um mundo cada vez mais globalizado, integrado, marcado pela paz e segurança, e pela expansão do modelo ocidental.

O triunfo do ocidente, da ideia ocidental é evidente, em primeiro lugar, pela exaustão total de alternativas sistêmicas viáveis ao liberalismo ocidental (...) O que talvez estejamos testemunhando não seja somente o fim da Guerra Fria, ou a passagem de um período particular da história pós-guerra, mas o fim da história como tal: isto é, o ponto de chegada da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal ocidental como a forma última de governo humano. (FUKUYAMA, 1989).

1 Entre as principais conferências internacionais temos: Conferência da ONU sobre Direitos das Crianças (1990), Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Internacional sobre Direitos Humanos (1993).

2 Ver: ALVEZ, José Lindgren. *A Década das Conferências e os Temas Sociais*, 2018.

Contrariando as previsões, essa nova “ordem mundial” não conseguiu manter a tão sonhada paz, as assimetrias de poder político e social logo levaram a emergência de novos problemas³ como a ascensão dos conflitos intraestatais, conflitos étnicos, políticos, rivalidades religiosas, terrorismo, xenofobia, problemas ambientais, entre outros. A Revolução Iraniana (1979) a intervenção no Iraque (1991), os conflitos da Somália (1993), na Bósnia (1992-1995) e o genocídio em Ruanda (1994) deflagraram os novos problemas do século XXI.

Entre os novos desafios da agenda internacional estava a evidente ascensão do terrorismo interestatal, que embora fosse uma realidade desde a década de 1980, com o Atentado de Munique⁴, demonstrou sinais de força na década de 1990, como o avião da Panã⁵, o ataque às torres gêmeas por uma van carregada de explosivos, as questões árabes-israelenses, a Guerra Civil Libanesa, e a ascensão do Hezbollah. Tais exemplos dessa nova conjuntura, levaram ao surgimento de teorias como as de Samuel P. Huntington (1996), de que vivíamos um “choque de civilizações” típicas da ordem mundial pós Guerra Fria.

Assim, ao longo do pós-Guerra Fria, as interpretações sobre o funcionamento e a reestruturação da política mundial envolveram diferentes percepções sobre o papel e o peso dos atores internacionais, sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos, sobre o novo equilíbrio de poder etc. Diferentes teorias sociais, políticas, históricas surgiram como formas de explicar a essa nova dinâmica, e é nesse contexto, de questionamento e ressignificação do papel da história, em que as histórias nacionais não mais respondiam às perguntas e os dilemas sociopolíticos, é que emergiu a Nova História Global, como escreve Mariana Silveira:

As limitações do enquadramento nacional se tornaram mais explícitas quando confrontadas com a aceleração informatizada das trocas materiais e imateriais, os deslocamentos dos eixos geopolíticos no pós-1989, os debates sobre a globalização e o desafio epistemológico e ético de superar o eurocentrismo. Nesse cenário, interrogações renovadas sobre unidades espaciais, escalas de análise e formas de mobilidade vêm resultando em escritas da história crescentemente marcadas por travessias de fronteiras—seja na escolha dos temas, seja na construção das pesquisas, seja nas trajetórias acadêmicas de seus autores. (SILVEIRA, 2021, p. 2)

Segundo Sergio Serulnikov no artigo *El secreto del mundo: sobre historias globales y locales en América Latina*, a Nova História Global, pode ser compreendida a partir de três linhas de interpretação. Primeiramente, como o

3 Ver: KALDOR, Mary. *As Novas e Velhas Guerras*. 1999

4 Foi um atentado ocorrido durante os Jogos Olímpicos de 1972. Israelenses foram feitos de reféns por um grupo terrorista palestino chamado Setembro Negro, muitas pessoas morreram.

5 O avião foi sequestrado por um grupo de terroristas e que caiu na Escócia, matando todos os passageiros. A Líbia, sob o governo de Muammar al-Gaddafi foi acusada do atentado.

próprio nome sugere, se baseia na análise de processos históricos mais amplos com extensos períodos de tempo, o que a historiografia anglo-saxã chama de “World History”. Essa “História Global”, caracteriza-se pelo “abandono da concepção de estado nacional como marco primário de análise em favor de escalas mais vastas” (SERULNIVOK, 2020, p. 156, tradução nossa), em que os processos históricos podem estar interligados em diferentes lugares do mundo. O florescimento dessa perspectiva, não era resultado apenas de um novo impulso historiográfico, mas como discutido anteriormente, fazia parte de um processo histórico mais amplo,

A queda da União Soviética e o fim do mundo bipolar, a revolução tecnológica de comunicação e informação, e a integração acelerada, áreas econômicas e culturais do mundo, a enorme movimentação migratória, problemas ecológicos, etc. Foram processos cuja compreensão requeriam escaladas supranacionais de análise. A mudança global se deve em grande parte ao interesse em rastrear os precedentes, prefigurações ou raízes do estado atual de sociedades contemporâneas (SERULNIVOK, 2020, p. 153, tradução nossa)

É importante destacar que essa Nova História Global, se propõe como diferente das suas antecessoras, afirmando-se contra a uniformidade, o eurocentrismo, contra os paradigmas de civilizações e das mega narrativas. Seu objetivo é “romper com os Estados Nacionais como categoria de análise e, especialmente, evitar o etnocentrismo que, eventualmente, caracterizava, a escrita da História no Ocidente” (SERULNIVOK, p.153, tradução nossa)

A segunda característica importante, levantada pelo autor, é a escolha por certos temas, na pesquisa histórica global, como a migração e a diáspora, as mudanças de produção, comércio, movimento de ideias e problemas ambientais. Ou seja, elas respondiam às novas questões que afligem a sociedade a partir da década de 1990, e que a partir dessa compreensão, não podiam ter a sua interpretação e compreensão limitadas a unidades territoriais, porque elas são, em essência, policêntricas.

A sua terceira e última definição da história global, compreende que esses novos temas e dilemas no final do século XX, assim como a compreensão de qualquer fenômeno histórico, por mais regionalizado, limitado e singular que seja, pode, ser pensado em termos de suas conexões maiores, interligado com outros acontecimentos, ideias e fatos, como é destacado pelo autor,

Cultura material, direito, sistemas de crenças religiosas, manifestações artísticas, regimes de trabalho, relações ou trajetórias de gênero vitais individuais geralmente carregam teias de significado que, sejam ou não transparentes para os sujeitos, transcendem a limites geográficos que muitas vezes tendem a demarcar nossas investigações, especialmente fronteiras políticas. São — embora não só isso — expressões peculiares, únicas, de processos globais (SERULNIKOV, 2020, p. 154, tradução nossa)

Assim, essa perspectiva histórica que ganha força na década de 1990, se propõe a responder os dilemas do seu tempo. A partir da ideia de que a história das sociedades humanas está interligada entre si, possibilitando que a história macro existisse no micro. Essa visão ganhou espaço na década de 1990, e levou a consolidação de um campo disciplinar específico com seus respectivos periódicos, organizações especializadas, associações internacionais e congressos.

A História Global: Estamos reproduzindo a tônica da globalização?

Ao nos depararmos com uma história que nasce no seio da globalização, é natural que surjam algumas perguntas como: de onde se escreve essa história global? Ela reproduz a tônica da globalização? Ela cumpre o que propõe na crítica ao eurocentrismo?

Para Malerba⁶, os dilemas da Nova História Global são os dilemas da globalização do fim do século XX. Embora a globalização seja anterior ao próprio fim da Guerra Fria, ela ganhou maior visibilidade com o fim do mundo bipolar. De acordo com a definição de McGrew, a globalização é “um processo histórico que envolve a ampliação, aprofundamento, aceleração e impacto crescente da interconexão em nível mundial” (MCGREW, 2001, p. 19). Ele é um processo com características e tendências positivas e negativas.

Do ponto de vista crítico, a globalização pode ser compreendida como processo de expansão do mundo ocidental que começou com a colonização europeias no século XV, perpassou pelo imperialismo-capitalista no século XIX, e que culminaram com a hegemonia estadunidense na modernidade. Esse globalizado apoia-se nos pilares de universalização dos princípios, regimes democráticos, no desenvolvimento tecnológico e na formação de uma governança mundial. Contudo, ela ignora que o seu sucesso, seletivo, é fruto do longo processo de exploração e colonização que começou no século XV.

É evidente que a globalização se expressa de forma desigual no mundo: pobreza, fome, conflitos, a divisão do mundo entre norte e sul global, a permanência de uma divisão internacional do trabalho, são alguns exemplos dessa nova conjectura. A crítica à globalização tem sido feita em inúmeros espaços acadêmicos, entre os quais se destacam as teorias decoloniais. Teóricos como Walter Mignolo (2017), um dos grandes expoentes das ideias pós-coloniais na América Latina, discutem sobre a importância de questionar as estruturas do mundo moderno. Segundo o intelectual, por um lado, há uma Europa que toma para si as glórias da modernidade, do desenvolvimento tecnológico, da globalização e da integração, por outro lado, por trás dessas aparências, há aspectos não ditos, marcados pela negligência, exploração e colonização do restante do globo, e é essa esfera não expressa da modernidade que tornou o desenvolvimento europeu possível. Segundo Mignolo,

⁶ Ver: História da historiografia e perspectiva global: um diálogo possível?

A “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais obscuro, a “colonialidade”. A colonialidade em outras palavras, é constitutiva da modernidade, não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2)

Para Malerba (2019) a História Global cumpre um papel nesse mundo globalizado, ela “soa como a oficial do mundo de mercado globalizado, que enfatiza a narração de histórias sem fronteiras sobre a de uma posta aldeia global, de modo a dar à globalização uma face mais humanizada” (MALERBA, 2019, 468). Uma das críticas centrais feitas a essa História, apontada por Serulnikov (2020), é que essa nova História Global tem o Norte Global como seu centro epistemológico e serviu de campo seguro para a reflexão. “A história global se consolidou como resposta privilegiada a esses desafios, sobretudo em publicações feitas em inglês e no Hemisfério Norte” (SILVEIRA, 2021, p. 2)

Serulnikov (2020) fundamenta essa proposição ao destacar a permanência da marginalização historiográfica do continente latino-americano, que historicamente, integrou as suas histórias regionais e nacionais com a produção de uma historiográfica conectada, transnacional, transatlântica, mas que não entrou eco nessa história mundial,

[...] obscurecendo o que a história e os historiadores latino-americanos contribuíram para a história mundial. Além disso, reconhecer a centralidade da história mundial no desenvolvimento da historiografia latino-americana significa destacar tudo o que há de tenso e, portanto, fecundo no passado da região e que está no centro de suas histórias conflituosas: as raízes coloniais da modernidade na América Latina e, portanto, as dimensões imperiais das origens da modernidade na Europa (ADELMAN 2004, p. 400 apud SERULNIKOV, 2020, p. 160, tradução nossa).

Mariana Silveira (2021), em seu artigo *Transatlântico* também elenca alguns perigos associados à história global como o “termo da moda”, como a possibilidade de ser uma forma renovada de promover grandes sínteses, o “o apagamento de lógicas específicas do passado, a partir de uma ênfase excessiva nas conexões; a fetichização da mobilidade; a negligência de questões ligadas ao poder; a generalização desmedida; o aplainamento das realidades históricas; a exclusão da agência ou a relativização de responsabilidades locais” (SILVEIRA, 2021, p. 4) Assim, para esses autores, essa Nova História Global, embora proponha o descentramento do olhar, o fim do eurocentrismo, a esperança de uma historiográfica que seja cosmopolita, integrada, conectada, ela acaba por reafirmar a supremacia intelectual do Norte, e as trocas unidirecionais sobre a face do global. Diante disso, é difícil não concluir que a história global é mais uma invenção anglosférica para integrar o Outro em uma narrativa cosmopolita feita em nossos termos, em nossas línguas. Semelhante à economia mundial (ADELMAN, 2017 apud SERUNILNOV, 2020).

A história global é assim indistinguível das conotações amargas do processo de globalização que a motivou. Essa globalização é hoje acompanhada pelo aumento dos fluxos migratórios de muçulmanos para a Europa, pelo desenvolvimento de xenofobia, como na França em relação a comunidade islâmica ou nos Estados Unidos como resultado da presença latino-americano, pelos confrontos sangrentos com o mundo muçulmano que seguiu a primeira Guerra do Golfo e mais recentemente o ataque às Torres gêmeas. Se a Nova História Global, está diretamente relacionada ao fenômeno da globalização, como propõe Malerba (2019), qual a reação da historiografia a esses novos problemas? Que historiografia tem sido produzida? No próximo tópico, proponho uma breve introdução ao meu objeto de pesquisa, a Revolução Iraniana, que se apresentou como um dos grandes problemas da modernidade, e que consequentemente foi alvo da produção de inúmeros discursos desde então.

Meu objeto de pesquisa: O Irã na contramão do mundo

Apesar do grande otimismo no final do século XX, a produção artificial de uma identidade única e, especialmente, as desigualdades dentro da globalização, levaram a cenários de reafirmação dos princípios nacionais, ações de violência, fragmentação e ao surgimento de alternativas que se opõem a este pensamento de pretensão universal. Como mencionado anteriormente, vários conflitos emergiram naquele contexto e, entre os grandes acontecimentos que marcaram o final do século, a Revolução Iraniana merece um lugar de destaque.

Tanto o Irã quanto a religiosidade islâmica xiita⁷, predominante no país, tornaram-se palco de discussões na década de 1980, por conta da Revolução Iraniana (1978-1979). Na ocasião, a nação derrubou a antiga monarquia pró-ocidente do xá⁸ Mohammed Reza Pahlavi e instaurou uma República Islâmica governada por um líder religioso, o aiatolá ⁹ Khomeini. Tais eventos tiveram como princípio a insatisfação popular com a ditadura do xá, os escândalos de corrupção e repressão, assim como o abismo econômico entre as classes sociais.

A Revolução Iraniana causou turbulências no Oriente Médio, e no mundo todo, provocando grande desequilíbrio político internacional. Entre as consequências imediatas, destacam-se a crise dos reféns, o segundo choque do petróleo e a guerra Irã-Iraque, que, conjuntamente, criaram uma desordem

7 Existem diversas ramificações dentro do Islã, as mais conhecidas são as vertentes xiita e sunita. “Os sunitas representam aqueles que aceitaram a sucessão estabelecida após a morte de Muhammed e seguem a sunnat anabi (tradição do profeta). Já os xiitas shiiat Ali, “partido de Ali” são os que não concordaram com a sucessão estabelecida após a morte de Muhammed e acreditavam que Ali deveria ter sido o primeiro califa muçulmano. Para eles a linhagem devia ser formada por descendentes do profeta. O xiismo é o ramo do islamismo majoritário no Irã e no Bahrein” (FARAH, 2001, p. 102). Além desses, é importante destacar a relevância do sufismo, uma corrente mística e contemplativa do Islã que desenvolve uma relação íntima, direta e continua com Deus. Segundo Farah (2001), o profeta Maomé é considerado o primeiro adepto do sufismo

8 termo *xá* era, na sua origem, o título dos monarcas da Pérsia e também é a palavra pela qual esses monarcas acabaram por ficar conhecidos na maioria dos países ocidentais no período tardio da monarquia iraniana

9 Aiatolá é “Literalmente, ‘sinal de Deus’. Título honorífico conferido a xiitas que possuem grande prestígio e são considerados um modelo a seguir” (FARAH, 2001, p. 98)

econômica e uma recessão global. Como destaca Osvaldo Coggiola, “O Irã tem um papel primordial nos conflitos geopolíticos da atualidade, tanto por sua força econômica e militar, quanto pela liderança política que começou a exercer em 1979, quando uma revolução o colocou no centro da atenção mundial, de onde nunca mais saiu” (2008, p. 71).

Após a revolução, “o Irã surge cada vez mais como símbolo da negação de tudo que o ‘Ocidente’ supostamente representa: democracia, direitos humanos e liberdades individuais, além de outros valores autoproclamados” (CLEMESH, 2011, p. 83). A derrubada do xá e a instauração de uma república islâmica causaram grande espanto e suscitaram debates em todo o mundo, intensificados ainda mais depois da Crise da Embaixada estadunidense. A exacerbada quantidade de produções sobre o Irã naquele contexto exemplifica a sua influência no imaginário mundial¹⁰ Entre essas, destacam-se os trabalhos do intelectual Michel Foucault, que foi ao Irã durante a revolução e escreveu importantes artigos sobre ela.

A Proclamação da República Islâmica resultou em mudanças drásticas na relação entre o Irã e Ocidente, em geral, e com os Estados Unidos, em particular. Em agosto de 1979, ocorreu a Crise da Embaixada. Na ocasião, um grupo de estudantes militantes islâmicos ocupou a embaixada estadunidense em Teerã, capital do Irã, e fez 52 reféns por 444 dias. O incidente degradou a imagem do Irã. Segundo Traumann (2018, p. 76), “a questão dos reféns se tornou uma cicatriz aberta, que é lembrada toda vez que Irã e EUA se encontram no palco das Relações Internacionais”. O intelectual palestino Edward Said (1981) afirma que cerca de 90% do que os estadunidenses sabem sobre o Irã vêm da cobertura do sequestro da embaixada.

Logo após a crise com os Estados Unidos, o Irã se inseriu em outras complicações, como a guerra contra o Iraque, país apoiado pelos EUA. O conflito durou de 1980 até 1988, resultando em uma imensa perda de vidas, além de forte impacto político e econômico. A lógica expansionista da Revolução Islâmica, objetivando criar um estado pan-islâmico, fez com que o país apoiasse também movimentos islâmicos em todo o Oriente Médio, como o *Hezbollah*, no Líbano, e o governo de Bashar al-Assad, na Síria. Quando Khomeini morreu, em 1989, “o Irã havia se tornado um Estado pária, isolado, acusado de abrigar e incitar terroristas e inspirava medo e repugnância mais do que simpatia e imitação” (DEMANT, 2004, p. 327). No início do século XXI, o Irã se via diante de novos problemas porque, após o ataque às Torre Gêmeas, em 11 de setembro de 2001, o Oriente Médio e o Islã passaram a estar ainda mais presentes no discurso ocidental, e o Irã entrava na lista de países que o governo estadunidense via como as ameaças a serem combatidas na Guerra ao Terror: o Eixo do Mal.

10 A extensa produção de obras acerca da Revolução Iraniana, revelam o impacto dos eventos no imaginário mundial. Entre as obras, se destacam a produção de filmes como *Argo*; *As noites de Zayandeh-Rood*; livros como *Persépolis* de Marjani Satrapi, *O Enigma da Revolução* de Michel Foucault, e *O Xá dos Xás* do jornalista polonês Ryszard Kapuscinski, além do jogo 1979 *Revolution*

Alguns fatores explicam a aversão que predominou no mundo ocidental acerca do Irã revolucionário, como a mudança na postura diplomática, marcada pelo rompimento das relações com as potências ocidentais e sua política interna pautada em reformas sociais e econômicas que visam a nacionalização. Além disso, é importante destacar a busca pela recuperação de valores religiosos e tradicionais do islã.

Ao estudar sociedades muçulmanas, compreender a dinâmica religiosa é fundamental para entender a realidade política e social, uma vez que em grande parte dos países islâmicos a atmosfera religiosa não se separa da vida pública e privada da população, estando ligada diretamente às forças do estado. Esse modelo de governo, muitas vezes é visto como ameaça à política mundial, devido à forte influência que o islã político tem na região. O medo incentivou o surgimento de perspectivas e interpretações rígidas e etnocêntricas das sociedades muçulmanas. A história iraniana, sua revolução e seus desdobramentos se inserem nesse contexto, uma vez que o Irã caminhou na contramão da maioria dos países do mundo, tendo em vista que derrubou um governo secular e instalou no lugar uma República Teocrática.

Deste modo, o Irã passou a ser colocado no centro de uma série de discussões internacionais e, em decorrência disso, foi alvo de críticas, além de debates sobre o regime de governo e religiosidade ali vigentes. No livro *Covering Islam*, de 1981, Edward Said confirma essa perspectiva ao afirmar que:

[...] a revolução iraniana e a crise dos reféns forneceram evidências alarmantes do que veio a ser chamado de “o retorno do Islã” [...]. Durante os últimos anos, especialmente desde que os eventos no Irã captaram fortemente as atenções europeia e americana, a mídia tinha coberto o Islã assim: o retratando, o caracterizando, o analisando, o atribuindo rótulos simplistas e, conseqüentemente, o tornando “conhecido.” (SAID, 1997, p.40-41, tradução nossa)

A Revolução Iraniana e a Crise dos Reféns representaram para Said um dos fatores precursores de um viés negativo sobre o Islã, porque foi por meio desses acontecimentos que a religião passou a ser insistentemente abordada de forma massiva pelos meios de comunicação e nos meios acadêmicos por meio de pessoas que se afirmam enquanto “expert” no tema.

No Brasil, o Irã e sua revolução permanecem como um grande e desconhecido domínio para o público leitor brasileiro. No imaginário coletivo, repleto de lacunas, o Irã é o país dos aiatolás, das ambições nucleares e da narrativa anti estadunidense, num discurso político no qual o xiismo persiste como sinônimo particularmente pejorativo de fanatismo e extremismo. O pouco entendimento que se tem acerca do país perpassa pelos momentos de maior turbulência enfrentados nos últimos quarenta anos de história, com a revolução, a Crise dos Reféns, a guerra Irã-Iraque, a Guerra ao Terror e a mais

recente crise nuclear iraniana. Tais eventos foram explorados pelos meios de comunicação televisivo, impresso, em produções cinematográficas, como *Argo*, em jogos, como *Prince of Persia*, e mencionados em livros didáticos, suprimidos dentro de pequenas seções como “Oriente Médio” ou “Revoluções do final do século XX”.

Assim é possível afirmar que, no Ocidente, especialmente no Norte Global, o Irã pós 1979 passou a representar o antagonismo daquilo que a globalização se propunha a realizar. A ideia de um mundo global, laico e integrado, não se tornou uma realidade no país, antagonizando as expectativas ocidentais. Em parte, os acontecimentos no Irã foram uma resposta a globalização, e a ingerência inglesa e estadunidense por séculos nos assuntos internos. Contudo, como escreve Said em *Covering Islam*, isso fez com que o Irã que emerge após 1979 fosse alvo da construção pejorativa de discursos sobre seu povo, sua religião, que foram transmitidas de forma homogênea nos principais meios intelectuais e de comunicação do mundo.

Tais questões, me colocaram diante do problema que pesquisa, se é evidente que no Norte-Global foram produzidos discursos pejorativos sobre o Irã, como apontou Said, quais sentidos foram produzidos sobre o Irã, no Sul Global, em especial no Brasil, nos últimos 40 anos, após a Revolução?¹¹ Estamos reproduzindo a tônica da globalização, e por extensão, sob um viés ocidentalizado? Tais discursos corroboram com a crítica feita por Said ao Norte Global? No último tópico, não busco responder tais questões, visto que elas serão desenvolvidas na pesquisa de doutorado. Mas proponho uma breve reflexão sobre a historiografia latino- americana nesse contexto de ascendência de uma história global, como um caminho de possibilidade para a construção de uma historiografia mais inclusiva, menos ocidentalizada, e que seja um dos caminhos possíveis de análise histórica.

A historiografia latino-americana: decolonialidade, transatlântico e mundialidade

Estudar o Irã a partir da perspectiva brasileira é uma tarefa complexa e cautelosa porque exige o reconhecimento das limitações e pretensões de pesquisar sobre outro lugar, com culturas e religiões pouco ou mal abordadas, partindo da compreensão de que o conhecimento adquirido é fruto de representações ocidentais e, portanto, marcado por imprecisões e circunstâncias de interpretação. Assim como aponta Edward Said, compreender sociedades islâmicas é uma tarefa necessária, mas que requer, em primeiro lugar, uma re-

¹¹ A pesquisa tem como corpus documental livros didáticos de história (6º e do 9º anos) e geografia (8º e 9º anos) da educação básica. A USP conta com uma biblioteca de livros didáticos (BLD) composta por mais de 12 mil volumes, com exemplares datados desde o século XIX até os dias atuais

lação não-coercitiva com a cultura e com as pessoas a serem estudadas e, em segundo, a autoconsciência interpretativa de que “muito do que o Ocidente sabe sobre o mundo não-ocidental ele conheceu no quadro do colonialismo” (SAID, 1981, p. 194, tradução nossa)

Petróleo, terrorismo e fundamentalismo. Foi no contexto advindo desses termos, norteados pela antipatia cultural, que as narrativas sobre o Oriente foram construídas em todo o mundo, e, sob o viés da pesquisa ocidental, o panorama de representações foi instituído. Assim, é o esforço “consciente e voluntário de superar distâncias e barreiras culturais, que torna o conhecimento de outras sociedades e culturas possíveis” (SAID, 1981, p. 196, tradução nossa)

As correntes pós-coloniais têm realizado papel importante nesse processo, uma vez que elas contribuem na crítica à produção do saber ocidental, e à própria constituição do modelo de modernidade. Dentre as diversas correntes pós-coloniais¹², as correntes decoloniais merecem um lugar de destaque. Com origem na América Latina, tem como centro da crítica à colonialidade, que representaria a capacidade de metamorfose e de adaptação da dinâmica neocolonial na modernidade, apropriando-se da retórica do desenvolvimento e progresso em um pretense contexto descolonizado. Tais críticas são descritas e estudadas por autores marxistas e pós-coloniais como Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Luciana Ballestrin, Gayatri Spivak, Edward Said etc.

A crítica recaiu também sobre a historiografia tradicional, que se mostrou incapaz de codificar passados não ocidentais, pois se apropriou da ideia de uma racionalidade ocidental que excluiu, loucos, mulheres, negros, etc. (SETH, 2013). Embora a crítica feita pelas correntes pós-coloniais seja pertinente, como é possível se libertar da construção teórica europeia, da temporalidade linear e espacialidade imperialista, se tais ideias estão enraizadas nas estruturas mentais e acadêmicas?

Uma possível resposta para a questão, talvez esteja em olhar mais atentamente a história produzida na própria América Latina, nas críticas pós-coloniais, na História Transatlântica, e em uma história que navegue entre as costas atlânticas, pacíficas, mediterrâneas etc. Proponho que é necessário a construção de uma historiografia que esteja em diálogo com o Sul Global, que a partir dela elaborar novas práticas, perspectivas e métodos, que como escreve o intelectual indiano Sangay Seth, busque repensar o nosso trabalho, vendo-a não mais como uma atitude imperialista e sim como um diálogo entre diferentes tradições de raciocínio.

12 BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/colonialidade sem “imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. A autora divide o pensamento pós-colonial em pelo menos três grandes vertentes de pensamento, o Pós-colonialismo anti-colonial, o Pós-colonialismo e o Pós-colonialismo decolonial.

No que diz respeito a olhar mais atentamente a historiografia latino-americana, é importante destacar que embora tenha sido relegada à marginalidade nos grandes centros acadêmicos ocidentais, a América Latina tem feito história transnacional, muito antes do advento da história global. Serulnikov, aponta que muito antes do boom da história global, a região já tinha uma longa e diversificada tradição de investigações socioeconômicas que articulavam a história do continente ao mundo. As teorias da modernização e da dependência da CEPAL¹³, e os trabalhos culturais afro-americanos de Ildelfonso Perda Valdés e Fernando Ortiz¹⁴, são exemplos dos vários os trabalhos que tratam sobre a conexão da latino-americana com o restante do mundo, seja no âmbito cultural, social, político ou econômico. Segundo Serulnikov (2020),

Desde a sua formação na madrugada do século XIX até os dias atuais, os países latino- americanos definiram-se em um espelho ou relação simbiótica com Europa. Os países também tendiam a pensar em si mesmos em relação uns aos outros. A América Latina não pode ser concebida sem o mundo: nunca foi, nunca será. (SERULNIKOV, 2020, p. 159)

Para o autor, a longa tradição da produção historiográfica latino-americana com o restante do globo, fez com que as novas histórias mundiais tivessem pouca repercussão na América Latina. Isso porque o centro das discussões no continente focava-se nas histórias relacionadas, transnacionais, histórias cruzadas e conectadas, não se sentindo representada pela História Global, seja pelos seus recortes espaciais ou pelas preferências temáticas dessa nova vertente. O que tem interessado, historicamente, a América Latina é a perspectiva do global, e os seus fragmentos na história do continente americano, nas teias de conexões, no intercâmbio que entrelaça a sociedade com o restante do planeta.

Assim, apesar das histórias globais terem sido, até o presente, pouco relevantes para a história latino-americana, as abordagens transnacionais ou ainda as perspectivas transatlânticas, tem um papel central, e podem ser vistas como um caminho possível na historiografia do continente. No que fiz respeito a História Transatlântica, Mariana Silveira destaca em seu artigo *Transatlântico* o papel fundamental que o oceano tem desempenhado na história afro- americana, ao interpretar os mares não apenas como o lugar das travessias, mas como intercâmbio e circulação de ideias, sonhos e discursos, destacando assim a importância de pensar a história a partir desse olhar.

Para a historiadora, o transatlântico nos oferece uma possibilidade de análise dos processos históricos como uma conexão entre diferentes espaços, que transcendem territórios politicamente estabelecidos, e que questionam,

13 A partir de teóricos como Celso Furtado e Maria da Conceição Tavares

14 Ver: MYERS, Jorge. Eu também sou América: música, história e transculturação na obra de Ildelfonso Perda Valdés e Fernando Ortiz. In. DUTRA, Eliana, MEYERS, Jorge (Orgs.). Continente a definir

até mesmo, as ideias fixas de temporalidade, tão estabelecidas no cânone da historiografia ocidental. Esse trânsito entre temporalidades, permite “colocar em questão e desnaturalizar esforços de construção de esferas de influência ou afirmações de unidades tidas como estáveis” (SILVEIRA, 2021, p. 4). Isso abriria a “possibilidades para uma recalibragem de ampla escala dos nossos sentidos da temporalidade e das subjetividades humanas e terrestres» (SILVEIRA, 2021, p. 4)

Nessa vertente, a história transatlântica permite olhar para outras formas de erudição histórica, de diálogo com diferentes tradições de raciocínio, de ideias que não foram consideradas suficientemente teóricas, sofisticadas, por não fazerem parte da história ocidental, do Norte-Global. Essa historiografia crítica, nos permite analisar de forma mais clara os discursos exaltados na modernidade, a questionar os binarismos e as ideologias dominantes desse novo mundo globalizado.

Por fim, a essa discussão, acrescento a importante pensar essa história transatlântica, para além do intercâmbio entre África, América Latina e Europa. Acredito que também é necessário ao fazer historiográfico pensar as conexões entre a América Latina, o sudeste asiático, o Oriente Médio e a Oceania. Apesar da pretensa ideia de que essas relações são quase inexistentes, esses espaços compartilham experiências comuns e diferenças, e o intercâmbio entre eles pode permitir observar os “atravessamentos tanto nos processos históricos quanto nas perspectivas e nas categorias de análise” (SILVA, 2021, p. 8)

Assim, faz-se necessário, a construção de uma história mais integrada entre o Sul Global, que entrelace os contextos sócio-históricos, econômicos, culturais, e que permitam, a partir desse diálogo, o estabelecimento de novas ferramentas de análise, e a construção de sentidos sobre as regiões a partir do nosso olhar, em interação uns com os outros. Não foi a partir da atual História Global que a América Latina tem feito história relacionada, a nossa começou com a própria história da América em 1500, e o diálogo com o Sul oferece uma possibilidade para a elaboração de epistemologias e paradigmas alternativos aos atuais.

A construção de uma história conectada, transatlântica, não significa deixar de lado o identitário, mas sim pensar como essas redes de contatos, estão ligadas e podem ser compreendidas na constituição das próprias identidades. Segundo Serulnikov “A consciência da globalidade implica acima de tudo uma consciência dos inúmeros fios visíveis ou underground que ligam nossas histórias às histórias do mundo e o que os constitui.” (SERULNIKOV, 2020, p. 174)

É importante pontuar também que embora o que proponho seja uma integração cada vez mais robusta entre o Sul Global na construção de novos olhares sobre História, como a própria História do Irã pós-revolução Iraniana por exemplo, isso não implica uma exclusão total do Norte, que historicamente

foram responsáveis por constituir os padrões historiográficos em todo mundo ocidental. Como escreveu Edward Said, em *Reflexões sobre o exílio*, a construção de uma história descolonizada, crítica a produção de saberes da Europa, não implica a busca por substituir um conjunto de dogmas por outro, e nem mesmo de tentar separá-los, afinal, somos todos constituídos desses inúmeros discursos e ideias. Para ele “sempre foi uma questão de abertura e participação em uma linha central de esforço intelectual e cultural e de mostrar que sempre fizemos parte dela, embora de forma indiscernível, como o trabalho de mulheres, ou de negros e criados, mas que fora negado ou desprezado” (SAID, 2012, p. 205)

Assim, o objetivo é trazer à luz os trabalhos do Sul global, na relação com os trabalhos dos centros acadêmicos europeus, pois é quando se ligam obras em si, é que elas são tiradas do esquecimento e da posição de marginalidade. Said nomeia essa conexão de *mundialidade*, que significaria, segundo ele, a “devolução dessas obras e interpretações ao seu lugar no cenário global, uma reintegração que não pode ser realizada pela apreciação de minúsculos cofins, constituídos de modo defensivo, mas da grande casa de muitas janelas da cultura humana como um todo.” (SAID, 2012, 206).

Desta maneira, para a construção de uma história transatlântica, é preciso uma abertura cultural que abranja mais línguas e linguagens, narrativas, métodos etc. A produção de uma história que seja verdadeiramente global, deve passar pela interdisciplinaridade, pelo desbravamento de outros oceanos, e especialmente, pelo rompimento com a divisão internacional do trabalho historiográfico. Pois, assim como escreve Mariana Silveira, se, por um lado, o oceano – ou oceanos – foi um lugar de conquista e de sujeição, por outro, ele também pode ser um espaço de proliferação de contraculturas da modernidade.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/colonialidade sem “imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. DADOS, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVdYPtGrWN/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

CLEMESHA, Arlene Elizabeth. A relação entre o Irã e o “Ocidente”: sob o véu mistificador da doutrina do choque de civilizações. MOURO, São Paulo, ano 3, n. 4, p. 83-91, jan. 2010. Disponível em: <http://www.mouro.com.br/Mouro04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

COGIOLLA, Osvaldo. *A revolução iraniana*. São Paulo: Editora UNESP, 2008 DE-MANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

FARAH, Paulo Daniel Elias. *Islã*. São Paulo: Publifolha, 2001.

MCGREW, Anthony. "Globalization and Global Politics" in BAYLIS, John, & SMITH, Steve (ED.). *The globalisation of world politics – an introduction to International Relations*. Oxford: OUP, 2005, 3 ed., p. 19-40.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MYERS, Jorge. Eu também sou América: música, história e transculturação na obra de Ildefonso Pereda Valdés e Fernando Ortiz. In: DUTRA, Eliana, MEYERS, Jorge (Orgs.). *Continente a definir*. Belo Horizonte, editora da UFMG, 2022; pp. 105-140.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio*. São Paulo, Cia. das Letras, 2003; pp. 93-99 e 176-188. (Foucault e a imaginação do poder; A política do conhecimento)

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SAID, Edward. *Covering Islam: how the media and the experts determine how we see the rest of the world*. New York: Random House, 1997.

SETH, Sanjay. *Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva? História da Historiografia*, v. 6, n.11, 2013, pp. 173-189.

SERULNIKOV, Sergio. "El secreto del mundo: sobre historias globales y locales en América Latina." *História da Historiografia*, v. 13, n. 32 (2020): 147-184.

SILVEIRA, Mariana de Moraes. *Transatlântico*. Plataforma digital Transatlantic Cultures, 2021. Disponível em: <https://www.transatlantic-cultures.org/pt/catalog/transatlantico>

SILVA, Uiran. Outra História Global é possível? Desocidentalizando a história da historiografia e a História Antiga. *Esboços, história em contextos globais*, Florianópolis, v.26, n. 43, p. 473-485, 2019.

TRAUMANN, Andrew. *Os militares e os aiatolás: relações Brasil-Irã (1979-1985)*. 199f. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2013.

A PROMOÇÃO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE CARAPICUIBA

Verônica Fagundes Vieira

Hoje, a escrita da mulher negra não tem essa função de adormecer a Casa Grande. Pelo contrário, é uma escrita que incomoda, que perturba. Conceição Evaristo

Introdução

O município de Carapicuíba, localizado na região metropolitana de São Paulo, possui uma história rica e multifacetada. Fundada em meados do século XVI, a aldeia de Carapicuíba teve como origem uma missão jesuítica destinada a catequizar os nativos da região. A presença indígena foi rapidamente substituída pela colonização e escravização de africanos, que transformaram a região em um importante centro produtor de açúcar e mandioca. Apesar de sua relevância histórica, a problemática da desigualdade racial persiste no município de Carapicuíba.

No ano de 2023, o Instituto Alana em conjunto com o Instituto Geledés apontaram o descumprimento da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas por parte de algumas secretarias municipais de educação. A pesquisa intitulada, Lei 10.639: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ofereceu subsídio para as reflexões deste capítulo:

Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar a adoção de um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. (INSTITUTO ALANA, 2023, p. 8).

A pretensão aqui não é formar especialistas em estudos africanos, mas compreender a função do projeto político pedagógico na construção e consolidação de uma educação antirracista e se os responsáveis por seu desenvolvimento têm a consciência de que este documento conduz à diminuição de desigualdades sociais e, neste caso, principalmente para a eliminação de práticas racistas que subjugam crianças e jovens.

O território como elemento central

O município tem estimativa de 400.927 mil habitantes (IBGE, 2019) e faz parte da Região Metropolitana do Estado de São Paulo, considerado territorialmente pequeno, porém está próximo da capital paulista, o que faz com que seus habitantes tenham como opção de lazer e trabalho a Cidade de São Paulo. Para ter acesso à capital, os munícipes podem recorrer ao Rodoanel Mário Covas, à Rodovia Raposo Tavares ou às linhas de trem da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), controladas hoje pela Via Mobilidade, ou seja, Carapicuíba está ligada diretamente a São Paulo.

Para compreender a importância da promoção da educação antirracista em Carapicuíba, é fundamental analisar o território e suas dinâmicas. Nesse sentido, o geógrafo Milton Santos destaca a relevância do espaço na construção das relações sociais. Segundo Santos, o território é um produto histórico e social, que reflete as desigualdades presentes na sociedade:

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano. Mesmo a análise da fluidez posta a serviço da competitividade, que hoje rege relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas. (SANTOS, 1993, p. 16).

No caso de Carapicuíba, a segregação espacial e a falta de acesso a serviços e infraestrutura por parte da população negra são indícios dessa problemática. A educação antirracista, desse modo, pode ajudar a romper essas barreiras territoriais e econômicas, ao mesmo tempo pode proporcionar um ensino inclusivo e igualitário, que valorize a diversidade étnica e cultural.

O descumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A partir da análise do currículo da cidade de Carapicuíba, dos projetos políticos pedagógicos das Unidades Educacionais e de entrevistas realizadas com as equipes gestoras durante a pesquisa desenvolvida, constatou-se que apesar da existência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação de Carapicuíba tem falhado na sua implementação.

Existe uma ausência de políticas educacionais efetivas voltadas para a conscientização e valorização da cultura afro-brasileira e indígena, e isso contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação.

A falta de formação adequada e continuada dos profissionais da educação, bem como a carência de materiais didáticos e a ausência de espaços de diálogo e reflexão sobre o tema são algumas das dificuldades enfrentadas.

Além disso, a invisibilização da população negra na produção de conhecimento e nos currículos escolares reforça estereótipos preconceituosos e perpetua a ideologia do branqueamento.

Considerações finais

Diante da persistência das desigualdades raciais em Carapicuíba, a promoção da educação antirracista se apresenta como uma urgência e necessidade. É fundamental que a Secretaria Municipal de Educação priorize a implementação efetiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, garantindo uma formação adequada aos professores e proporcionando materiais didáticos que valorizem a diversidade étnica e cultural.

O currículo da educação municipal deve estar pautado em ações que promovam práticas antirracistas no ambiente escolar, alinhando as diversas políticas públicas que estão de acordo com o respeito aos direitos humanos.

Assim, este capítulo, sugere algumas ações pedagógicas que podem empreender esforços para suscitar a educação antirracista:

- Promover a formação e capacitação de professores e demais profissionais da educação sobre a temática racista, proporcionando conhecimento sobre a história, cultura e contribuições das populações negras para a sociedade;
- Incluir o ensino da história da África, diáspora africana e história afro-brasileira nos currículos escolares, abordando de forma crítica e reflexiva os processos de colonização, escravidão e construção de identidades raciais no Brasil;
- Estimular a participação e representatividade de estudantes negros nas atividades escolares, valorizando sua cultura e história, promovendo eventos como festivais de cultura afro, semanas temáticas, entre outros;
- Realizar campanhas e atividades de sensibilização e conscientização sobre a importância da diversidade e da igualdade racial, combatendo estereótipos e preconceitos;
- Fomentar parcerias com entidades e organizações que trabalham com a temática antirracista, promovendo palestras, oficinas e debates;
- Criar espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo, como rodas de conversa, para que estudantes possam compartilhar experiências e discutir estratégias de enfrentamento;
- Incorporar materiais didáticos e recursos pedagógicos que valorizem a diversidade racial e cultural, como livros, vídeos, jogos e músicas que apresentam personagens e histórias afrodescendentes;
- Realizar eventos e projetos que estimulem o debate e a reflexão sobre o racismo, como feiras de ciências, projetos de pesquisa e produção de obras de arte sobre o tema;

- Incentivar a criação de grupos de estudo e pesquisa sobre educação antirracista, envolvendo estudantes, professores, pais e comunidade escolar;
- Estabelecer parcerias com universidades e centros de pesquisa para a realização de estudos e diagnósticos sobre a situação do racismo nas escolas municipais e desenvolvimento de estratégias efetivas de combate.

É necessário fomentar espaços de diálogo e reflexão sobre o racismo, promovendo a conscientização e desconstrução de estereótipos preconceituosos. Somente através de uma educação antirracista, que valorize a diversidade e combata o racismo, Carapicuíba poderá vislumbrar um futuro mais igualitário e inclusivo para sua população.

Referências

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativa populacional 2019 *IBGE*. Agosto de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/carapicuiaba/panorama>. Acesso em: 10 nov. 2022.

INSTITUTO ALANA. Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. In: BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Orgs.). São Paulo: Instituto Alana, 2023.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. A.; SILVEIRA, Maria L. (Orgs.). Território: Globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1993.

Sobre autoras e autores

Abobacar Mumade Ali
Doutorando em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/8333513996428938>

Aline Fátima da Silva Costa Magno
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/5014786903288933>

Ana Sandra Leviz Cruz
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/2126022484756120>

Artur Oriel Pereira
Doutorando em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/3721066324103596>

Daniela Carolina Ernst
Doutoranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/9242615865609151>

Eliene de Oliveira Aleixo
Mestra em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/9887730929708759>

Érica Pires do Amaral
Mestra em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/2268615633339630>

Elisabete da Silva Montesano
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/6560628215224852>

Fabiane Moraes Borges
Pós-doutorado em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/8415395151450366>

Lúcia Emília Vieira Guedes
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/5813783775788946>

Paulo Daniel Elias Farah
Docente e Coordenador do PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/2739767976772940>

Reinaldo Mirada de Sá Teles
Docente do PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/5662794770689990>

Rejane Vecchia da Rocha e Silva
Docente e Vice-Coordenadora do PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/7381612425114210>

Tayna Soares dos Santos
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/1668043413547866>

Verônica Fagundes Vieira
Mestranda em Ciências PPGHDL/FFLCH/USP
CV-Lattes <http://lattes.cnpq.br/9531365332721213>



Artur Oriel Pereira

Doutorando em Ciências na Linha Corporalidades, Alteridades, Territórios e Modos de Existência (PPGHDL/FFLCH/USP), com foco em estudos sobre migração e refúgio, infâncias, educação intercultural e antirracista, interseccionalidade, decolonialidade. Mestre em Educação na Linha Ciências Sociais e Educação (PPGE/FE/UNICAMP). Especialista em Sociopsicologia pela Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais (FESPSP). Pedagogo. Beletrista. Professor efetivo na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME/SP). Integrante do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq). Membro do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África (USP/CNPq). Organizador de diversos livros e dossiê *Interloquções Sul-Sul: infâncias, interseccionalidade e pensamento decolonial*. Autor em diversos capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais como: *Bonjour, comment ça va?: uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas; Familles noires africaines, migration et éducation de la petite enfance au Brésil; Intersectionality as a theoretical-methodological contribution in research with/for/about children and infancy in intercultural contexts*.



Elisabete da Silva Montesano

Advogada. Doutoranda e Mestra em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (PPGHDL/FFLCH/USP). Faz parte, como membra, do Núcleo de Apoio à Pesquisa NAP Brasil África e do Grupo de Pesquisa Temáticas, narrativas e representações árabes, africanas, asiáticas e sul-americanas e de comunidades diaspóricas (USP/CNPq). Especialista em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção São Paulo. Diretora Tesoureira da 40ª subseção da OAB de São Caetano do Sul. Presidente da Comissão de Direitos Humanos da 40ª subseção da OAB de São Caetano do Sul. Diretora do Centro Cultural Mayegun. Conselheira da Fundação pró-Memória de São Caetano do Sul. Autora em livros como: *Alterciência: Proposições Críticas e Processos Criativos (2022); Doma: saberes negros e enfrentamento ao racismo (2023)*.

Como será possível observar nas páginas desta obra, valoriza-se no nosso Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades o diálogo interdisciplinar a respeito de questões pertinentes aos saberes de populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, imigrantes, refugiadas, africanas, pessoas com deficiência, LGBTQIA+, culturas urbanas, rurais e periféricas, para que sejam escutadas e incorporadas pela universidade suas narrativas, saberes, temáticas, vivências e experiências de opressões. O nome escolhido para esta obra, Nada mais como antes: saber científico e múltiplos saberes entrelaçados por discentes e egressos do PPGHDL, é revelador do foco das pesquisas desenvolvidas, pois os escritos abordam, de forma corajosa, temas que até pouco tempo não se pesquisavam ou não tinham visibilidade reconhecida. A partir de outra racionalidade que redimensiona processos de transformação e de mudança, inspirada na filosofia do nós Ubuntu, valorizando a alteridade e os valores como a solidariedade afetiva e a responsabilidade para com aquilo que faz bem a toda sociedade, num movimento autocrítico, seguimos os caminhos coletivamente.

Vida longa ao PPGHDL/FFLCH/USP!

Artur Oriel Pereira
Elisabete da Silva Montesano
Paulo Daniel Elias Farah
Rejane Vecchia da Rocha e Silva

ALEXA
CULTURAL



EDUA
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

USP
Universidade
de São Paulo

