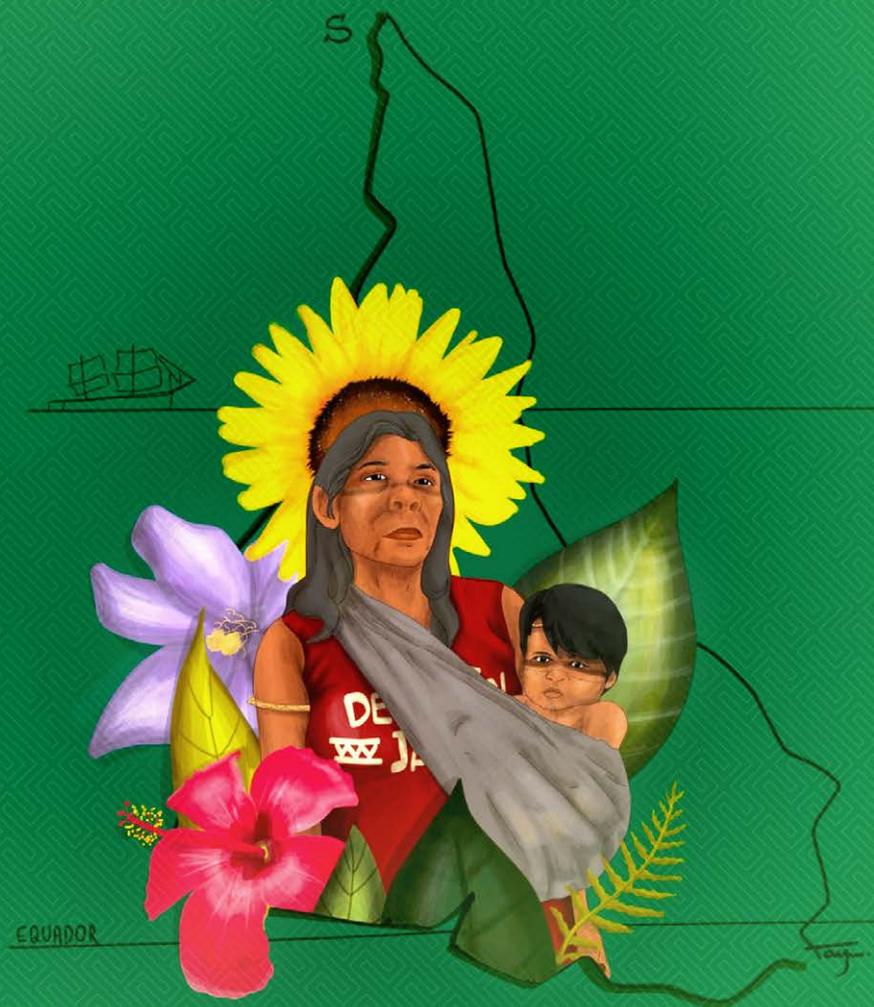


ORGANIZADORES:
FÁBIO DA SILVA SOUSA
HELEN PAOLA VIEIRA BUENO



SUJEITOS E LINGUAGENS:

NOVOS OLHARES DOS
ESTUDOS CULTURAIS



SUJEITOS E LINGUAGENS:

NOVOS OLHARES DOS ESTUDOS CULTURAIS

ORGANIZADORES:
FÁBIO DA SILVA SOUSA
HELEN PAOLA VIEIRA BUENO



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO N° 108-COED/AGECOM/
UFMS, DE 31 DE MAIO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Ana Rita Coimbra Mota-Castro
Alessandra Regina Borgo
Delasnieve Miranda Daspert de Souza
Elizabeth Aparecida Marques
Geraldo Alves Damasceno Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Sujeitos e linguagens [recurso eletrônico] : novos olhares dos estudos culturais /
organizadores: Fábio da Silva Sousa, Helen Paola Vieira Bueno. -- Campo Grande,
MS : Ed. UFMS, 2022.
362 p. : il. color.

ISBN 978-65-89995-57-9

1. Estudos interculturais. 2. Pós-colonialismo. 3. Educação – Estudos interculturais.
4. Comunicação intercultural. I. Sousa, Fábio da Silva. II. Bueno, Helen Paola Vieira.
III. Pós-Graduação em Estudos Culturais. IV. Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul.

CDD (23) 306.07

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES:
FÁBIO DA SILVA SOUSA
HELEN PAOLA VIEIRA BUENO



SUJEITOS E LINGUAGENS: NOVOS OLHARES DOS ESTUDOS CULTURAIIS

Campo Grande/MS
2022



© dos autores:
Fábio Da Silva Sousa
Helen Paola Vieira Bueno

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão
A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos
para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/n° - Bairro Universitário, Campo Grande - MS, 79070-900

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fone: (67) 3345-7203

e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**E-BOOKS DA
PÓS-GRADUAÇÃO**

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

ISBN: 978-65-89995-57-9
Versão digital maio de 2022.



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:

A URGÊNCIA INCENDIÁRIA E UTÓPICA DOS ESTUDOS CULTURAIS
Fábio da Silva Sousa e Helen Paola Vieira Bueno.....08

PARTE 1

CAPÍTULO 1:

SUICÍDIO: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS
Tamires Vila Maior e Helen Paola Vieira Bueno.....21

CAPÍTULO 2:

FRONTEIRAS E MO(VI)MENTOS EM PRODUÇÕES
CULTURAIS DE SURDOS: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA
Katicilayne Roberta de Alcântara e
Antônio Firmino de Oliveira Neto.....38

CAPÍTULO 3:

A LINGUAGEM MIDIÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO
“SER PANTANEIRO”: TENSÕES DISCURSIVAS
Taynara Martins de Moraes e Patrícia Zaczuk Bassinello.....62

CAPÍTULO 4:

INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTUDOS
CULTURAIS: PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE
UMA POLÍTICA A PARTIR DO DEFICIENCIALISMO
Márcia Capellini e Helen Paola Vieira Bueno.....91

CAPÍTULO 5:

RACISMO E ALIENAÇÃO: UM DIÁLOGO
ENTRE DJONGA E FRANTZ FANON
Rogério Leão Ferreira e Fábio da Silva Sousa.....109

CAPÍTULO 6:

POSSIBILIDADE DIALÓGICA ENTRE ESTUDOS
CULTURAIS E EDUCAÇÃO: A ÓTICA DA NARRATIVA
DE ESTUDANTES SOBRE O RACISMO ESTRUTURAL

Katiucia Marcelino Cristaldo e Fábio da Silva Sousa.....132

CAPÍTULO 7:

O TEATRO DAS SOMBRAS EM *CICATRIZES DO
RISCO/CREPÚSCULO DAS LUZES (2001)*, DE CIDA RODRIGUES

Mateus Calvis Soares e José Alonso Torres Freire.....159

CAPÍTULO 8:

A HISTÓRIA DO PARAGUAI A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS
ESTUDOS CULTURAIS: NARRATIVAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Paula Squinelo, Herib Caballero Campos e

Marcela Cristina Quinteros.....181

PARTE 2

CAPÍTULO 9:

A DECOLONIALIDADE EM QUESTÃO: A NECESSIDADE DE
UMA PEDAGOGIA PAUTADA NO MULTICULTURALISMO

Janete Rosa da Fonseca e David Arenas Carmona.....207

CAPÍTULO 10:

EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERDISCIPLINARIDADE:
TRAJETÓRIAS E MOVIMENTO

Edir Nevez Barboza e Felipe Varussa de Oliveira Lima225

CAPÍTULO 11:

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS
E MILITANTES DE MOVIMENTO NEGRO

Simone Ferreira Soares dos Santos e José Licínio Backes.....244

CAPÍTULO 12:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA TEKOKHA
GUARANI: COMUNICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES
CULTURAIS NA REDE SOCIAL *FACEBOOK*

Regiane Aparecida Rodrigues Candado e Adir Casaro Nascimento.....265

CAPÍTULO 13:

A BNCC E A DICOTOMIA COM O CONHECIMENTO
TRADICIONAL DA ETNIA KAIOWÁ SOBRE
PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SAÚDE
E DOENÇA: O CASO DO COALHO VIRADO

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e Osmar Martins Ortiz.....289

CAPÍTULO 14:

SAÚDE MENTAL DO TRABALHADOR DA SAÚDE INDÍGENA

Dalirene Sol Clementino e Fernando Faleiros de Oliveira.....313

CAPÍTULO 15:

A COLONIALIDADE COMO REVERSO DA MODERNIDADE:
QUIJANO E A CRÍTICA AOS ESTUDOS CULTURAIS

Graziela Menezes de Jesus.....330

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....348

INTRODUÇÃO

A URGÊNCIA INCENDIÁRIA E UTÓPICA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Fábio da Silva Sousa (UFMS/CPNA/PPGCult/CPAq).

Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/PPGCult/CPAq).

A coletânea *Sujeitos & Linguagens: novos olhares dos Estudos Culturais* apresenta pesquisas atuais e inéditas, que discorrem e refletem a construção de saberes plurais, provocações e inquietações, que movimentam esse campo multidisciplinar dos Estudos Culturais, a partir de perspectivas decoloniais, pós-coloniais, discursivas, entre outras, com ênfase nas multiplicidades dos sujeitos e das linguagens.

A presente obra é uma publicação da linha de pesquisa “Sujeitos & Linguagens” do curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, câmpus de Aquidauana. Esse curso foi aprovado pela Capes nos últimos meses de 2018 e iniciou as suas atividades em maio de 2019. O PPGCult integra a Câmara II (Sociais e Humanas) da Área Interdisciplinar, com sete docentes permanentes, aluno/as de mestrado, já na sua terceira turma, pesquisadores de pós-doutorado, e com dois Laboratórios de Pesquisa credenciado pelo CNPQ. Dito isto, a linha de “Sujeitos & Linguagens”:

[...] considera as dimensões culturais, políticas, econômicas e discursivas que envolvem os sujeitos e seus saberes em relação a suas regiões, espaços, lugares e não-lugares, e trânsitos. Interessa pensar interdisciplinarmente os sujeitos,

constituídos no bojo dos processos interacionais e dialógicos, bem como seus produtos simbólicos e não-simbólicos, nos interconectados momentos de produção, circulação e consumo, além de sempre situados na esfera da cultura e em relação à pluralidade cultural nacional.¹

Com esses objetivos, no qual a interdisciplinaridade destaca-se com diversas temáticas do nosso contemporâneo, os Estudos Culturais, já consolidado em outros campos acadêmicos nacionais e internacionais, vislumbra-se como uma área rica de potencialidades de pesquisa. Torna-se relevante, apresentar, panoramicamente, o que denominamos de Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais se constituem como um campo interdisciplinar, no qual abriga investigações de diversas temáticas, com metodologias plurais e com diálogos entre distintas áreas do conhecimento. Pode-se localizar o seu início na década de 1950, a partir das inquietações de intelectuais que objetivaram entrecruzar objetos e temáticas entre os campos econômicos, políticos, culturais, sociais, e (dentre outros), das relações com o poder. Desse grupo inicial, referenciam-se os estudos de Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward Palmer Thompson e Stuart Hall. Para esse quarteto, reunidos no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham, a Cultura, em sua pluralidade e diversidade, estava na base de investigações que redefiniram os conceitos de classe, gênero, poder e subverteram os estudos sobre as Identidades.

Todavia, os Estudos Culturais não ficaram apenas em solo britânico e impactaram a produção de saberes em outras partes do globo. Contemporaneamente, outras pesquisas se aproximaram do campo dos

¹ Disponível em: <https://ppgcultcpaq.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

Estudos Culturais, possibilitando diálogos teóricos metodológicos, especialmente no continente latino-americano, a partir da constituição do grupo Modernidade/Colonialidade, no qual se destacam os intelectuais Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Catherine Walsh, entre outro/as, no qual formularam conceitos críticos na produção de outros saberes. A Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber, iniciado por Quijano, produziram e, produzem, a partir do *Giro Decolonial*, questionamentos sobre conhecimentos eurocêntricos, refletindo sobre os processos de resistências epistêmicas da América Latina e por um olhar da própria América Latina.

Somados a estes, a potente reflexão de Boaventura de Sousa Santos, engajado numa crítica ao pensamento Abissal, propõe a Ecologia dos Saberes e as Epistemologias do Sul, como reconhecimento de filosofias outras, epistemologias outras, formas de existir outras, que contrapõe as lógicas do Norte epistêmico. Para esses e outros intelectuais, é fundamental a produção de saberes além da tradição Iluminista e Moderna, no qual se evidencia as especificidades de realidades e lugares outrora colonizados.

Têm-se aqui a provocação para a criação de estudos que considerem as identidades coletivas e plurais, as experiências distintas e a diversidade dos grupos sociais que resistiram ao projeto de anulação das diferenças a partir da Modernidade. Ademais, os Estudos Subalternos rediscutiram axiomas de processos históricos, culturais e identitários do continente africano e asiático, que também foram impactados pelo ocidente eurocêntrico. Intelectuais como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, entre outros, debateram as questões relativas às identidades e alteridades em suas investigações, no qual, reposicionaram a ideia de Outro, criado pelos saberes colonizadores ocidentais. Outros exemplos podem ser referenciados aqui, como o Feminismo Decolonial, de María Lugones, que revitalizou a leitura da Colonialidade do

Poder. Heloisa Buarque de Holanda definiu os Estudos Culturais como uma *teoria viajante*, a partir de um *ethos* de circularidade em diversos universos e saberes culturais, temáticos e teóricos.

Essa característica é fundamental para assegurar o caráter interdisciplinar e de diálogo que os Estudos Culturais defendem em suas diversas investigações e na produção de conhecimentos que vá além do tradicionalismo. Em suma, por se constituir uma área que não objetiva em se tornar uma disciplina acadêmica convencional, os Estudos Culturais é um campo de intensa renovação epistêmica e que desafia as fronteiras do conhecimento clássico.

Sujeitos & Linguagens: novos olhares dos Estudos Culturais está composto por quinze capítulos, resultado das pesquisas e investigações de docentes permanentes, colaboradores e mestrando/as do PPGCult ingressantes de 2019 e de 2020, da linha de pesquisa “Sujeitos & Linguagens”. Foram convidado/as pesquisadores de outras IES, cujas reflexões dialogam e colaboram em projetos de pesquisas e interinstitucionais com a linha de “Sujeitos & Linguagens”.

A coletânea está dividida em duas partes. Na primeira, concentra-se as produções do PPGCult e na segunda, os trabalhos, ensaios e reflexões do/as convidado/as de outras IES.

Na primeira parte, Tamires Vila Maior e Helen Paola Vieira Bueno apresentam uma reflexão sobre o suicídio e suas interlocuções com os Estudos Culturais. As autoras discorrem sobre a origem desse ato e ponderam o seu impacto nos escritos de Durkheim, Foucault, Stuart Hall e outros. A partir da interdisciplinaridade dos Estudos Culturais, Hall, com a sua concepção de deslocamento e crise de identidades, abriu uma nova linha de investigação sobre o suicídio que, nestes tempos de pandemia, apresentou um aumento considerável em todo o globo.

No segundo texto, Katicilayne Roberta de Alcântara e Antônio Firmino de Oliveira Neto discutem as estratégias de acessibilidade e resistência do/as surdo/as. De acordo com o/as autore/as, os surdos ainda estão em uma situação de subalternização imposta, não intencionalmente, pelos ouvintes e pela sociedade. Com destaque ao *facebook* e ao *instagram*, Katicilayne Roberta e Antônio Firmino debatem sobre as formas de resistência visual e comunicacional que as novas tecnologias apresentam aos surdo/as. Para tanto, autores como José Martín-Barbero, Manuel Castells e Homi K. Bhabha tecem considerações interessantes sobre o espaço pós-colonial e as resistências dos meios de comunicação que, segundo o/as autore/as, são essenciais no estreitamento das Fronteiras políticas e culturais ainda presente aos surdos/as em nossa sociedade.

Já no terceiro texto, temos como discussão a construção midiática do Pantanal Sul mato-grossense. A partir de um olhar interdisciplinar, Taynara Martins de Moraes e Patrícia Zaczuk Bassinello, colocam a prova à imagem da região pantaneira, por meio, inicialmente do sucesso da telenovela “Pantanal” e da campanha “Isto é Mato Grosso do Sul”, empreendida pela Fundação de Turismo do MS. A linguagem midiática de massa da região, a construção no/do outro e a subalternidade são relacionadas neste capítulo, no qual, dialogam Mikhail Bakhtin, Manuel Castells, Gayatri Chakravorty Spivak, entre outros.

Na sequência, Márcia Capellini e Helen Paola Vieira Bueno debatem sobre os caminhos da Educação Especial, com foco na rede municipal de ensino da cidade de Anastácio, no Mato Grosso do Sul/MS. As autoras colocam em discussão o impacto da implantação de uma política educacional e das práticas pedagógicas em estudantes com deficiência nessa região. Em diálogo com os Estudos Culturais, o capítulo apresenta uma leitura do conceito de “Orientalismo”, elaborado na obra clássica de Edward Said, e aqui se expande como “Deficiencialismo”, no qual as estruturas de poder do Ocidente são interpretadas na realidade de luta da Educação Especial na região de Anastácio.

No próximo texto, Rogério Leão Ferreira e Fábio da Silva Sousa, trazem uma discussão sobre o *rapper* Djonga em conexão com o pensamento do psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (1925-1961). Com uma análise interdisciplinar, os autores apresentam um cruzamento de trechos de diversas músicas do *rapper* mineiro com os conceitos presentes no clássico *Pele negra e máscaras brancas*. A problemática e a fúria contra o racismo estão presentes em cada verso de Djonga, que dialoga e demonstra a atualidade de Fanon que, na década de 1950, já discutiu a necessidade e a urgência de libertação da comunidade negra.

A discussão sobre o racismo continua no capítulo seguinte. Katicia Marcelino Cristaldo e Fábio da Silva Sousa discorrem sobre a luta contra o racismo estrutural entre estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Aquidauana. A reflexão apresentada destoa do tradicional, uma vez que Cristaldo, a partir de sua vivência enquanto educadora negra se coloca no texto em primeira pessoa e ressoa como o racismo, em suas dinâmicas plural, nas entrelinhas, se mantém presente no “chão da escola”. Autores como Silvio de Almeida, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, entre outros, apresentam os caminhos teóricos, metodológicos e práticos para enfrentar o racismo em suas diversas formas.

No penúltimo texto desta seção, Mateus Calvis Soares e José Alonso Torres Freire destrincham a narrativa multifacetada da obra *Cicatrizes do Risco/Crepúsculo das Luzes*, de Cida Rodrigues, publicada em 2001. A partir de um diálogo com Fredric Jameson, Flora Sussenkind, Florencia Garramuño, Giorgio Agamben, e outros, os autores discorrem sobre o inclassificável estilo narrativo presente nessa obra de Cida Rodrigues e, como os conceitos de Modernidade e Cultura são totalmente desconstruídos e reconstruídos nessa trama anárquica e desafiadora.

Para finalizar esta primeira parte da coletânea, Ana Paula Squine-lo, Herib Caballero Campos e Marcela Cristina Quinteros nos apresentam um capítulo sobre a história do Paraguai, com destaque a Guerra

Guasu/Guerra do Paraguai com os Estudos Culturais. Esse texto é resultado da disciplina “Tópicos Especiais em Estudos Culturais: múltiplos olhares e narrativas sobre o Paraguai”, ofertada no PPGCult, no primeiro semestre de 2020. O/as autore/s traçaram neste capítulo um breve itinerário da produção intelectual e cultural referente ao maior conflito da América Latina do Século XIX e, apesar da intensa produção bibliográfica que esse acontecimento possui, ainda existem caminhos investigativos a serem desbravados, no qual os conceitos de Subalternidade e os Estudos Decoloniais apresentarão novas visões desse conflito definidor da América Latina.

A segunda parte abre com uma reflexão levantada por Janete Rosa da Fonseca e David Arenas Carmona. Provocativo, o/as autore/as discorrem sobre a necessidade e os desafios da construção de uma Pedagogia Decolonial, com ênfase na defesa da diversidade cultural, no qual o multiculturalismo crítico também tem papel de destaque. Como refletir uma prática pedagógica que valorize os conhecimentos internos culturais que estão em ataque a mais de cinco séculos? Essa questão perpassa todo o capítulo, que enfatiza o esforço dos grupos étnicos na defesa da sua cultura no processo de ensino-aprendizagem. Longe ser um modismo acadêmico, o Pensamento Decolonial, como teoria e prática, apresenta uma visão desafiadora e instigante para a construção de uma pedagogia mais humana, dialógica e aberta à circulação de experiências e saberes.

Na sequência, Edir Neves Barboza e Felipe Varussa de Oliveira Lima nos convidam a conhecer as propostas interdisciplinares, os desafios e a relevância do curso de licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir das reflexões teóricas metodológicas da disciplina “Ciências Humanas e Interdisciplinaridade”, ofertada por ambo/as o/as autore/as em 2020. Com foco em aluno/as oriundo/as do campo, como camponeses/

as, caixaras, quilombolas, ribeirinhos/as, indígenas e povos das florestas, a LEDUC respira ares interdisciplinares em seus corredores, no qual a sua prática é pautada pela Metodologia da Alternância, em que a carga horária de ensino-aprendizagem é dividida entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, com ênfase na Agroecologia, que defende um Campo Vivo, que produz alimentos, cultura e relações sociais.

A Colonialidade, enquanto conceito operativo de dominação política e cultural é tema na discussão elaborada por Simone Ferreira Soares dos Santos e José Licínio Backes. A partir da metodologia qualitativa e de entrevistas semiestruturadas, realizada com sete professores/as que atuaram e ainda atuam no Movimento Negro Trabalho Estudos Zumbi (TEZ), Santos e Backes demonstram, a partir de diversos relatos, como a Colonialidade esteve presente na formação educacional desses profissionais. As trajetórias, reconstruídas a partir das memórias desses professores/as negro/as, reafirmam o peso da Colonialidade e a exclusão racial em que foram submetido/as, não apenas em sua formação inicial, como também no universo acadêmico da graduação, mestrado, doutorado e, depois, como docentes do ensino superior. Apesar do grande avanço nas políticas públicas e na reestruturação dos currículos, o pensamento Colonial ainda é presente e deve ser identificado e combatido a todo o momento.

A seguir, Rejane Aparecida Rodrigues Candado e Adir Casaro Nascimento nos levam para a realidade de professores/as e aluno/as indígenas da Escola Municipal Tekohá Guarani, em Japorã, no Mato Grosso do Sul/MS. Nesse capítulo, as autoras trabalham com as estratégias e negociações que os Guarani Kaiowá, dessa localidade, colocaram em prática a partir do *facebook*. Com destaque aos conceitos de Tradução, Hibridismo e Entre-lugar de Homi Bhabha, em diálogo com a netnografia, Candado e Nascimento tecem considerações que comprovam que os grupos étnicos estão distante daquela imagem folclórica do indígena

selvagem e alheio as transformações que surgem ao seu redor. As mídias digitais utilizadas pelos indígenas se transformaram em uma ferramenta de comunicação, de troca de saberes e experiências, no qual o hibridismo das redes sociais também pode ser operado como um espaço de resistência e de defesa de uma Cultura que sempre está em luta para se manter viva, diante de uma realidade desafiadora e violenta.

A discussão sobre os grupos étnicos do Mato Grosso do Sul continua no capítulo de Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e Osmar Martins Ortiz. O/as autore/as refletem sobre a enfermidade do coalho virado, que ataca crianças das etnias guarani e Kaiowá, com grande risco de letalidade. Com foco em uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2020, no município de Tacuru, aldeia Sassoró, no MS, foi realizado um estudo descritivo, qualitativo e etnográfico, com rezadores e arrumadores do coalho virado nessa localidade indígena. O universo dos saberes locais entra em choque com as instruções Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual a temática da saúde é abordada a partir de uma visão biomédica e comportamental. Para Yamazaki e Ortiz, em diálogo com Paulo Freire, o tema da saúde possui outras camadas a serem analisados, como o contexto sociológico, político, cultural e ambiental, no qual o coalho virado, torna-se um exemplo imprescindível na interlocação desses dois mundos.

O penúltimo texto, de autoria de Dalirene Sol Clementino e Fernando Faleiros de Oliveira, discorre sobre a questão da saúde mental dos trabalhadores em saúde indígena. A partir de uma pesquisa serial nas plataformas *Scielo* e *Google*, o/as autore/as apresentam em suas reflexões os desafios do ofício desses profissionais, a partir da conexão entre saúde mental, saúde indígena e saúde do trabalhador. Para Clementino e Oliveira, a multidisciplinaridade é à base de compreensão dos trabalhadores da saúde indígena, no qual, torna-se essencial a troca de saberes entre psicólogo/as, médico/as, enfermeiro/as, antropólogo/as, entre outro/

as. Teoricamente, o texto destaca a importância do cruzamento da psicologia dos povos de Wundt, da psicologia intercultural e da psicologia social do salvadoreño Ignacio Martín-Baró, como caminhos epistêmicos essenciais na pesquisa dessa temática importante, essencial e, ainda inexplorada.

No encerramento dessa parte e da coletânea, Graziela Menezes de Jesus destaca a potência da Colonialidade do Poder, do intelectual peruano Aníbal Quijano. O seu texto destaca o impacto e os desafios dos Estudos Culturais na América Latina, no qual, houve uma “confusão” entre intelectuais que produziram estudos críticos sobre a cultura, como José Carlos Mariátegui e a sua teoria do Marxismo indo-americano e Fernando Ortiz com o conceito de Transculturação com os Estudos Culturais. Para a autora, Quijano e sua Colonialidade, que foi ampliada por Walter Dignolo e com o Grupo Modernidade/Colonialidade, apresentam como principal desafio pensar a América Latina “desde” a própria América Latina. Nesta singularidade reside à força do pensamento decolonial, no qual, torna-se necessário formular bases para um Estudo Cultural totalmente latino-americano.

Todos esses trabalhos destacam a pluralidade de sujeitos e linguagens, com pesquisas interdisciplinares e com diversos olhares.

Como já enfatizado, os Estudos Culturais é uma área do conhecimento que foge de uma classificação tradicional. Interpretada como uma *teoria viajante ou contra-disciplinar* (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2002, p. 13), os Estudos Culturais dialogam com várias áreas do conhecimento, conectando questões que impactam o nosso contemporâneo. Os textos apresentados nessa coletânea é um vislumbre dessa força questionadora, pois, o que todos têm em comum é a crítica à dominação e a defesa de grupos e corpos sociais que foram deixados de lado no processo da Modernidade. Como destacado por Luis Mauro Sá Martino, no que pese uma indefinição epistemológica, advinda do campo interdisciplinar, as pesquisas, que se identificam com os Estu-

dos Culturais, tem em sintonia a sua escolha política. Em diálogo com Hall, Williams e outro/as, podemos afirmar que fazer Estudos Culturais é fazer política. A política do enfrentamento ao racismo, a xenofobia, ao fascismo, entre outros, e em defesa da diversidade política, da solidariedade, da cultura, da poesia, em suma, de uma sociedade que possa ser mais justa e horizontal.

É com essa premissa que vem a urgência incendiária e utópica dos Estudos Culturais. Urgência incendiária que entre em atrito com o negacionismo científico e com a banalização das mortes que, infelizmente, tem se perpetuado na nossa sociedade após o impacto do Covid-19. E, utópica, que vai ao encontro das palavras de Eduardo Galeano, no qual a utopia é inalcançável, mas o que vale é transformações acontecem nessa caminhada ao seu encontro. Em obra recente, Fabiana de Souza Fedrigo (2021, p. 13) revitalizou a ideia de utopia:

As imagens da utopia como um lugar de realização plena, criado para uma comunidade de escolhidos e localizado em tempo e espaço sacralizados, demarca um tipo ideal de experiência utópica. Embora críticos tenham reiterado que o ideal utópico é universal (aparece em variadas comunidades, organizadas sob temporalidades diversas) e excludente (a comunidade, ao imaginar a sua utopia, pontilha fronteiras), resistimos na busca— histórica e coletivamente.

Resistência, enquanto sinônimo de utopia, traduz todo o esforço e luta que a educação pública está conduzindo neste momento. Que os textos presentes nessa coletânea possam instigar, inquietar e inspirar. A defesa à Cultura, à Ciência e ao Conhecimento nunca foi tão necessária como nos dias atuais. Será uma longa luta, no qual, esperamos, dentro do nosso local de fala, da produção científica do conhecido, termos dado a nossa contribuição.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CASTRO-GÓMES, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Institutos Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

FEDRIGO, Fabiana de Souza. Prefácio. In. PRADO, Maria Ligia (Org.) **Utopias latino-americanas: política, sociedade, cultura**. São Paulo: Contexto, 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. A academia entre o local e o global. **Site Heloisa Intervenciones en estudios culturales** / 151 Rosângela Fachel de Medeiros Buarque de Holanda. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-academia-entre-o-local-e-o-global/>.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

MARTINO, Luis Mauro Sá. A área dos Estudos Culturais: consenso genealógico e indefinição epistemológica. **Comunicação & Sociedade**. Ano 33, n.º 57, p. 79-101, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/2897/2953>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 7-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARTE 1

CAPÍTULO 1

SUICÍDIO: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS

Tamires Vila Maior (UFMS/PPGCult/ CPAq).

Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/PPGCult/ CPAq).

Este trabalho foi desenvolvido no intuito de dialogar sobre suicídio pela ótica dos Estudos Culturais. Suicídio é uma crescente causa de morte, principalmente entre jovens e adolescentes. Desta forma, abordar sobre saúde mental por meio dos Estudos Culturais é criar oportunidades de fala. Nesta geração, os jovens e adolescentes entram em contato cada vez mais precocemente com situações em que sua saúde mental é posta à prova. A este respeito, comentamos sobre a influência e o poder que o Estado têm sobre as decisões tomadas por esses jovens. Sendo assim, os Estudos Culturais nos proporcionam por se tratar de uma área interdisciplinar, discorrer sobre o assunto relacionando cultura, educação, adolescência e morte, não como uma questão política ou psicológica, mas como forma de promoção e valorização da vida.

Considerações históricas e culturais sobre suicídio

Os chamados Estudos Culturais surgiram a partir do séc. XX para abordar temas e assuntos até então vistos como não científicos. São estudos realizados a partir das relações humanas, de diálogos com grupos socialmente desprestigiados e investigações de práticas culturais (MEIHY, 2017, p.99).

Para Cevasco (2003, p.60-78), os Estudos Culturais têm como enfoque principal desmembrar o que é cultura e aonde ela nos leva. O

conceito de cultura a partir dos estudos culturais constitui “um padrão de organização [com] características de energia humana passíveis de serem descobertas como reveladoras de si mesmas, dentro de identidades, correspondências descontinuidades inesperadas ou subjacentes a todas as práticas culturais” (HALL, 2005, p. 136).

Portanto, esse estudo visa aprofundar-se na temática suicídio, delineando esse percurso com base nos Estudos Culturais, visto que o suicídio é definido como o “ato ou efeito de suicidar-se” e suicidar-se como “dar a morte a si próprio”. Para Funk e Wagnalls (1971) é um ato tipicamente humano e que, surge em todas as sociedades, em todos as épocas e esses autores apontam que existem diferenças profundas nas sociedades em geral sobre o ato do suicídio.

Assim, ao longo da história, diversas culturas foram estudadas e reconhecidas em suas particularidades como, por exemplo, culturas que respaldam a autoagressão e/ou suicídio como *seppuku* no Japão (DESJARLAIS, 1997) ou ainda o ritual *sati*, na Índia, que permitia as viúvas hindus se matarem a fim de honrar seus maridos e familiares (SPIVAK, 2010).

A morte do suicida é diferente. Pois ela não é coisa que venha de fora, mas gesto que nasce de dentro. O seu cadáver é o seu último acorde, término de uma melodia que vinha sendo preparada no silêncio do seu ser... Mas no corpo do suicida encontra-se uma melodia para ser ouvida. Ele deseja ser ouvido. Para ele vale as palavras de César Vallejo: “su cadáver estava lleno de mundo”. O seu silêncio é um pedido para que ouçamos uma história cujo acorde necessário e final é aquele mesmo, um corpo sem vida. (ALVES, 1991, p. 12).

Nas últimas décadas o paradigma de saúde mental cresceu, passando a considerar não só a questão genética e biológica, mas fatores psicológicos, sociais e culturais como um todo (ESTANISLAU, 2014).

Neste sentido, a saúde mental, bem como a inteligência emocional nunca foram tão debatidas como vemos agora.

De acordo com a (Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade”, sendo que, vários motivos podem influenciar e colocar em risco a saúde mental das pessoas como súbitas mudanças sociais, estresse, discriminação de gênero, exclusão social, estilo de vida, violência e violação dos direitos humanos (OMS, 2016).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como “um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade” (OMS, 2016).

Ao longo dos séculos vários foram os autores que se dedicaram a pesquisa sobre saúde e saúde mental, como Sigmund Freud e Michael Foucault, assim como inúmeros foram os conceitos levantados sobre normalidade e patologia. Consequentemente, vale ressaltar que, o conceito de normal e patológico se modifica de acordo com a cultura e a época em que determinada sociedade está inserida.

A este respeito, Bock, Furtado e Teixeira afirmam que o conceito de normalidade depende exclusivamente da cultura de determinada sociedade, visto que, “o que numa sociedade é considerado normal, adequado, aceito ou mesmo valorizado, em outra sociedade ou em outro momento histórico pode ser considerado anormal, desviante ou patológico” (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2001, p. 353).

Devereux (1971, p. 23-49) destaca que, “a chave para a saúde mental será justamente a capacidade de ajustamento às transformações”,

ou seja, a capacidade de se adaptar as circunstâncias do dia a dia e resolver problemas. Sobre isto, Canguilhem (1990) salienta que, a saúde é decorrente tanto da esfera biológica quanto do modo de vida, isto é, como uma consequência de uma determinada forma de viver.

O adolescente ao se deparar com sua formação/transformação interpessoal, mudanças corporais e emocionais, falta ou ausência familiar, cobrança escolar, casos de bullying, assédio sexual e discriminação muitas vezes não consegue lidar com essas situações, que emergem em inúmeros casos de doenças e transtornos mentais como a depressão, o que levam a tentativa de suicídio e ao suicídio (KRÜGER, 2010).

Conforme a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2009) os transtornos mentais mais comuns são a depressão, as dependências de álcool e outras drogas, e o transtorno do humor bipolar, associados ao suicídio, sendo que o esse até é mais comum entre homens em comparação com as mulheres. (OMS, 2016).

Novamente, Bock, Furtado e Teixeira salientam que, ao falar sobre doença falamos sobre cura e prevenção e quando pensamos em saúde devemos pensar em promovê-la em suas palavras

Falar em doença implica pensar na cura [...] Falar em doença implica pensar, também, em prevenção. A prevenção da doença mental significa criar estratégias para evitar o seu aparecimento. [...] E falar em saúde significa pensar em promoção da saúde mental, que implica pensar o homem como totalidade, isto é, como ser biológico, psicológico e sociológico e, ao mesmo tempo, em todas as condições de vida que visam propiciar-lhe bem-estar físico, mental e social. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2001).

A palavra suicídio tem origem no latim nas palavras *sui-si* mesmo e *caedes*-ação de matar (CASSORLA, 1998, p. 7-22). Definido pelo

Código Internacional de Doenças (CID-10) como morte decorrente de “lesões autoprovocadas intencionalmente” por diversos métodos (CID-10, 1993), associa-se a ele inúmeros fatores sociológicos, econômicos, políticos, religiosos, culturais, psicológicos, psicopatológicos, genéticos e biológicos (ROY, 1999).

Ferreira Junior (2015) define suicídio como ato ou efeito de suicidar-se e suicidar-se como dar a morte a si mesmo, arruinando a si próprio, se perdendo, sendo que este ato é caracteristicamente humano e recorrente em todas as sociedades desde os tempos primórdios.

Falar sobre suicídio ainda é um grande tabu. Mesmo sabendo que existem inúmeros casos diariamente em todo o mundo e que o suicídio está entre as dez maiores causas de morte em todos os países, trata-se de um tema o qual as pessoas se distanciam e o repelem (SILVA, 2010).

Ao longo dos anos vários registros foram feitos desde a pré-história sobre o suicídio, sendo modificado ao longo do tempo seu significado pela sociedade. Corrêa e Barrero (2006) afirmam que em alguns países o suicídio é tolerado, em outros, condenado e, em outros, aceitos sob determinadas situações. Os autores apontam que na Grécia Antiga o suicídio era visto como subsistência, por causa da comida, sendo que quando a fome deixou de ser problema, leis foram criadas para que esse costume fosse alterado.

Nesta vertente, Silva (1970) destaca que na Grécia, em tempos menos remotos, uma pessoa não podia se matar sem o aval da comunidade, porque o suicídio representava uma violação contra a estrutura desta comunidade. Quem cometesse suicídio não contava com as honras fúnebres e sua mão era amputada e enterrada à parte. Era o Estado que detinha o poder para autorizar ou não um suicídio, bem como para induzi-lo, como por exemplo, em 399 a.C., com Sócrates que foi obrigado a se envenenar (SILVA, 1997).

Werlang e Asnis (2004) ressaltam que durante a república romana, existiu uma normatização do suicídio diferente à dos gregos. A pessoa que quisesse se matar deveria expor suas razões ao Senado que decidiria se o motivo era válido ou não. Desta forma, o suicídio passou a ser aceito em determinadas circunstâncias.

Dentro do contexto histórico é possível perceber o quanto as crenças e religiosidade pesam em relação ao suicídio. Silva (2010, p. 29) aponta que, “as religiões, em sua totalidade, condenam a prática do suicídio, por considerarem a vida como um sagrado dom de Deus, do qual o ser humano não tem o direito de dispor voluntariamente”.

Dantas (2005) destaca que, com o surgimento do cristianismo o suicídio foi totalmente condenado no séc. V por Santo Agostinho e pelo Concílio de Arles (452 d.C.), culminando com a condenação expressa de todas as formas de suicídio no “*Decret de Gratien*”, um compêndio de direito canônico do século XIII.

Para Santo Agostinho, o suicídio era essencialmente um pecado, os suicidas eram privados dos ritos fúnebres da igreja, não podiam ser enterrados em cemitérios abençoados pela igreja e a lei medieval promovia o confisco dos bens do suicida, e a cultura e os costumes da época permitiam a mutilação do corpo (DANTAS, 2005).

É essencial salientar que nem sempre o suicídio foi visto como tabu como já levantado neste texto, mas um ritual e até mesmo um ato de bravura como no Império Romano e Grego pré-cristão, por exemplo, quando o suicídio era um ato aprovado e às vezes até honroso quando aceito pelo Senado ou uma transgressão quando negado (RIBEIRO, 2003). Logo, de acordo com o autor podemos concluir que essas diferenciações interpretativas diante do suicídio são socioculturais e variam de época para época.

Para Stuart Hall, importante teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano existe, a partir do final do século XX, um tipo de mudança estrutural diferente que implica em mudanças nas sociedades modernas e muda também as identidades pessoais, o que pode abalar a própria ideia que cada sujeito tem de si mesmo. Segundo Hall (1992), perder esse sentido de si, pode ser denominado deslocamento ou descentração, e essa perda dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade para o indivíduo (Hall, 1992). E é justamente dessa crise de identidade que, potencialmente, surgem os suicidas – grupo de grande interesse de ciências como a sociologia, psicanálise e psiquiatria, mas ainda pouco pensado nos estudos de comunicação (SARQUES, 2011).

Desta forma, dialogar sobre saúde mental e suicídio através dos Estudos Culturais é extremamente significativo, visto que por ser uma área interdisciplinar, o mesmo nos proporciona discorrer sobre o assunto relacionando cultura, educação, adolescência e morte, não como uma questão política ou psicológica, mas como forma de promoção e valorização da vida.

As relações entre a influência do estado, o poder e o suicídio

Foucault (1988) ao discorrer sobre o direito de morte e poder sobre a vida, estabelece que a morte é o limite, ou seja, a fronteira a ser transpassada, a vida que até então era domínio do soberano passa a ser pessoal, privada e forma de liberdade. Em suas palavras

Agora é sobre a vida e ao longo de todo o seu desenrolar que o poder estabelece seus pontos de fixação; a morte é o limite, o momento que lhe escapa; ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais “privado”. Não deve surpreender que o suicídio — outrora crime,

pois era um modo de usurpar o direito de morte que somente os soberanos, o daqui debaixo ou o do além, tinham o direito de exercer — tenha-se tornado, no decorrer do século XIX, uma das primeiras condutas que entraram no campo da análise sociológica; ele fazia aparecer, nas fronteiras e nos interstícios do poder exercido sobre a vida, o direito individual e privado de morrer. Essa obstinação em morrer, tão estranha e, contudo, tão regular, tão constante em suas manifestações, portanto tampouco explicável pelas particularidades ou acidentes individuais, foi uma das primeiras surpresas de uma sociedade em que o poder político acabava de assumir a tarefa de gerir a vida. (FOUCAULT, 1988, p.130).

Neste sentido, Foucault (1988) afirma que, a partir do séc. XIX o suicídio passa a ser percebido como fronteira que rompe os limites das relações de poder, se rebelando contra o sistema. Stuart Hall (1997) em “A centralidade da cultura” afirma que, toda ação cultural é uma ação social e que as revoluções culturais influenciam diretamente no modo de vida e escolhas pessoais, ou seja, assim como levantado por Foucault, o suicídio como um ato de liberdade pode ser influenciado também pelo modo de vida que o suicida está inserido, a fim de romper a fronteira muitas vezes de submissão e dependência ou ainda exclusão e violência.

Nas palavras de Teixeira (2004) a tentativa e o suicídio em si são questões sociais e comunitárias, já que a pessoa que se mata ou tenta morrer está inserida em ambientes variados, como família, amigos, professores e outras pessoas que fazem parte de seu contexto social.

Na psicologia o primeiro conceito relacionado ao suicídio foi apresentado em 1917 por Sigmund Freud (1856-1939). Para esse psicanalista, o suicídio representava agressão contra si (íntimo) ou desejo reprimido de matar outra pessoa. Sob esta perspectiva, Menninger (1952), aponta três elementos que envolvem o suicídio, o desejo de ma-

tar, o desejo de ser morto e o desejo de morrer, porém, nem o próprio suicida procura a morte e sim outra vida criada em sua mente (CAS-SORLA, 1998).

Na sociologia, Émile Durkheim (1858-1917) foi o primeiro a investigar conceitos e expor as junções entre os indivíduos e a sociedade. Durkheim acreditava que o suicídio era um ato individual decorrente do meio social no qual o indivíduo estava introduzido. Segundo Durkheim, a situação exterior, ou seja, o meio no qual a pessoa está localizada é essencial e influenciadora como aborrecimentos familiares, decepções amorosas ou do amor próprio, a pobreza, as doenças ou alguma falta moral (DURKHEIM, 1982).

Werlang e Botega (2004) destacam que existem na atualidade três principais teorias explicativas do suicídio. Na teoria psiquiátrica o suicídio é abordado de maneira individual e está diretamente ligado a um distúrbio das faculdades mentais, já na teoria sociológica de Durkheim, o suicídio é coletivo, um fenômeno social e não um problema individual, onde a sociedade exerce seus efeitos prejudiciais sobre as pessoas e por fim, a teoria psicológica de Freud onde o ser humano opera em duas essências, *eros* (pulsão que conduz à vida) e *tanatos* (pulsão que conduz à morte). Para Freud, as duas precisam ser conciliadas, pois, quando a pulsão de morte se sobrepõe à pulsão de vida, acontece o suicídio.

Neste sentido, Silva (2010) salienta que para que um suicídio seja efetivo, três fatores precisam atuar conjuntamente: o desejo de matar, de morrer e de ser morto, para ela

O desejo de matar está relacionado à frustração, com a vontade de exterminar um inimigo que está dentro de si, está relacionado intimamente a um componente agressivo. Quando o sujeito deseja ser morto, quer na verdade deixar de viver, pois sua vida é um inferno e provoca uma dor imensurável, ou ainda não merece

estar neste mundo, é um ser desprezível pelo qual não se deve ter consideração. O desejo de ser morto parece uma submissão, um ato de punição contra si próprio (SILVA, 2010, p. 31).

Desta forma, segundo Esslinger e Kovács (2006, p. 96) é possível afirmar que, no desejo de morrer o indivíduo se entrega como se a morte fosse um alívio, descanso para um sofrimento intenso, a cura da dor.

De acordo com a OMS, o suicídio é intencional e o indivíduo quer eliminar sua própria vida sendo que as taxas de suicídio ao redor do mundo variam de acordo com a cultura, região e o comportamento social das interações e organizações humanas (OMS, 2002).

Segundo Kaplan e seus colaboradores (2003), o suicídio decorre da imaginação, atos e tentativas de suicídio que podem estar ligados a transtornos depressivos e que especificamente na adolescência, é um problema crescente na área da saúde mental. Por conseguinte, o suicídio é um problema de saúde pública crescente na atualidade (CÔRTE; MUSSI, 2012) e esta problemática é constituída de inúmeras causas ligadas a fatores psicológicos, biológicos, sociais e econômicos (ABREU, 2010).

Segundo a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2009), a depressão é um dos transtornos mentais mais comumente associados ao suicídio. Corrêa e Barrero (2006, p. 250) destacam que a depressão é o distúrbio psiquiátrico mais recorrente em toda população e que esta enfermidade possui um laço estreito com as tentativas de suicídio e o suicídio.

Para os autores, os comportamentos suicidas são considerados muitas vezes como sintomas de depressão devido a sentimentos como tristeza, irritabilidade, desesperança e perda de interesse em atividades que antes lhe eram prazerosas. Diante disso, a pessoa tenta fugir dos sintomas o que pode provocar tentativas de suicídio e a sua efetivação (CORRÊA e BARRERO, 2006).

De acordo com a OMS (2000), o suicídio está entre as cinco maiores causas de morte na faixa etária de 15 a 19 anos no mundo, sendo que em vários países o suicídio fica em primeiro ou segundo lugar nas causas de morte nesta faixa etária.

Ainda segundo a OMS, no Brasil, no ano de 2006, mais de 1.700 adolescentes e jovens, na faixa etária de 10 a 24 anos, morreram após tentativa de suicídio. Diante desses dados, em 2006, foi lançado o Plano Nacional de Prevenção do Suicídio (BRASIL, 2006) por meio da Portaria Nº 1.876, de 14 de agosto de 2006 que traz em seu Art. 2º os objetivos deste plano

Art. 2º Estabelecer que as Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio sejam organizadas de forma articulada entre o Ministério da Saúde, as Secretarias de Estado de Saúde, as Secretarias Municipais de Saúde, as instituições acadêmicas, as organizações da sociedade civil, os organismos governamentais e os não-governamentais, nacionais e internacionais, permitindo:

I - desenvolver estratégias de promoção de qualidade de vida, de educação, de proteção e de recuperação da saúde e de prevenção de danos;

II - desenvolver estratégias de informação, de comunicação e de sensibilização da sociedade de que o suicídio é um problema de saúde pública que pode ser prevenido;

III - organizar linha de cuidados integrais (promoção, prevenção, tratamento e recuperação) em todos os níveis de atenção, garantindo o acesso às diferentes modalidades terapêuticas;

IV - identificar a prevalência dos determinantes e condicionantes do suicídio e tentativas, assim como os fatores protetores e o desenvolvimento de ações intersetoriais de responsabilidade pública, sem excluir a responsabilidade de toda a sociedade;

V - fomentar e executar projetos estratégicos fundamentados em estudos de custo-efetividade, eficácia e qualidade, bem como em processos de organização da rede de atenção e intervenções nos casos de tentativas de suicídio;

VI - contribuir para o desenvolvimento de métodos de coleta e análise de dados, permitindo a qualificação da gestão, a disseminação das informações e dos conhecimentos;

VII - promover intercâmbio entre o Sistema de Informações do SUS e outros sistemas de informações setoriais afins, implementando e aperfeiçoando permanentemente a produção de dados e garantindo a democratização das informações; e

VIII - promover a educação permanente dos profissionais de saúde das unidades de atenção básica, inclusive do Programa Saúde da Família, dos serviços de saúde mental, das unidades de urgência e emergência, de acordo com os princípios da integralidade e da humanização.

Apesar de ficar claro no documento as iniciativas e ações a serem traçadas a fim de diminuir os casos e conscientizar a população sobre o assunto poucas foram as intervenções a este respeito na sociedade ou aconteceram ações isoladas como, por exemplo, na área da saúde com a adesão em 2015 da campanha do setembro amarelo de prevenção ao suicídio.

Ao analisar a distribuição de casos de suicídio no Brasil no ano de 2004, Meneguel (2004) apontou que, o sul e o centro-oeste do país são as regiões com as maiores taxas de suicídio. Neste cenário, a região centro-oeste ocupa a segunda posição nos casos de suicídio no país, são 7,6 casos por 100.000 habitantes. Segundo fonte do Datasus, o estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2008, possuía uma taxa de

mortalidade por suicídio que variava entre 6,5 a 8,7 por 100 mil habitantes, fazendo com que o estado possuísse a maior taxa da região e uma das maiores do país (SANTOS, 2010).

Desta forma, é importante entender que cuidar da saúde mental e emocional dos estudantes é tão importante quanto cuidar da saúde física. O suicídio é um grande problema de saúde pública, não só no mundo, mas também no Brasil, principalmente devido ao aumento das taxas de suicídio na população jovem (MELEIRO; TENG & WANG, 2004). Portanto, “É preciso questionar porque é necessário chamar a atenção, suicidas e famílias devem ser orientados e tratados, inclusive para que o ato não se repita” (CASSORLA, 1998, p. 67). Por fim, espera-se com este trabalho contribuir para que mais ações coletivas aconteçam envolvendo diversas áreas da sociedade a fim de atingir um número maior de pessoas e diminuir os casos de suicídio.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. P. D.; LIMA, M. A. D. D. S.; KOHLRAUSCH, E. R.; SOARES, J. D. S. F. Comportamento suicida: fatores de risco e intervenções preventivas. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. Goiânia. Vol. 12, 2010:196. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/9537/6607> Acesso em: 13 de out. de 2019.

ALVES, R. O morto que canta. In: CASSORLA, R. M. S. (Coord.). **Do suicídio: estudos brasileiros**. Campinas: Papirus, 1991, p. 11-15.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (ABP). **Comportamento suicida: conhecer para prevenir** dirigido para profissionais da imprensa. São Paulo: ABP, 2009.

Disponível em: www.abpbrasil.org.br/sala_imprensa/manual/. Acesso em: 15 out. de 2019.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2001.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.876, DE 14 DE AGOSTO DE 2006**. Institui Diretrizes Nacionais para Prevenção do Suicídio, a ser implantadas em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt1876_14_08_2006.html. Acesso em: 18 de set. de 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Coleção Campo Teórico, v. 3, 1990.

CASSORLA, R. M. S. Como lidamos com o morrer: reflexões suscitadas no apresentar este livro. In: CASSORLA, R. M. S. (Coord). **Da morte: estudos brasileiros**. Campinas, Papirus, 1998.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. Boitempo, 2003.

CORRÊA, H; BARRERO, S. P. **Suicídio uma morte evitável**. 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2006.

CÔRTE, B.; MUSSI, L. H. A palavra suicídio, o que você pensa sobre ela? In.: **Revista Longeviver**, n. 22, 2012, p. 60.

DANTAS, D. S. A significação da morte voluntária: estudo sobre o papel da mídia em suicídios contemporâneos. **Lumina**. Juiz de Fora - Facom/UFJF - vol. 8, n.1/2, p. 47-61 - jan/dez 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/Lumina14-15-DeniseSouzaDantas.pdf>. Acesso em: 03 jul. de 2019.

DESJARLAIS, R.; EISENBERG, L; GOOD, B.; KLEINMAN, A. **Salud mental en el mundo: problemas y prioridades en poblaciones de bajos ingresos**. Organización Panamericana de la Salud, 1997.

DEVEREUX, G. “**Normal and Abnormal: The Key Problem of Psychiatric Anthropology**”, in Some Uses of Anthropology: Theoretical and Applied. Washington, The Anthropological Society of Washington, 1971.

DURKHEIM, E. O **suicídio**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ESSLINGER, I.; KOVÁCS, M. J. **Adolescência: vida ou morte?** São Paulo: Ática, 2006.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Artmed Editora, 2014.

FERREIRA JUNIOR, A. O comportamento suicida no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v.2, n.1, pág. 15-28, 2015. Disponível em: <http://revpsi.org/wp-content/uploads/2015/04/Ferreira-Junior-2015-Ocomportamento-suicida-no-Brasil-e-no-mundo.pdf>. Acesso em: 17 de nov. de 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol 1 - A vontade de saber. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1998.

FUNK; WAGNALLS. **New Encyclopedia**. Suicide. v. 24, p. 422-3, Funk & Wagnalls Inc., Estados Unidos, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HALL, S. A. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v.22, n2. 1997, p. 17.

HALL, S. A. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Editora Vozes, 2005.

KAPLAN, H. I.; SADOCK B. J.; GREBB, J. A. Emergências psiquiátricas. **Compendio de psiquiatria**. Ciências do comportamento e psiquiatria clínica. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p. 753-770.

KRÜGER, L. L.; BLANCA, S. G. W. A dinâmica familiar no contexto da crise suicida. **Rev.Psico-Usf**, Porto Alegre. v. 15, n. 1, 2010, p. 59-70.

MEIHY, M. S. B. A cegueira de Sherlock Holmes: novos olhares e epistemologias sobre a contemporaneidade. In: GOMES, A. R.; MENEZES, M. A.; GONZÁLEZ, J. M. **Novas epistemes e narrativas contemporâneas**. 1. ed, Campo Grande – MS: Ed Life, 2017.

MELEIRO, A.; TENG, C. T.; WANG, Y. P. **Suicídio estudos fundamentais**. 1. ed. São Paulo: Segmento Farma, 2004.

MENEGHEL, S. N.; V, C. G.; FARIA, N. M. X.; CARVALHO, L. A.; FALK, J. W. Características epidemiológicas do suicídio no Rio Grande do Sul. **Revista Saúde Públ.** V.38. N. 6. 2004, p. 804-810.

MENNINGER, K. Los motivos (Cap. II). **El hombre contra si mismo**. Editorial Losada. Buenos Aires, 1952, p. 29-86.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental depende de bem-estar físico e social, diz OMS em dia mundial, 2016**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial/>. Acesso em: 10 out. 2019

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da mídia**. Genebra, 2000. Disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67604/7/WHO_MNH_MBD_00.2_por.pdf. Acesso em: 3 de mai. de 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio: manual para professores e educadores**. Genebra, 2000.

RIBEIRO, D. M. **Suicídio: critérios científicos e legais de análise**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/12595-12596-1-PB.pdf> Acesso em: 03 jul. de 2019.

ROY, A. Emergências Psiquiátricas. In: KAPLAN, H.I.; SADOCK, B.J. (eds). **Tratado de Psiquiatria**. Vol. 2, 6a ed., Artmed. Porto Alegre, 1999.

SANTOS, J. **Suicídio em Mato Grosso do Sul, Brasil: fatores sociodemográficos**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2010.

SARQUES, B. A representação do suicídio na campanha do Centro de Valorização da Vida. 2011. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/centrooeste2016/resumos/R51-0857-1.pdf>

SILVA, L. L. T. Tentativa de auto-extermínio entre jovens e adolescentes: uma análise compreensiva. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, M. M. As representações sociais do suicídio na trama da comunicação. Tese de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

SPIVAK, G. C. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte MG: Editora UFMG. 2010.

TEIXEIRA, C. M. F. S. Tentativa de suicídio na adolescência - Rev. Eletrônica de Enfermagem, Goiânia, Vol. 6, No. 1, jun 2004 on line. Disponível em: www.fen.ufg.br. Acesso em: 25 out. de 2019.

WERLANG, B. G.; BOTEGA, N. J. Comportamento suicida. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WERLANG, B. S. G.; ASNIS, N. Perspectiva histórico-religiosa. WERLANG, B. G.; BOTEGA, N. J. Comportamento suicida, v. 1, 2004.

CAPÍTULO 2

FRONTEIRAS E MO(VI)MENTOS EM PRODUÇÕES CULTURAIS DE SURDOS: PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA

Katicilayne Roberta de Alcântara (UFMS/PPGCult/CPAq).

Antônio Firmino de Oliveira Neto (UFMS/PPGCult/CPAq).

Introdução

Cada vez mais se discute sobre inclusão e acessibilidade, despertam-se novos olhares para grupos minoritários que fazem parte de diferentes comunidades linguísticas. Em diversos registros históricos, observa-se que os surdos foram condicionados a diferentes métodos educacionais, dentre eles, o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Concebido com base na crítica aos demais métodos que não demonstraram sucesso, somente o bilinguismo alavancou novas pesquisas, aproximando-se dos anseios dos surdos para além da escolarização.

A oficialização e o reconhecimento da Libras vieram com a Lei 10.436, de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005 definiu-a como a língua dos surdos, proporcionando novas formas de comunicar, a partir da visualidade, tendo sua própria cultura definida como uma teia de significações compartilhada por um grupo de humanos, incluindo as ações e os discursos proferidos. Nessa discussão, a fronteira também se faz presente, pois não há uma cultura desprovida de margem, borda ou ainda, da alteridade entre os sujeitos, o que proporciona ao surdo ter o seu jeito de ser, de viver, de relacionar e de entender o mundo (STROBEL, 2016).

Tais situações sugerem questões como: apesar da legislação assegurar o direito da acessibilidade à cultura para as pessoas com deficiência, isso tem sido respeitado? Para os surdos, somente a presença de tradutores intérpretes de Libras garantem a acessibilidade?

Assim, a discussão é direcionada para as dificuldades comunicativas que se transformam e se compõem, marcando a diferença do protagonismo surdo entre os espaços presenciais e os espaços virtuais em que estão as redes sociais. Portanto, essas adversidades sustentam a troca de significados e constroem possibilidades de efetivo compartilhar entre os pares falantes da língua.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar, por meio de uma pesquisa descritiva, com seis recortes de publicações nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, a mediação entre os movimentos culturais dos surdos e suas interações com a comunidade surda, a partir das curtidas, comentários e compartilhamentos, visando seu protagonismo e resistência.

A fronteira do silêncio e os seus momentos

Diversas discussões perpassam sobre a temática da fronteira. Martin (1997, p. 11) menciona que fazer a “menção à palavra fronteira provoca uma reação negativa, [...] conflitos e muitos sofrimentos em torno do seu estabelecimento, manutenção ou destruição”. O autor argumenta ainda que a ideia vem sendo discutida pelo menos desde o início da Revolução Francesa. Já a relação entre fronteira/civilização discutida por Steiman e Machado (2002) pode ser compreendida por concepções políticas que regem as relações sociais e culturais, uma vez que a fronteira se torna cristalizada, trazendo a noção de separação entre povos, não diferente do que vemos nos dias atuais, como exemplo do muro existente entre os Estados Unidos e o México e a sua possível ampliação, proposta pelo governo americano.

Para grande parte dos estudiosos da área, a fronteira geralmente é discutida como relações físicas e espaciais, entendidas por múltiplos sentidos. Contudo, para esta discussão, será adotado um significado que transcende os aspectos meramente geográficos. Martin (1997) esclarece que a fronteira traz no seu interior o descontentamento, a mudança, o desejo do grupo de ser diferente do resto do mundo, como “parte distinta, como elemento de um todo maior”, corroborando os argumentos de Souza (2014), ao pressupor a fronteira como um espaço cultural e social, de sujeitos que se constroem em suas relações.

A realidade dos surdos traz à tona as lutas pela superação das inúmeras fronteiras que encontram. Nesse sentido, as fronteiras “antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas”, como escreveu Pesavento (2002, p. 35). De acordo com a história, são reveladas realidades conflitantes no processo de compreensão da surdez que, por décadas, foi considerada como maldição, loucura ou patologia. Sob a ótica da sociedade ouvinte produziu-se o audismo:

[...] é um conceito surgido na França que busca definir o olhar preconceituoso sobre o sujeito surdo, enxergando-o na condição de sujeito incapaz, digno de pena e eterna dependência para a execução de suas atividades psicofísicas diárias. (SILVA; CAMPELO & NOVENA, 2012, p. 4).

Os sujeitos surdos, suas famílias, pesquisadores e até mesmo instituições apoiadoras da causa começaram uma árdua luta na busca por efetivações dos seus direitos. Strobel (2009) afirma que na historicidade da educação de surdos houve o predomínio da oralização, como única forma de possível aprendizagem e integração social, tendo como ponto de partida a educação dos surdos no Brasil desde o século XIX. Os surdos sempre demonstraram inúmeras dificuldades na aquisição da fala. Segundo Lacerda (1998), quando conseguiam algum sucesso, era

parcial e tardio em relação à fala do ouvinte, mesmo com o incremento do uso de próteses, o chamado aparelho auditivo. Com o método aplicado, os surdos não aprendiam a falar, ocasionando marcas negativas para suas vidas, acarretando o isolamento cultural². Após os fracassos na utilização desse método, surgiu a abordagem da comunicação total, que objetivava o desenvolvimento da comunicação, da interação e da sociabilidade dos surdos. Santana (2007) esclarece que

A comunicação total não exclui recursos e técnicas para a estimulação auditiva – abrange a adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita. [...] por meio da linguagem oral, seja pela língua de sinais, seja pela datilologia, seja pela combinação desses modos, deve-se priorizar a comunicação. (SANTANA, 2007, p. 180).

Essa forma de comunicação buscava facilitar o aprendizado na educação de surdos, com a ideia de readaptação da deficiência ao padrão “normal” dos demais ouvintes, prejudicando os surdos, mais uma vez, na aquisição da linguagem e no seu desenvolvimento cognitivo. Por esses e outros pontos, a comunicação total foi considerada falha e incapaz de auxiliar no processo de aprendizagem dos surdos.

Em meados dos anos 1990, outra proposta pautada na educação dos surdos foi discutida, dessa vez, sob a perspectiva da inclusão. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a proposta visava “uma ação política cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008). Essa visão garante a

² Segundo Strobel (2009), este período durou mais de 100 anos e a língua de sinais, apesar de proibida, permaneceu sempre viva na mente dos povos surdos.

ideia de acesso e participação dos surdos nas escolas regulares ou bilíngues, levando em consideração a Libras. Assim, surge o bilinguismo, como uma tendência no mundo, em que suas políticas e práticas são centradas na utilização da língua de sinais e da língua portuguesa escrita, com foco no aluno surdo.

O bilinguismo [...] se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).

Dessa maneira, o bilinguismo se propõe a respeitar a especificidade dos surdos, uma vez que foram colocados em estado de subalternidade, principalmente na área educacional. Percebe-se o quanto é necessário “tirá-los do âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, caritativas, etc., que, historicamente, tem predominado, para tratá-los como uma questão cultural, social, histórica, política” (SILVA, 1997, p. 4).

As novas tecnologias e os movimentos culturais dos surdos

Diante das problemáticas apresentadas anteriormente, os surdos começaram a produzir novas formas de olhar, interpretar e se ressignificar nos contextos sociais e culturais em que estão inseridos, isso porque, a língua de sinais é uma língua de modalidade visual. Strobel (2016, p. 44) explica que “o primeiro artefato cultural da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de

maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades”. Neste sentido, a Libras proporciona aos seus usuários pertencentes à comunidade surda, novas formas de ver o mundo, de ter experiências e criar novos significados.

No mundo, as línguas de sinais demonstram ser frutos de movimentos históricos e sociais pelas comunidades surdas, servindo como um produto de resistências à dominação. No Brasil, a Libras foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como uma língua natural e oficial dos surdos, entendida como a maneira de comunicação, de natureza visual e com gramática própria, que corrobora na transmissão de ideias e fato. Assim, a Libras ganhou status, visibilidade e proporcionou o protagonismo nos processos que envolvem a cultura da comunidade surda. Além disso, após três anos do seu reconhecimento, foi assinado e publicado o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre questões de ensino-aprendizagem voltadas ao bilinguismo, aos profissionais envolvidos neste processo e às potencialidades visuais, identitárias e culturais relacionadas a eles.

Conforme afirma Moura (2015, p. 39), “A língua é um processo simbólico construído por meio dos processos de significação da atividade, que envolvem o uso da linguagem nos próprios processos discursivos.” É possível observar sua valorização na literatura, nas formas de poesias visuais, no teatro, no uso de tecnologias, na vida social e esportiva, oportunidade em que são criadas possibilidades outras de aproximação, aprendizado e atos por meio da linguagem, assim como esclarece Richard Johnson,

Insights cruciais sobre a linguagem e sobre outros sistemas de significação são, pois, excluídos: a sabe, que as linguagens são produzidas (ou diferenciadas), reproduzidas e modificadas pela prática humana socialmente organizada e

que não pode haver nenhuma linguagem (...) sem falantes, e que a linguagem é continuamente disputada em suas palavras, em sua sintaxe e em sua relação discursiva. (JOHNSON, 2006, p. 84).

As diferentes linguagens são pontos importantes para a cultura, pois são elas que abarcam os valores e os códigos que permitem os discursos, “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (WOODWARD, 2000, p. 19). Essa posição cria estratégias de construção de lugares de fala para esses sujeitos, permitindo que interpretem o mundo, as relações sociais estabelecidas em diferentes momentos, de maneira mais próxima a se tornarem membros de uma cultura.

A partir dessas estratégias, os sujeitos sociais produzem novas identidades culturais e, nesse sentido, a comunicação tem sido grande responsável para os surdos. As diversas formas de lutar pelo que é necessário e pelos seus desejos mostram novas e constantes transformações no estabelecimento das identidades e construção da diferença.

Convertendo num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam essas sociedades-encruzilhada [...] o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais (MARTIN-BARBERO, 2013, p. 261).

Ao mesmo tempo, no caso dos surdos, existem vários dispositivos legais auxiliando na identidade e cultura, mas as dificuldades na co-

municação ainda marcam as diferenças num espaço pós-colonial, onde as novas tecnologias corroboram a troca de significados e suas relações. Desse modo, “[...] todo sujeito está sujeito a outro e é ao mesmo tempo sujeito para alguém. É a dimensão viva da sociabilidade atravessando e sustentando a dimensão institucional, a do “pacto social” (MARTIN-BARBERO, 2013, p. 306).

A revolução ocorrida na tecnologia da informação transformou a sociedade de maneira estratégica no que diz respeito ao consumo, num modo libertário de ser e se expressar. Dessa forma, Castells (1999) define a internet e as novas tecnologias como

[...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. (CASTELLS, 1999, p. 40).

De certo modo, essas formas de se comunicar construíram sistemas interligados e diversificados, sendo assim, meios rápidos de aproximar os sujeitos no processo comunicativo, como é o caso das redes sociais ou aplicativos como *Facebook*, *Youtube*, *WhatsApp*, *ICOM*. Assim, observa-se que a lógica do funcionamento de redes cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente.

Neste sentido, pensar na inclusão para pessoas com algum tipo de deficiência, significa pensar em novas perspectivas acessíveis ao público, oportunizando meios para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento das formas de relações sociais. Dessa forma, o aumento das produções culturais no Brasil é legitimado por meio das redes de

tecnologias, possibilitando diferentes formas de entretenimento, conforme é esclarecido:

Nosso mundo, e nossa vida, vêm sendo moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede. (CASTELLS, 2013, p. 17).

Observando a legislação, tem-se na Declaração Internacional de Direitos Humanos (1948) que a garantia do acesso à cultura vem sendo discutida na perspectiva de assegurá-la à todas as pessoas. Em seu artigo 27 declara que: “Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”. Logo, independente de classe, condição socioeconômica, deficiência, todas as pessoas têm direito de usufruir do acesso à cultura. Promover essa acessibilidade é garantir o seu direito à vida na comunidade em que está inserido. Além disso, essa temática vem sendo discutida em grande escala, tanto que a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assinada como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu artigo 42, destaca o acesso à cultura:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - A bens culturais em formato acessível;

II - A programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e

III - A monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos. (BRASIL, 2015).

Verifica-se que a legislação, de certa maneira, atende as necessidades dessas pessoas terem acesso aos espaços de fomento à cultura. Todavia, é necessário pensar outras formas e diferentes estratégias no oferecimento da acessibilidade para pessoas surdas, como, por exemplo, nos profissionais Tradutores Intérpretes de Libras, ou ainda, do recurso de legendas em Língua Portuguesa. A partir de movimentos acessíveis, algumas instituições buscaram garantir essa acessibilidade ou simplesmente a ignoraram. Destaca-se ainda, que os próprios surdos têm criado seus movimentos, no intuito de fortalecer sua comunidade e difundir a língua de sinais. Sá e Machado (2017) auxiliam a entender que

Atualmente os surdos estão tentando reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a Língua de Sinais como elemento significante para esta definição. A sociedade tem sido incentivadora a encarar a pessoa como autora e atora de uma cultura minoritária, como membro de um grupo [...] multicultural, como uma pessoa diferente e de identidade legítima (SÁ; MACHADO, 2017, p. 205).

A mídia e as redes sociais têm exercido papéis fundamentais sobre os seus usuários, grupos ou sujeitos, como: representar, formar opiniões, comportamentos, modo de vida, vocabulários, entre outros, onde a sua utilização propicia meios híbridos para inserção e participação das diversas realidades comunicacionais. Diante disso, será realizada uma rápida discussão metodológica sobre a pesquisa descritiva envolvendo dois apps das redes sociais, servindo como fontes para esta pesquisa e também serão utilizados referenciais dos estudos culturais durante as discussões.

O fazer cultural dos surdos a partir de *apps*

A partir das atividades sociais e dos movimentos culturais dos surdos foi possível perceber uma maior interação, quando mediada pela tecnologia. Essa troca de significados e sentidos despertou o interesse pela escolha da pesquisa descritiva como método investigativo e, conforme Gil (2007), esse tipo de pesquisa caracteriza populações ou fenômenos, de acordo com suas relações, ampliando os estudos e coletas de dados. A decisão de escolher esse tipo de pesquisa surgiu da facilidade em coletar e armazenar os dados e a rapidez em apresentar os seus desdobramentos; assim, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2007, p.42).

Sendo assim, este trabalho foi realizado com recortes pré-estabelecidos das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, por serem os principais meios de comunicação e divulgação utilizados pela comunidade surda em perfis que, por sua vez, contam com engajamentos consideráveis, e ainda, por apresentarem um leque de opções disponíveis para a pesquisa, garantindo que sua análise demonstre a articulação dos surdos em seus movimentos culturais.

Figura 1. notícia sobre o palhaço surdo.



“Palavras não são ditas nas apresentações. O que lideram mesmo são as mímicas, linguagem corporal e, é claro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Fonte: disponível em: <https://bit.ly/2WvnKPh>. Acesso em: 16 ago. 2020.

A figura acima foi publicada na página “Intérprete Alexandre Elias”, que obteve alta aceitação de seus usuários, contando com os números de 710 curtidas e 194 compartilhamentos. O palhaço “Surddy”, representado por Igor Andrade Rocha, com 31 anos de idade, faz suas apresentações desde os 27 anos, em Recife.

Partindo da necessidade de inclusão e acessibilidade, suas apresentações despertam o protagonismo surdo e seu empoderamento também nos espaços culturais, como é o caso das peças teatrais. Strobel (2016) observa que por meio da cultura surda é possível estabelecer artefatos culturais que se fomentam em suas experiências visuais

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2016, p. 29).

Destaca-se ainda que o processo de transmissão cultural se faz por meio da comunicação atrelada à língua, uma vez que o palhaço surdo se apresenta sinalizando em Libras para o seu público. Ele conta ainda, com um profissional tradutor intérprete de Libras promovendo e difundindo a inclusão entre ouvintes e surdos e garantindo a acessibilidade cultural.

Figura 2. Notícia sobre a série Crisálida.



“Protagonizada por jovens surdos, a ficção Crisálida vai ao ar a partir do dia 26 de setembro, Dia Nacional do Surdo, em quatro episódios exibidos às quintas-feiras, a partir das 19h15”. Publicação do dia 21 de setembro de 2019 na página “Intérprete Alexandre Elias”, com 2.198 curtidas, 155 comentários e 1.356 compartilhamentos. Fonte: disponível em: <https://url.gratis/B7Vnl>. Acesso em: 16 ago. 2020.

No caso da figura acima, que também teve publicação na página “Intérprete Alexandre Elias”, existe uma diferença em relação à Figura de nº 01, pois obteve números muito mais expressivos. Trata-se da primeira série brasileira com atores surdos e de ficção bilingue, em Libras e português, facilitando a acessibilidade a todas as pessoas. Sua produção apresenta histórias de jovens que enfrentam os desafios de uma sociedade pensada apenas para ouvintes.

“Crisálida” teve sua estreia no dia 26 de setembro de 2019, Dia Nacional dos Surdos. Todos os capítulos da série apresentaram questões sociais, familiares e psicológicas do dia a dia dos surdos, apresentando a

importância do contato com a língua de sinais para ser protagonistas de suas próprias narrativas.

Strobel (2009) destaca que a língua de sinais vem sendo agente de transformação social por meio da mídia, propiciando que novos profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais e atores surdos apareçam nas suas programações. A série também foi exibida pela *Netflix* no ano de 2020, provedora global de filmes e séries, que ocasionou maior acesso, não apenas à comunidade surda, mas para os simpatizantes ou curiosos pelas narrativas surdas, auxiliando a difusão da língua e a visibilidade para a surdez em todos os sentidos.

Figura 3. Divulgação em comemoração ao dia do surdo.



Perfil do instagram @literasurda tem 1.503 seguidores, contou com 16 comentários e 160 curtidas. Publicação do dia 25 de setembro de 2019. Fonte: disponível em: <https://www.instagram.com/p/B22G5loFnqe/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Na figura acima o perfil @literasurda fez divulgação do evento na cidade de São Paulo e no mês considerado “Setembro Azul”, alusiva às comemorações do Dia Nacional do Surdo. O alcance de curtidas e comentários também foi grande, uma vez que o evento era aberto ao público surdo e também ao público ouvinte. Nas imagens postadas pelo perfil, percebe-se a presença da comunidade surda atuando nos movimentos como forma de resistência e em toda a programação proposta. Na legenda do evento também é possível perceber o esforço em dar visibilidade e protagonismo aos surdos nos espaços culturais.

Bhabha (1998, p. 241) afirma que “a perspectiva pós-colonial resiste à busca de formas holísticas de explicação social. Ela força um reconhecimento das fronteiras culturais e políticas mais complexas que existem no vértice dessas esferas políticas frequentemente opostas. [...] é a partir desse lugar híbrido do valor cultural – que o intelectual pós-colonial tenta elaborar um projeto histórico”, indo ao encontro dos objetivos do evento criado pelos seus organizadores para propagação da cultura e da valorização da Libras.

Figura 4. Divulgação evento Sarau em Libras



Perfil do instagram @slamdasmaos tem 1.255 seguidores, 25 comentários e 1.504 curtidas. Publicação do dia 21 de agosto de 2019. Fonte: disponível em: <https://www.instagram.com/p/B1a-c8clc1i/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Acima, na figura de n° 04, o perfil @slamdasmaos apresenta o evento Sarau em Libras e movimentos poesia na cidade de Recife (PE). O evento tem a chamada para surdos e ouvintes participarem, é gratuito e busca a propagação da cultura por meio da Libras e obteve uma grande quantidade de curtidas, comentários e sobretudo um engajamento de seus seguidores na promoção do evento. Homi Bhabha auxilia a compreender esses movimentos e as novas formas de se representar, afirmando que:

A cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade [...] na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação. É dessas posições narrativas que a prerrogativa

pós-colonial procura afirmar e ampliar uma nova dimensão de colaboração, tanto no interior das margens do espaço-nação como através das fronteiras entre nações e povos. (BHABHA, 1998, p. 245).

A comunidade surda tem buscado suas próprias maneiras de participação e promoção de eventos. Demonstrando que apesar da sociedade ouvinte muitas vezes não promover a devida acessibilidade cultural para pessoas surdas, eles buscam formas de construir e ressignificar suas próprias culturais acessíveis.

Figura 5. Poema audiovisual.



Publicação do dia 11 de maio de 2020 no perfil de Jonatas Medeiros, com 123 curtidas, 19 comentários e 87 compartilhamentos. Fonte: disponível em: <https://bitly.com/BqcRY>.

Acesso em: 16 agosto 2020.

Na figura acima, o perfil de Jonatas Medeiros compartilha um vídeo de um surdo sinalizando um poema em ritmo de Rap, mostrando ao público que é possível a Libras pertencer aos diferentes gêneros musicais, como forma de propagação da língua e nesse aspecto alertar a sociedade sobre a acessibilidade em Libras e as diferenças linguísticas

entre a língua de sinais e a língua portuguesa. A postagem contou com expressiva quantidade de curtidas e comentários.

Seguindo a reflexão central deste texto, tem-se discurso do surdo enquanto agente político que luta por uma unidade coletiva, por intermédio do seu movimento individual. Johnson afirma que:

[...] existe um momento no fluxo subjetivo no qual os sujeitos sociais (individuais ou coletivos) produzem narrativas sobre quem eles são como agentes políticos conscientes, isto é, como eles se constituem a si mesmos politicamente. (...) os seres humanos e os movimentos sociais também se esforçam para produzir alguma coerência e continuidade, através disso exercer algum controle sobre os sentimentos, as condições e os destinos. (JOHNSON, 2006, p. 94).

Esse movimento busca a representação da realidade de um grupo social. Por intermédio da linguagem utilizada, tanto dos sinais em Libras, como do vídeo, apresenta maneiras de se tornarem conhecidos visto que, tanto pessoas surdas podem apreciar por meio da sinalização, como as pessoas ouvintes também podem apreciar por meio da legenda e música. Outro ponto a ser destacado é a utilização das redes sociais como veículo de transmissão de ideias e discursos, apresentando novas formas de pensar e contribuir com a sustentação e reprodução de fatos sociais e culturais.

Figura 6. Grupo teatral



No perfil do instagram @teatrolibracao tem 1.110 seguidores, 8 comentários e 104 curtidas. Publicação realizada no dia 29 de agosto de 2019. Fonte: disponível em: <https://www.instagram.com/p/B1tT0X4JqAt/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Na figura acima, o perfil @teatrolibracao apresenta o evento de um grupo de teatro formado por pessoas surdas de Joinville/SC, que estreia peça teatral a todos os públicos. A peça conta sobre o mundo dos surdos e a menina Julie que possui uma doença rara chamada de ouvinte falante. Após essa exibição a peça foi apresentada diversas vezes, com uma quantidade expressiva de curtidas. Teoricamente, Bhabha alerta para as novas formas de fazer cultura, mesmo não se tratando da cultura majoritária, ao afirmar:

[...] conceber a representação da “diferença” global fazendo um apelo renovado à faculdade visual mimétrica – desta vez em nome de uma “visão de incomensuralidade”. O que é manifestamente novo nesta versão do espaço internacional e sua (in)visibilidade social é sua

medida temporal (...). A temporalidade não-sincrônica das culturas nacional e global abre um espaço cultural – um terceiro espaço – onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar as existências fronteiriças. (BHABHA, 1998, p. 300).

As formas de apropriação e ocupação dos surdos nos espaços compostos majoritariamente por ouvintes demonstram a resistência dos sujeitos, criam espaços de subjetivação coletiva, sendo o “palco” representativo deslocado da comunidade surda. O autor ainda explica que:

A cultura migrante do “entre-lugar”, a posição minoritária, dramatiza a atividade da intraduzibilidade da cultura; ao fazê-lo, ela desloca a questão da apropriação da cultura para além do sonho (...) em direção a um encontro com o processo ambivalente de cisão e hibridação que marca a identificação com a diferença da cultura. (BHABHA, 1998, p. 308).

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, foi possível verificar que, ao longo dos anos, os surdos viveram na subalternização imposta pelos ouvintes, desde a sua escolarização até os meios de participação na sociedade; porém, eles vêm apresentando e desenvolvendo estratégias de resistência, mudando as suas maneiras de ver e entender o mundo.

Os resultados obtidos neste texto sinalizam que essas resistências, muitas vezes, têm sido interpretadas como fronteiras entre os surdos e os ouvintes; porém, elas mostram que os surdos têm buscado formas de lutar como protagonistas por acessibilidade. Destaca-se, ainda, que os avanços tecnológicos proporcionam formas de difusão e uso da Libras no Brasil, oportunizando uma aproximação maior com seus pares. Isso serve como ampliador do acesso às informações que, de modo mais rápido, possibilitam uma maior autonomia e a participação social em todos os espaços sociais e principalmente nos espaços de propagação da cultura.

Com isso, espera-se ter contribuído para novas pesquisas sobre a acessibilidade e os movimentos culturais das pessoas surdas, reconhecendo suas reais necessidades comunicacionais como uma minoria linguística. É sabido ainda, que existem diversas fronteiras nos espaços sociais, que muitas das vezes freiam o desenvolvimento de novas políticas públicas no atendimento dos direitos e das necessidades dos surdos; porém, essas manifestações possibilitam que estes sujeitos ganhem mais visibilidade e possibilidades de desenvolver uma sociedade mais acessível e igualitária. Diante disso, vale ressaltar que não foram esgotadas as possibilidades de discussões sobre o assunto, contribuindo para o fomento de novas pesquisas e que novas proposições teóricas sejam discutidas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 05 set. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** – a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 8ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In.* da SILVA, T. T. (org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80, 1998.

MARTIN, André. Roberto. **Fronteiras e Nações**. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 7ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e Leitura de Língua Portuguesa para Surdos**. Curitiba; Appris. 2015.

ONU. **Declaração de Direitos Humanos**. Paris. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 35-39.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁ, Nidia Regina L. de; MACHADO, Nívia Carla. Para além da tradução. *In*: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de. (Org.). **Libras em diálogo**: interfaces com tradução e interpretação. 1º ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 01, p. 203-214.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**: aspectos e implicações neuro-linguísticas. São Paulo: Plexux Editora, 2007.

SILVA, José Gonçalves da; CAMPELO, Lucia Bahia Barreto; NOVENA, Nádia Patrícia. Desejos e afetividades que não querem calar: o grupo LGBT surdos de Pernambuco. **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade**: Perspectivas Teórico- Metodológicas, Caruaru. 2012.

SILVA, Tomaz. Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *In*: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, vol. 01, n. 8, 1997. p. 3-15.

SOUZA, Mariana Jantsch. Fronteiras Simbólicas – Espaço de Hibridismo Cultural, Uma Leitura De Dois Irmãos, De Milton Hatoum. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 475-489, jan./jun., 2014.

STEIMAN, Rebeca; MACHADO, Lia Osório. **Limites e fronteiras internacionais**: uma discussão histórico-geográfica. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 1-16, 2002.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. P. 7-72.

CAPÍTULO 3

A LINGUAGEM MIDIÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO “SER PANTANEIRO”: TENSÕES DISCURSIVAS

Taynara Martins de Moraes (UFMS/PPGCult/ CPAq).

Patrícia Zaczuk Bassinello (UFMS/PPGCult/ CPAq).

Este texto que trazemos aqui para a presente coletânea, compreende parte de nosso projeto de mestrado, que está sendo construído a partir de discussões interdisciplinares do campo dos estudos culturais - que assume outro movimento epistêmico, intelectual e político - e que tem como objetivo promover uma reflexão sobre a construção de sentidos do ser mulher do/no Pantanal atribuídos por perfis de mulheres pertencentes a diferentes grupos sociais que vivem no Pantanal e como elas concebem a cultura desse território.

Como primeira aproximação, e que escolhemos trazer aqui para refletir é como vai se dando a construção de sentidos atribuídos e fomentados ao território Pantanal sul e ao sujeito pantaneiro por meio de eventos discursivos midiáticos, que demonstram algumas tensões ao ecoar na superfície dos discursos, por um lado vozes de atores que reforçam o discurso hegemônico e oficial e por outro, invisibiliza e coloca às margens vozes de sujeitos que vivem e que se constituem desse território cultural.

Tomamos como material de análise duas imagens disponíveis do Pantanal Sul nos recursos midiáticos que produzem sentidos hegemônicos no imaginário coletivo. Elegemos para o recorte as imagens produzidas na telenovela “Pantanal”, originária da TV Manchete e a imagem da

divulgação oficial da Fundação de Turismo do Estado de Mato Grosso do Sul do destino turístico “Isto é Mato Grosso do Sul” e utilizamos alguns dados de resultados dos estudos desenvolvidos por Maio (2009), que tomou como percurso de análise entrevistas realizadas com pessoas que nunca estiveram no Pantanal. Entendemos as imagens como gênero discursivo e recurso de análise que permitem, pela linguagem, ecoar as vozes dominantes e oficiais em um discurso. Também nos nutrimos de algumas narrativas de sujeitos do pantanal, disponíveis nos estudos de Pinto (2006) e Thomé (2008) para o processo de percepção dos sentidos contra hegemônicos que vai sendo construindo por esses sujeitos sobre uma relação outra com esse Pantanal, interpretado por meio de suas vivências e resistências.

Para o processo de construção de compreensão das narrativas nos apoiamos dos estudos do Círculo de Bakhtin (2003, 2006), que pela categoria do dialogismo, da alteridade e do cotejo de textos, faz emergir as vozes, os signos evidentes do discurso e as vozes silenciadas sobre o objeto em questão, reconhecendo a linguagem como materialidade concreta e dialógica do processo de mediação e interação eu-outro. A linguagem é o lugar onde se leva os valores, sentidos, projetos de dizer através das palavras. Ela passa necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos, modulando-o para o contexto social, cultural, histórico e ideológico. Logo, a importância de compreendermos as produções discursivas a partir dessa perspectiva, porque ela privilegia a escuta de diferentes vozes, para captar distintos sentidos e construir novas interpretações sobre o objeto de estudo em questão.

Percebemos nessas primeiras aproximações que o sujeito pantaneiro se constitui e se apropria de um território exaltado, sobretudo, pelo discurso mercadológico, o que nos leva a questionar a postura midiática “do que é” e “como é a vida” no Pantanal e imerso nesse território, quem

são os sujeitos cujas vozes permanecem ainda silenciadas e marginalizadas. Outra evidência é que, pelos estudos sobre a descolonização do Outro (SPIVAK, 2010 e QUIJANO, 2005), atravessados pelos signos ideológicos dos discursos hegemônicos, percebemos a objetificação, subalternização da figura do outro, aqui, o sujeito pantaneiro como recurso, mão de obra e atrativo mercadológico do Pantanal, silenciando a presença desses sujeitos, por meio de suas vozes, da própria constituição narrativa pantaneira.

A construção social do Pantanal pela linguagem da mídia

Trabalhar com o fenômeno da construção do Outro no/do cenário pantaneiro, requereu uma busca pelas plataformas digitais que disponibilizam produções científicas nacionais. É interessante pensar a utilização da mídia no próprio cotejo acadêmico, pois este processo de levantamento de materiais inicia-se por uma ferramenta de linguagem específica: a *internet*, com o acesso ao *Google* e a utilização dos descritores de busca “mídia” e “pantanal”.

Percebe-se logo que este é um assunto que já vem sendo abordado na academia, especialmente nos estudos da comunicação social e nos estudos de linguagem. Um destes trabalhos em especial nos chamou a atenção, pois retrata diretamente o que tomamos como problemática deste nosso diálogo.

Os estudos de Ana Maio, tomou como metodologia entrevistas realizadas com 54 pessoas que nunca estiveram no Pantanal. Nos aproximamos de alguns resultados obtidos pela autora para embasarmos as discussões desta sessão. Conforme Maio (2009):

Entre os 54 brasileiros entrevistados, 77% associaram o Pantanal à fauna e 66% à flora. Também foi expressiva a relação com o verde (48%), o pântano (37%) e a água (33%). A região foi citada como selvagem e preservada por 26% dos entrevistados. Todos esses aspectos estão ligados ao apelo visual da planície pantaneira, explorado pela telenovela e programas jornalísticos. (MAIO, 2009, p. 220).

Maio ainda informa que pelo menos 5% destes entrevistados, colocaram como referência básica a novela “Pantanal” para justificar o imaginário que os mesmos possuem sobre esta região. E mais, cerca de 88% dos entrevistados mencionaram a televisão como recurso utilizado para a formação desse “ideal” do que é o Pantanal, como destacado abaixo na narrativa de um entrevistado do estado de São Paulo:

A imagem que tenho do Pantanal é a de uma planície alagada, com muita vegetação aquática e fauna diversificada. Não tenho conhecimento de como vivem os moradores do pantanal e a ideia que tenho do local é baseada em propagandas de empresas turísticas. (MAIO, 2009, p. 222).

Vamos percebendo como vai se construindo sentidos do Pantanal por meio da linguagem televisiva, no momento da circulação e apropriação desse discurso, destacando elementos como o meio ambiente e o turismo como determinantes nessa construção e a consolidação de um enunciado oficial.

Maio adequa sua pesquisa aos estudos da construção das identidades e das representações sociais. Para a autora, essa formação de um imaginário através da linguagem das mídias, é um fator decisivo na cons-

trução “simbólica e pragmática de um objeto ou de uma realidade social” (MAIO, 2009, p. 221). Outro trecho de uma das entrevistas, a autora ilustra essa construção simbólica:

Um dos entrevistados, do Estado do Ceará, identifica o Pantanal como “local que não se pode imaginar sem muito muito verde, com infinitas variedades de plantas com árvores enormes, animais, rios, nascentes. Sem poluição ou vestígios de passagem do homem. É assim que imagino algum pedaço do Pantanal”. (MAIO, 2009, p. 222).

Percebemos que sua crítica não só nos direciona ao esquecimento dos sujeitos que compõem esse território, como também ao fato de nas narrativas os entrevistados ignorarem ou desconhecerem a presença da pecuária e do agronegócio como recursos que se destacam no enredo dos discursos televisivos e de propagandas, que reforçam a atenção do telespectador quanto ao cenário natural de beleza exuberante, ao exótico pelo reconhecimento de sua fauna diversa e de desenvolvimento econômico pelo uso do campo com modernas tecnologias produtivistas. Esse fato reforça um Pantanal sendo historicamente atrelado aos eventos discursivos hegemônicos que tentam fragmentar, identificar esse território, apagando e silenciando tensões que lá existem.

Conforme Brum e Linhares (2006), a pecuária, a pesca e o turismo são atividades “vocacionais” da região pantaneira. Os autores também mencionam o constante avanço industrial para dentro deste espaço, avanços estes que podem “causar danos irreparáveis” na região. Além disso, Brum e Linhares também destacam as adequações do sujeito ruralista para as novas possibilidades do mercado:

Mediante as modificações do ambiente, outras de ordem econômica e cultural principalmente acarretam transformações na vida do homem pantaneiro. Esta imensa área alagada com rica diversidade de fauna e flora despertou o interesse dos proprietários rurais, até então criadores de gado, para um novo ramo de negócio: o turismo. (BRUM; LINHARES, 2006, p. 3).

As adequações das novas práticas dos ruralistas para com o território pantaneiro, se dá pela extensa possibilidade de lucro que este território pode gerar graças ao seu conceito “paradisiaco” difundido pelas mídias. Antigas fazendas que antes se dedicavam apenas a cria e recria de gado de corte, atualmente já coexistem com sedes para recepcionar turistas.

Conforme aponta Brum e Linhares, “houve notadamente nos últimos cinco anos a adaptação, e até mesmo a construção de pousadas nas fazendas para receber visitantes/hóspedes” (BRUM; LINHARES, 2006, p. 3). Os autores defendem que estas mudanças acarretam na necessidade da conservação da fauna e da flora local, no entanto, elas também provocam mudanças nos costumes tradicionais dos povos locais.

Em geral, ambas as críticas se direcionam a influência da televisão e o que é reproduzido sobre o Outro, construindo no imaginário do público geral uma imagem restrita do cenário pantaneiro.

As matérias jornalísticas geralmente abordam denúncias, destacam o pitoresco da região e repetem, à exaustão, que o Pantanal é um “paraíso”, e não aprofundam nos temas que estão causando sérios estragos: degradação, assoreamento dos rios, esgotos produzidos no planalto e despejados na planície, pesca predatória e até

mesmo o tão desejado turismo dando suas parcelas de colaboração para a poluição ambiental. (BRUM E LINHARES, 2006).

É possível notar que os autores apresentam uma problemática que vai além da superficialidade e intenção de produção da mídia sobre o cenário pantaneiro enquanto recurso de consumo na sociedade contemporânea, mas especialmente a responsabilidade desse meio de comunicação que influencia sobre o comportamento e relações dos sujeitos que vivem do e no Pantanal e acima de tudo nas práticas e costumes culturais que lá se criam e se manifestam.

Esse discurso se reforça na reprodução da novela *Pantanal*, de Benedito Ruy Barbosa, transmitida na década de 1990 pela primeira vez na TV Manchete, já extinta, e reprisada em 2008 pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), após uma enquete realizada pela própria emissora para que o público selecionasse a próxima novela a ser reexibida em horário nobre. Destacamos que essa novela está prevista para ganhar um remake em 2021, na emissora Globo de televisão, após 30 anos de sua primeira exibição.

Resumidamente, a novela narra à chegada de membros da família Leôncio, da elite carioca, no pantanal de Mato Grosso (antes da criação do estado de Mato Grosso do Sul). Após o desaparecimento do chefe da família, o filho herdeiro passa a tomar conta dos negócios “rurais” do pai. Em uma das suas viagens para o Rio de Janeiro, o herdeiro conhece a moça que seria a mãe do seu primeiro filho: Joventino Neto (Jove).

A mulher, mãe de Jove, acostumada com a vida urbana e sem conseguir lidar com a rotina na região pantaneira, decide fugir com a criança de volta para o Rio de Janeiro. Após anos, o rapaz, já adulto, retorna ao Pantanal para visitar o pai e conhece a Juma (personagem interpretada pela atriz Cristiana Oliveira), uma personagem criada e representada como “selvagem” na região.

Jove, sem conseguir se adaptar ao estilo de vida pantaneiro, volta para a capital do Rio de Janeiro acompanhado de sua amada Juma. No entanto, o choque cultural provocado pela inclusão de uma “personagem selvagem” em um ambiente urbanizado, o faz retornar para o Pantanal na tentativa de preservar sua relação com Juma.

A história então passa a se desenvolver a partir da relação dos dois e da adaptação do jovem da elite brasileira como um notável “peão pantaneiro”, assim como seu pai e seu avô eram. A produção, em todo caso, possui seu valor para os próprios pantaneiros, considerando que esta região nunca havia sido palco para gravações com artistas famosos.

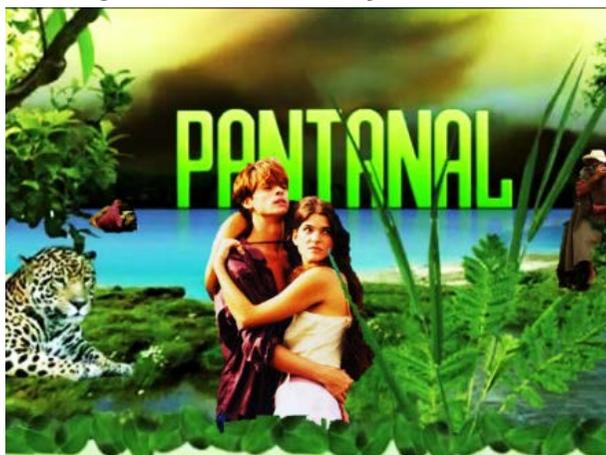
Na sequência de imagens que trouxemos abaixo, evidencia-se as vozes hegemônicas e a produção de sentidos que vão sendo atribuídos ao Pantanal.

Figura 1. Logo abertura novela Pantanal.



Fonte: Google Imagens, descrito como “novela Pantanal”.

Figura 1. Por onde anda Juma Marruá.



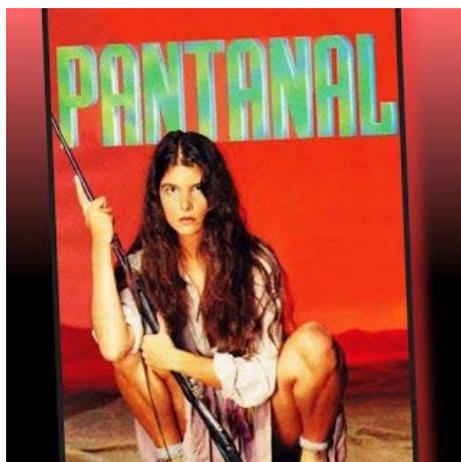
Fonte: Google Imagens, descritor “novela Pantanal”.

A novela chamou a atenção do público brasileiro especialmente pelo reforço da beleza cênica e exótica presente no Pantanal. Observamos nas imagens a presença forte das cores e elementos representativos da natureza, sejam eles o verde (representando as formações vegetais); o azul (representando os rios); a característica climática desse território (presença firme do Sol) e as diferentes espécies da fauna desse território, que no caso desta imagem e de reforço valorativo em toda a novela foi representada pela onça do pantanal. Já as figuras humanas aí representadas, destaca-se a criação de personagens místicos da novela, sendo a Juma, que assim como sua mãe, se transformava em onça e o Velho do rio, interpretado pelo ator já falecido Cláudio da Silva Marzo, que na trama representava um senhor de idade que curava as pessoas quando estas eram mordidas por cobras, ou até mesmo quando se perdiam na imensidão do pantanal.

Trata-se de uma produção televisiva que vai circulando e se apropriando no imaginário coletivo, representando uma visão simbólica do

Pantanal, fixando ser um território geográfico e natural, com apelo à flora e a fauna, e que o Pantanal, antes de tudo, representa um cenário paisagístico onde não há espaço para sistemas de produção, instalação de indústrias, tecnologias de produção e de informação e que a presença humana existente lá, se compara a um comportamento de um animal, subalternizando esse sujeito nesse caso à representatividade do feminino, e pior, silenciando-a. É o que percebemos no retrato da personagem Juma, exemplificado na figura abaixo.

Figura 3. Juma Marruá.



Fonte: Google Imagens, descritor “novela Pantanal”.

Juma, na pose transmutada como um animal selvagem, no caso a onça e, na trama ela representava o comportamento deste animal, quando se enfurecia para proteger sua filha. Observamos a expressão fechada do rosto da atriz no retrato, a arma que simboliza o objeto utilizado por caçadores homens, geralmente os funcionários de fazendas do Pantanal e o fundo de cor acentuada em vermelho, simbolizando um espaço de tensões, de mortes, de conflitos que esse território e seus sujeitos resistem, porém também invisíveis nesse contexto.

Juma representa o sujeito subalterno que na definição de Spivak (2010) é aquele pertencente “às 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” (p. 12). O sujeito subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida e ao fato de que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico. Nesse caso, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um “outro”, uma classificação essencialista que acaba por não incorporar a noção de *différance* ou hibridismo, no nosso contexto, da mulher pantaneira. A autora ainda sustenta que esta situação de marginalidade do subalterno é mais arduamente imposta ao gênero feminino, posto que a “mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir” (p.15), uma violência epistêmica, cuja tática de neutralização do Outro, seja ele subalterno ou colonizado consiste em invisibilizá-lo, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, silenciando-o. Este silêncio, que por muitos é “relegado a uma posição secundária [...] como resto de linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 12) para Spivak vai configurar-se como silêncio que “liga o não-dizer à história e à ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 12), ou seja, significa, não é margem e tem implicações ruidosas sobre a vida dos sujeitos.

Esse jogo de imagens recortadas que trouxemos da novela traz as limitações do que é o Pantanal e o que é ser sujeito do e no Pantanal. Ao ignorar os processos de relações humanas, sociais e culturais existentes de cada povo que lá existe e vive, sendo ignorada pela a mídia e pelas forças hegemônicas que produzem seus conteúdos, invisibiliza essencialmente a existência das necessidades/vontades destes diversos sujeitos, dissolvendo as singularidades que existem neste território.

Outra imagem que trazemos e que nos chama muito a atenção, e que reforça o discurso hegemônico do consumir o Pantanal enquanto

produto turístico é a figura 4 que representa o marketing oficial de divulgação da Fundação de Turismo do Estado de Mato Grosso do Sul como destino turístico “Isto é Mato Grosso do Sul”.

Figura 4. Lançamento Logo destino Turístico “Isto é Mato Grosso do Sul”



Fonte: <https://www.turismo.ms.gov.br/seminario-de-turismo-isto-e-mato-grosso-do-sul-traz-discussoes-atuais-e-premia-destaques-do-setor/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A imagem é o slogan do evento “Seminário Isto é Mato Grosso do Sul” realizado em novembro de 2019 pela Fundação de Turismo do Mato Grosso do Sul. O seminário foi um “momento de debater, trocar experiências e gerar demandas inovadoras e importantes para a melhoria da competitividade do nosso setor” (Wendling, 2019). Bruno Wendling, diretor presidente da Fundtur reforça ainda em nota da reportagem citada que tal evento, “pretende debater oportunidades de negócios para os destinos por intermédio de novas tecnologias e inteligência de mercado, segmentação de oferta e demanda, mostrando ideias e tendências, gerando oportunidades, desafios e promovendo o empreendedorismo”.

Nas falas do diretor presidente já destacamos a importância dada ao setor público ao pensar a marca turismo no Estado por meio de di-

recionamentos ligados à semântica valorativa e ideológica das expressões do mercado capitalista produtivista como as palavras “tendências”, “demandas inovadoras”, “competitividade”, “empreendedorismo”, como forma de exercício da mais-valia universal, motor da globalização atual, constitui-se num poderoso veículo da produção ideológica mundial hegemônica – via discursos de agentes globais, materializando o espírito competitivo neoliberal e moldando o modo como vemos o mundo e as relações nessa época globalizada. O discurso da competitividade, da globalização, do empreendedorismo são importantes signos cuja escuta ativa e respondente pode nos levar a compreender esse movimento de tentativa de unificação e de uniformização não somente dos discursos, mas da organização do mundo, que é deles constitutiva e por eles constituída. A compreensão do espírito da competitividade global, na concretude das palavras, se dá, portanto, na relação desse espírito dominante com as palavras e nas suas materialidades estéticas, como no caso trazido aqui, quando se reforça a marca “isto é Mato Grosso do Sul”, com olho de uma arara, simbolizando a fauna presente no estado em especial no Pantanal e os demais animais expostos na imagem da propaganda (a onça, o Tuiuiú e o peixe). A uniformidade reforça o monologismo e o oficial, que no mercado turístico representa que o Mato Grosso do Sul, no Turismo é a fauna e a flora pertencentes nos destinos turísticos consolidados, que são Bonito e o Pantanal Sul. E na imagem, observamos que os sujeitos em destaque são os turistas. Esses são os valorizados e acima de tudo, o turista branco. A cor branca, que reforça a categoria mental da modernidade – *Raça* - originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos, que configura o pensamento epistêmico do eurocentrismo,

e com ela à elaboração teórica da idéia (sic) de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias (sic) e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente (sic) também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (QUIJANO, 2005, p.118).

A raça convertendo-se então, no primeiro critério de classificação social universal da população mundial. A uniformidade apaga as singularidades, silencia a diversidade que é composta pela multiplicidade de alteridades na construção de diferentes memórias de futuro e de atos de resistência na direção de uma ruptura da ordem hegemônica global.

Dentro desse mesmo Mato Grosso do Sul agrícola, pecuarista competitivo e globalizado, de fauna e flora exuberantes, existem as pequenas propriedades de terra, os assentamentos da reforma agrária e de movimentos sociais, os povos e terras indígenas, as comunidades quilombolas, as populações ribeirinhas, os pantaneiros e pantaneiras, entre outros grupos sociais, que produzem discursos, produzem palavras respondentes, palavras de resistência à ideo-lógica capitalista neoliberal competitiva, produzem saberes e fazeres que seja constantemente silenciados, invisibilizados. Sujeitos de vozes dissonantes capazes de instaurar

olhares oblíquos sobre as relações entre as diferentes nações globais e desempenhar relações mais humanizadoras com o seu território já que lidam com a terra e com a vida nela de forma produtiva também, porém diversa e no âmbito da coletividade.

A partir da (não) representação destes povos na mídia uma questão nos fazemos: por que o Pantanal vem sendo representado como palco do mercado do turismo e do agronegócio, por exemplo, e não de resistência de homens e, sobretudo, mulheres que atravessam períodos sobrevivendo às rotinas complexas em locais isolados? Certamente, como exposto aqui, para favorecer e fomentar a hegemonia global, em que há de consumo e produtividade nessa oferta chamada Pantanal e, a mídia, a televisão³, o principal instrumento para a concretização desse exercício.

De qualquer modo, não há como negar que o território pantaneiro possui uma infinidade de causas que prendem a atenção de filantropos, tocados pela condição de vida dos sujeitos que habitam este local, e também das organizações ambientais, que atadas ou não ao conceito desenvolvimentista, tendem a orquestrar projetos governamentais de “conservação” para a região.

Compreende-se perfeitamente, dentre os materiais trazidos para essa discussão, no enfoque de acompanhar nas mídias o que se evidencia sobre o tema “Pantanal”, não podemos deixar de notar que mesmo diante da preocupação de estudiosos, instituições em dirimir esforços e atenção para a conservação e preservação ambiental deste espaço, o sujeito do/no Pantanal ainda permanece excluído no discurso da “conservação de suas tradições e relações”.

Mesmo apresentando algumas críticas, ainda existe uma tentativa de realocar estes povos em uma identidade, a do “ser pantaneiro” repre-

³ Segundo o PNAD do ano de 2016, de quase 70 milhões de domicílios permanentes no Brasil, somente 1,9 milhão dessas residências não possuem televisão (GANDRA, 2016).

sentado pelo sujeito vaqueiro, tocador de berrante, aquele que conduz a boiada. O gado é outro protagonista dessa narrativa oficial, que aparece tanto na fazenda fictícia da família Leôncio, quanto na consolidação da pecuária como “vocação” do território pantaneiro.

São rebanhos que, pela pecuária, valem mais do que as vidas dos próprios homens e mulheres responsáveis por sua manuten o. Atualmente não há como concordar plenamente com a problematiza o dos autores que acreditam que a m dia não foca no meio ambiente pantaneiro ou não fala sobre a pecuária nesta região, pois numa breve pesquisa na *internet*, esses temas são majoritários.

Todas essas distintas formas de linguagens, até mesmo este texto, podem encaixar-se nesse entendimento do que são as mídias, ou seja, estamos o tempo todo produzindo e reproduzindo sentidos dos objetos, dos cenários e representa es sociais que irão compor o imaginário dos nossos receptores, dos nossos leitores, espectadores.

O poder da linguagem e as representa es sociais

Até aqui pode parecer confuso entender a rela o do homem com esse novo meio, por isso faz-se necessário buscar no contexto da m dia, fragmentos para complementar essa ideia. Levantar, dentro dessa episteme, resíduos de uma prática discursiva que engloba as rela es diárias sociais e que criam moldes de representa es que fortalecem os imaginários globais uns sobre os outros.

No livro “Uma história social da média” (2016) dos autores Asa Briggs e Peter Burke, essa história   contextualizada a partir da primeira impressão gráfica, descrita historicamente como a “prensa de Gutenberg” até o que entendemos hoje por “ciberespaço”. Apesar do livro abordar toda a transforma o do meio de comunica o até os dias atuais, eles

evitam “afirmar que tudo piorou ou admitir que houve um progresso contínuo” (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 16), no que diz respeito às relações humanas, sobretudo, com o meio.

Conforme Briggs e Burke (2016, p. 17), a linguagem das massas surgiu durante o século XIX, ou seja, estamos tratando aqui de um fenômeno global parcialmente recente. A ideia de conectar as pessoas por meio de um recurso de linguagem não é recente, visto principalmente pelo impacto do livro sagrado cristão nas sociedades, das antigas até as atuais.

De acordo com Caesarea (*apud* Briggs, 2016, p. 19), “os artistas fazem tanto pela religião com suas pinturas quanto os oradores com sua eloquência”. Isso implica a importância das representações imagéticas para a construção da figura bastante popular de cristo, cuja imagem deslocou por séculos e civilizações como a de um “salvador”.

Se desde antes mesmo da escrita, as imagens já eram codificadas e decodificadas⁴ pelos “primeiros homens” e assim construíam narrativas sobre um lugar que não conhecemos ou um momento que não vivemos, o que podemos esperar de uma ferramenta de linguagem como essa quando agregada à outras ferramentas de linguagens, como as mídias digitais que carregam falas e escritas em conexões que globalizam as comunicações sociais?

Segundo Briggs e Burke (2016, p. 23), as discussões acerca desse desenvolvimento da linguagem só começaram a se transformar em pauta a partir da segunda metade do século XX. Em geral, trata-se de transformações ocasionadas pelo desenvolvimento da comunicação elétrica.

⁴ O conceito da Codificação e Decodificação integra a teoria da recepção do sociólogo Stuart Hall, no qual o código aparece entrelaçado ao “produtor” e a decodificação é intrínseca ao “receptor” dessa codificação.

Essas discussões segregaram historiadores, sociólogo e, podemos inserir também os estudiosos da cultura, entre os que reivindicam que não “há problema em usar o computador” (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 26) e os que afirmam que esses recursos podem transformar, a longo prazo, a visão dos indivíduos sobre o mundo:

Uma corrente acusa a outra de tratar as pessoas comuns como passivas, objetos do impacto do letramento ou da computação. A acusação inversa é tratar a mídia, inclusive a imprensa, como passiva, espelho da cultura e da sociedade, e não como agência de comunicação, transformando tanto uma quanto outra. (BRIGGS E BURKE, 2016, p. 26).

De um modo ou de outro, a “Era da Informação”⁵ é um fenômeno em curso que pode ser entendido também como a democratização da informação ou a globalização da informação. Termo esse, “globalização”, que segundo os autores (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 342), também foi separado entre o bom e ruim.

Porém, neste sentido, também é preferível pensar por uma terceira via, pois democratizar a informação é uma forma justa de expansão do conhecimento humano e do meio, em sua relação com a alteridade, da mesma forma que essa facilidade em posicionar-se frente ao Outro também sugere o “choque de cultura”.

Pensada por uma terceira via, encontramos como eixo desse “choque cultural” canais intersubjetivos, fronteiras cognitivas, formadas

⁵ Utiliza-se aqui o conceito formulado por Manuel Castells, na obra *Sociedade em Rede* (2012). Conforme o autor, era da informação acompanha o desenvolvimento da tecnologia da informação que vem atravessando todas as sociedades. O autor considera todas essas informações e o meio como elas são comunicadas como uma nova forma de estruturalização do globo.

a partir de uma relação dialógica⁶, ou seja, as falas dos entrevistados dos autores mencionados anteriormente são reflexos de uma sociedade que ainda enxerga o Outro como um ser distante, um corpo estranho.

A TV codifica um produto, nesse caso o Pantanal, e então cabe aos decodificadores extrair desses códigos/símbolos, aquilo que lhe atribui significações:

As significações invadem questões sociais controversas e conflitantes como uma força social real e positiva, afetando os seus resultados. A significação de eventos é parte daquilo pelo que se deve lutar, pois esse é o meio pelo qual o entendimento coletivo social é criado – e, assim, os meios pelos quais o consentimento para resultados particulares podem ser efetivamente mobilizados. (HALL, 2010, p. 299).

As razões dessas significações variam conforme o tempo-espaço, dado os interesses da sociedade. Isso significa que, se há uma década pesquisadores da área da comunicação já possuíam um incômodo com que estava sendo produzido sobre a região, principalmente pela superficialidade dessa rede de televisão em tratar do agronegócio e dos descasos ambientais, atualmente a visão já é outra.

Esses discursos ocupam espaços oficiais para definir a região pantaneira, sobressaindo-se frente aos debates sobre as classes sociais e as condições de vida de cada indivíduo que sobrevive neste local. Não que a mídia não esteja questionando as sobrevivências e resistência nas periferias do Brasil, por exemplo, nunca vimos tanto sobre o Rio de Janeiro

⁶ Visto pela perspectiva bakhtiniana, a relação dialógica diz respeito ao fenômeno da comunicação entre sujeitos e a formação das enunciações, fazendo emergir diferentes sentidos, entonações nas relações constituídas e mediadas pela linguagem.

como estamos assistindo hoje, mas até então sua imagem era constantemente vinculada às praias e a enorme escultura de cristo de concreto acima do mar.

A agropecuária permanece avançando tecnologicamente para dentro das terras pantaneiras, conforme um interesse maior bem representado pela campanha “O agro é tech, o agro é pop”⁷ da Rede Globo. Os estudos avançam dentro destas epistemes em busca de uma tecnologia de produção impecável e diferente da pecuária da novela Pantanal, onde o fazendeiro reside na fazenda, aqui todo o capital viaja para os grandes centros⁸.

E o turismo, que antes poderia ser visto como uma forma de degradação pelo impacto humano na natureza, atualmente já encontra bases em práticas ecológicas que diminuem esse problema, e todo esse processo tem sido reforçado pelas mídias, por se tratar de um interesse nacional e internacional sustentado pelo giro do capital, ou seja, um interesse do mercado.

Portanto, não há dúvidas de que as mídias de massa transmitem ideias que não influenciam o Outro, mas criam espelhos de significados e representações que estruturalizam as alteridades. Nessa discussão, aparecem às diversas espécies exóticas de plantas e animais pantaneiros, o cenário “harmonioso” do peão, as tecnologias do “agro”, mas não apare-

⁷ Comercial televisivo em horário nobre com objetivo de apresentar aos receptores os “feitos” do agronegócio brasileiro.

⁸ Em uma das leituras sobre a região, encontramos uma coleção de livros intitulados “Atlas da exclusão social no Brasil”, do organizador Marcio Pochmann. A primeira e a terceira edição abordam dados que estruturalizam a crítica que fazemos aqui. Em uma são expostos números que falam diretamente da qualidade de vida nos estados brasileiros. Deste material recortamos o estado de Mato Grosso do Sul e sua região pantaneira. O caso fica ainda mais curioso quando, na terceira edição, são verificados a concentração de renda por famílias brasileiras (os ricos no Brasil), evidenciando que tudo o que é produzido de capital na região pantaneira integravam e podem ainda compor (considerando que são dados tabulados até a primeira década de 2000) a economia dos grandes centros.

cem as preocupações quanto a capacidade de enunciação de cada um dos sujeitos que habitam este espaço, sobretudo, das mulheres.

O sujeito do/no Pantanal e possibilidades outras de construção do real

Depois de abordarmos todo o processo de construção da imagem do Outro pantaneiro pelas ferramentas de linguagens da mídia e como esse processo influencia no apagamento de um pantanal outro que vai além dos seus recursos naturais, podemos finalizar essa discussão trazendo para o diálogo narrativas de um desses sujeitos que compõe o Pantanal, que é o sujeito pantaneiro. Para tal, nos apoiamos dos estudos de Pinto (2006) que retrata por meio das falas dos sujeitos entrevistados um pouco da história do homem pantaneiro (sul-matogrossense) e Thomé (2008), sobre as mulheres que exercem diferentes funções nas fazendas e pousadas pantaneiras.

Em um trecho que demonstra a caracterização do trabalho do sujeito pantaneiro, observamos que diferentemente da “harmonia” pregada em relação ao vaqueiro e o seu trabalho, nota-se que estes indivíduos são sujeitos de um trabalho árduo que começa ainda na infância. “Todos os pantaneiros, ao narrar suas vidas, remetem ao trabalho, tanto às atividades que exercem, como em relação às que realizam atualmente” (LEDA PINTO, 2006, p. 150):

[...] desde dez anos... oito anos a gente trabalhô duro mesmo... fazia de tudo (na vida)... fomos casqueiro... naquela época tirava muita casca... de madeira... de angico... pra vendê... mudamos pra Miranda-Estância... a gente foi morá lá e lá agente aprendeu de tudo... estudamo um pouco... eh: trabalhava... ajudante de bulicheiro... de

loja... bolicheiro... naquela época chamava bulicho... então agente era ajudante de bulicho... e estudava e trabalhava no campo... (*fala de um vaqueiro*, transcrito por PINTO, 2006, p. 151).

Como destaca a autora, a profissão vaqueiro ser umas das mais conhecidas este relato nos direciona para a força de trabalho deste sujeito ao se enquadrarem também para outros exercícios do mercado emergente nesse território como é o caso da atividade turística, no caso aqui, a segmentação do Ecoturismo. Destaca-se na sequência do relato:

Fazenda Rio Negro... que hoje lá é uma pousada... né? fui lá de pedrero... aí passei pra empresa pra trabalhá de... guia de turismo... pra aprende... né? aí lá trabalhei dois anos de guia turístico lá... ih: aí fui convidado aqui na pousada... pra vim trabalhá também como guia de turismo... vim pra cá... tô hoje com dois anos também... (*fala de um vaqueiro*, transcrito pro PINTO, 2006, p. 153).

Esses sujeitos atuando em outras funções no turismo como pilotos, conhecidos como aqueles que conduzem as embarcações dos turistas; que viajam pelos rios em busca de fomentar o turismo de pesca e também executam a atividade de motoristas do atrativo safári noturno; desempenhando diversas funções operacionais respeitando a hierarquia patrão/capataz/peão.

E esse padrão raramente fala diretamente com estes sujeitos, marcando assim uma posição de autoridade sobre pessoas de cargos “baixos” que ficam à mercê das ordens dos seus superiores. E se houver discordância ou qualquer outro problema acarretado por problemas no ambiente do trabalho, a voz desse sujeito é a última a ser levada em consideração. Sobre isso, um dos entrevistados relata:

[...] cada lugar que a gente trabaia... em todas as fazendas... cada um gerente... cada um capataz tem seu modo de lidar... tá entendeno? aqui um lida dum jeito “ah... eu vou sai daqui porque o capataz é ruim” as vêis você vai prum outro lugar... é pior ainda... o capataz de lá é mais rígido... né? ele não gosta de brincadeira... ele quer as coisa certo... né? então você vai se habituando... a cada tipo de fazenda é um tipo de... mandato... né? (PINTO, 2006, p. 155).

Esses sujeitos, do lugar que ocupam, enunciam e se colocam como trabalhadores do pantanal, evidenciando as diversas funções que ocupam e demonstrando as relações que se estabelecem ao viver no Pantanal, que por muitas vezes não parece ser fácil, seja pelas condições do trabalho, seja pelas raras possibilidades de locomoção em busca de oportunidades melhores de condições de vida. Isso se evidencia no relato abaixo, quando um pantaneiro mostra as dificuldades de se residir num espaço tão distante de tudo.

[...] você vai dum retiro... você sai da sede pra ir num retiro vinte quilômetro... né? se tá na seca você faz ele com duas hora... se tá na época das águas... você vai fazer aí... o dia inteiro e às vêis não chega... você atola... você desatola... você atola e vai indo até você chegá no seu destino final... né? então... é por isso que eu falo que é difícil, então... as coisa lá não é fácil. (PINTO, 2006, p. 158).

Esse território também conta com a presença das mulheres. Apesar de ser ainda tímido o interesse pelo estudo das mulheres do pantanal, ela existe e constitui o Pantanal.

Nos estudos de Thomé (2008), algumas dessas mulheres aparecem caracterizadas em funções diferentes que vão desde proprietárias de fazendas/pousadas até a categoria de funcionárias. De acordo com a autora, “o papel das mulheres nas fazendas esteve atrelado às atividades domésticas que, na maioria das vezes, não era remunerado, à exceção das contratadas pela fazenda” (THOMÉ, 2008, p. 88). Esse contexto vem se alterando conforme as transformações do espaço pantaneiro.

Atualmente, parte dessas mulheres também se dedicam aos trabalhos disponíveis pelas pousadas e hotéis fazendas que estão abrindo para atender turistas interessados em conhecer o Pantanal. A autora realizou algumas entrevistas com mulheres que atuam nesse contexto e com a atividade turística. Em um dos relatos, essas funções ficam claras:

Eu cozinho, limpo casa, tudo! Cuido dos cachorro, crio galinha, ganso, papagaio, porque eu gosto, não é minha obrigação cuidar disso daí, mas eu cuido porque eu gosto de bicho, né? (...) Quando tem turista, eu só cozinho, mas vira e mexe vô vê o trabalho das outras menina. As vezes eu termino aqui (sede) chego lá, lavo um copo que tá sujo, limpo minha casa, lavo roupa que tá suja, e só. Eu tenho duas casas pra cuidar, né? (risos). (THOMÉ, 2008, p. 95).

Notamos a marca da subalternidade histórica de gênero vivida por essas mulheres e o caráter de sofrimento que carregam ao vivenciar tais funções, apresentando marcas da vulnerabilidade como um indicador da iniquidade e da desigualdade social como destacado no desabafo abaixo de uma mulher pantaneira,

[...] sabe, eu queria terminá meus estudos, mudá de trabalho, porque a vida aqui é só limpá, lavá, essas coisas. Eu queria estudá turismo, né? Acho legal trabalhá em fazenda assim, como guia, mexendo com outra coisa, não com limpeza. (THOMÉ, 2008, p. 98-99).

As narrativas trazidas aqui não são da fauna e da flora do Pantanal, mas o homem como centralidade configurando outras bases para as relações sociais, humanas e até políticas. Trouxemos marcas das vozes de alguns dos sujeitos que com a fauna e a flora se relacionam, constituindo e sendo constituído por esse ambiente cultural chamado Pantanal sul-mato-grossense. Estes sujeitos não são somente os fazendeiros, afortunados e isolados em mansões nas grandes capitais, mas são os vaqueiros/as, os piloteiros/as, peões/oas, mulheres, artesãs, e não são selvagens como a Juma, nem se transformam em onças. Com suas atividades diárias e adaptações a novos contextos do mercado econômico e às condições de trabalho e vida impostos a eles, estes sujeitos encontram caminhos para enunciar suas vozes de resistência e clamar por espaços e condições mais humanas e sustentáveis de vida. É preciso manter vivas as vozes dissonantes, as vozes não oficiais, pois é delas que germinam as resistências, as utopias e as singularidades. A fala e a vivência destes sujeitos, longe de serem atrativas para as grandes mídias ou para a ciência que atua pela manutenção do poder hegemônico, evidenciam não só as demandas da região, mas nos mostram em especial a ancestralidade de seus saberes e seus fazeres.

Considerações finais

Partimos nessa reflexão de um processo de compreensão aos sentidos que estão sendo concebidos por meio da linguagem da mídia ao Pantanal de Mato Grosso do Sul e aos sujeitos que lá vivem se apropriam desse território. Percebemos as marcas do discurso mercadológico e hegemônico como sendo um ambiente de fartura em exuberâncias da fauna e flora; agrícola e pecuária como caminhos para o desenvolvimento econômico e turístico como mercado de consumo imediato. Isso levou-nos a questionar e tencionar essa postura de evidência discursiva nos canais midiáticos pois silencia a humanidade e a alteridade, na figura dos diferentes perfis de sujeitos que lá vivem, negligenciando seus saberes e fazeres constituintes e representativos desse território.

Com o intuito de evidenciar esse jogo discursivo tensivo, nos apoiamos dos pressupostos dos estudos culturais, a partir das contribuições e norteamento epistêmico de Spivak e Quijano e para compreender os eventos discursivos trazidos nesse texto, tomamos como lente as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin, que propõe um percurso metodológico a partir de eleger a linguagem como a ponte que liga as relações ideológicas, de valores expressas pelos sujeitos em interação, na perspectiva de encontrar os sentidos que vão sendo construídos no entremeio das palavras alheias-próprias de diferentes sujeitos nos mesmos grupos sociais e em grupos sociais distintos, conferindo ao estudo desses sentidos uma necessidade de lidar com o movimento discursivo dessas valorações diversas, que são também tomadas de posição diante do mundo e de sua organização. É acerca da hegemonia discursiva, da hegemonia ideológica que vamos buscando compreensões no universo dos signos, uma vez que este coincide com o domínio do ideológico, como afirmam Bakhtin e Volochínov e, a partir desses embates que se fazem pela linguagem, pelos discursos, pelas inter-relações que se travam nos enunciados concretos, de modo a compreender como o Pantanal vai ganhando corpo e força no período atual.

Colocar-se à escuta do humano do homem, de suas relações, de sua constituição, do exercício de sua existência, fazendo emergir suas vozes, nas mais diferentes representatividades do Pantanal é inverter o eixo de valor, permitindo um movimento de ruptura de uma ordem histórica já estabilizada e cristalizada ideológica e discursivamente como a única alternativa para se pensar o Pantanal. Esse foi nosso objetivo ao trazer para reflexão esse exercício de compreender os sentidos que são cristalizados do Pantanal e aqueles que são invisibilizados ou negligenciados.

Acreditamos também que tais discussões contribuem para o fomento de mais estudos acerca do gênero nesse contexto do discurso pantaneiro, entendendo diferentes papéis de sujeitos que constituem esse território, por meio de um percurso dialógico e de relação de poderes; como também enriquecer e abrir novos diálogos para o campo dos estudos culturais a partir da compreensão dos saberes e fazeres desses sujeitos constituídos no bojo dos processos interacionais e dialógicos, como também seus produtos simbólicos evidenciados pela linguagem e em conexão com a produção, circulação e consumos situados na esfera da cultura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRIGGS, Asa. BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BRUM, Eron. LINHARES, Gladis. **Mídia e Pantanal: o jornalismo distante do ambiente**. VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Brasília, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 15. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2012.
- FERREIRA, Mateus. TOOGE, Rikardy. Governo revoga decreto que colocava limites para a expansão da produção de cana na Amazônia e no Pantanal. **G1**, SP, 06, out e 2019. Agro. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/11/06/governo-revoga-decreto-que-colocava-limites-para-a-expansao-da-producao-de-cana-na-amazonia-e-no-pantanal.ghtml>. Acesso em: 12 out. 2019.
- HALL, Stuart. A redescoberta da ideologia: o retorno do recaldado nos estudos midiáticos. RIBEIRO, Ana Paula. SACRAMENTO, Igor. (Orgs). **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João Editors, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.
- MAIO, Ana Maria Dantas. Comunicação e representações sociais: o Pantanal que os brasileiros (des) conhecem. **Estudos em Comunicação**, n. 5, p. 217-226, maio de 2009.
- PINTO, Maria Leda. **Discurso e Cotidiano: histórias de vida em depoimentos de pantaneiros**. 2006, p. 246. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THOMÉ, Pollianna. **A mulher e o Pantanal:** uma relação de trabalho e de identidade. 2008, p. 154. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Aquidauana, 2008.

WENDLING. Bruno. Reportagem. *In* BORDIN, Débora. **Seminário de Turismo “Isto é Mato Grosso do Sul” traz discussões atuais e premia destaques do setor.** Disponível em <https://www.turismo.ms.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2020.

CAPÍTULO 4

INTERLOCUÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESTUDOS CULTURAIS: PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA A PARTIR DO DEFICIENCIALISMO

Márcia Capellini (UFMS/PPGCult/CPAq).

Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/PPGCult/CPAq).

Neste capítulo serão apresentados dados sobre a implementação de uma política de educação especial no município de Anastácio/MS, Brasil. Pode-se perceber a ausência de uma diretriz e de um protocolo de atendimento para estudantes com deficiência na rede municipal. Uma das hipóteses é que as políticas existentes são reformuladas desconsiderando a lógica de que as pessoas com deficiência são sujeitos que se constituem sob condições históricas, políticas, econômicas e, sobretudo, culturais. Dessa forma, o principal objetivo é analisar como acontece o processo de efetivação de uma organização que caracterize a prática pedagógica não como um conjunto de atividades favoráveis ao processo de aprendizagem acadêmica, e sim como conhecimento que faça parte de sujeitos capazes de conquistar autonomia e construir seus próprios conceitos, respeitando as diferenças. Foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, no formato de relato de experiência empírica de pesquisa-ação. Foram convidados autores pertencentes à área do conhecimento denominada de estudos culturais para promover a discussão com a educação especial. Os participantes são estudantes com

deficiência, pais ou responsáveis desses alunos, professores e estagiários contratados para a função de professor de apoio em classe comum. O *locus* é a rede municipal de ensino do município de Anastácio/MS, Brasil. Resultados parciais apontam para a necessidade de incluir essas vozes nas propostas educacionais como um todo, afinal acredita-se que as ações a serem desenvolvidas contemplem qualidade de vida além de fortalecer o currículo escolar.

Em busca da interlocução

Importante apresentar, ainda que de maneira breve, os dois interlocutores principais dessa discussão: Educação Especial e Estudos Culturais. Porém, considerando a dimensão dos debates e a ampla divulgação de materiais publicados sobre a inclusão, principalmente a partir dos anos 1990, torna-se um tanto quanto inexequível falar em Educação Especial sem se reportar ao conceito que, em geral, é utilizado para referir-se a duas características ou aspectos da educação como se seus significados fossem exatamente iguais: educação inclusiva e educação especial.

Educação inclusiva é aquela voltada para todos, independentemente de suas diferenças no que refere a questões de gênero, raça, credo, classe social, características físicas, graus de instrução, deficiências ou cultura e busca igualdade de oportunidades. Mendes (2017), afirma que a ideia de que a educação inclusiva destina-se a estudantes com necessidades educacionais especiais (estudantes com deficiência), popularizou-se a partir da Declaração de Salamanca em 1994 por adotar como princípio de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, incluindo as deficientes.

A amplitude da inclusão envolve totalidade, o que conduz a uma visão de respeito às diferenças, mas que não deixa de ser apenas uma to-

lerância. Ainda assim, a literatura continua buscando caminhos através de um discurso que admite a diferença sem valorizá-la, efetivadas através de práticas que implicitamente acabam por buscar uma conversão para a igualdade, o que significa moldar os estudantes com deficiência nos padrões dos estudantes sem deficiência. Então, a igualdade de oportunidades como princípio da inclusão apresenta-se como colocar todos em igualdade de valores, comportamentos, crenças e princípios.

Glat (2007) ilustra o quadro que se apresenta ao defender que

[...] a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (GLAT, 2007, p.16).

Enquanto a Educação Inclusiva discursa para todas as diferenças, inclusive a deficiência, a Educação Especial se responsabiliza apenas pelas deficiências e, ainda assim, numa pluralidade de características. Uma especialidade dentro de uma regularidade, uma especificidade no interior do que é comum.

Documentos oficiais a definem como

[...] modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p.1).

Ou seja, a modalidade de ensino é uma forma diferente de ministrar, de apontar e explicar o que se pretende. Parafraseando Eugênio

Cunha (CUNHA, 2015), é uma forma diferente de ensinar porque destina-se a pessoas que têm uma forma diferente de aprender. E nos referimos como forma diferente o que não se encaixa nos padrões estabelecidos como comuns e atende todos os níveis, etapas e fases da educação.

O pano de fundo para as discussões é o conjunto de pensamento intitulado de estudos culturais que, embora ainda trilhe caminhos pouco conhecidos e por serem desbravados, sua natureza interdisciplinar permite entrelaçar produções intelectuais sob pontos de vista de campos distintos sem descaracterizá-los. Isto se deve ao fato de que cultura, por ser um termo polissêmico, consente inúmeras interpretações.

Antes de adentrarmos nas considerações, colocamos uma provocação indagando por quais motivos a educação não tem sido apresentada a novos constructos. Ela insiste em mediar pedagogos dialogando com outros pedagogos. Citamos como exemplo conversar com Emília Ferreira, Ana Teberosky ou Telma Weiss sobre alfabetização, Jean Foucambert e Beatriz Cardoso sobre leitura, Eugênio Cunha, Dayse Serra e Lucelmo Lacerda sobre autismo, Simone Aparecida Capellini e Luciana Mendonça Alves sobre dislexia. Confortável e agradável trocar ideias com Vitor da Fonseca sobre psicomotricidade e convidar Simaia Sampaio para tratar de dificuldades de aprendizagem, e assim por diante. Intencional? Proposital? Continuemos.

As contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade

e diferença e sobre processos de subjetivação. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 56).

O diálogo tem início com Edward Said (2003) através da sua obra intitulada “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”, servindo-se do termo por ele denominado de orientalismo para descrever um estilo de pensamento utilizado pelo ocidente para elaborar uma imagem dos orientais a partir da sua própria ótica de colonizador, de dominador que interfere na estrutura e exerce sua autoridade.

O interesse europeu e depois americano no Oriente era político segundo alguns dos óbvios relatos históricos que apresentei, mas que foi a cultura que criou esse interesse, que atuou dinamicamente junto com a lógica política, econômica e militar bruta para fazer do Oriente o lugar variado e complicado que ele evidentemente era no campo de estudo que chamo de Orientalismo. (SAID, 2003, p.16).

Esse conceito principia a busca pela compreensão da construção do estereótipo da pessoa com deficiência. O que se tem registrado sobre os indivíduos diferentes e com características que não se encaixam nos padrões da normalidade estabelecidos pelo “ocidente das pessoas sem deficiência”, constituem-se em um conjunto de ideias e conceitos que ousadamente denominamos de “deficiencialismo”, uma elaboração cultural feita por pessoas sem deficiência que fazem uma análise sob seus pontos de vista, entrelaçando-os com o processo de normalização a partir de suas próprias narrativas. Como assim?

Apenas comparar o orientalismo como um deficiencialismo seria arriscar permanecer na superfície dos conceitos desses termos. A trajetória percorrida pelo nosso convidado nos mobiliza a refletir se o que

se propaga sobre os estudantes com deficiência não seria uma construção proposital, devido constatarmos as consequências disso nas políticas que definem o trabalho no que concerne ao processo de aprendizagem na educação especial. As pessoas sem deficiência não seriam mais um ocidente? Qual a posição de quem fala?

Foi um extenso debruçar sobre as produções literárias e intelectuais a respeito do Oriente, numa interpretação eurocêntrica advinda do imperialismo e colonialismo, na lente do poder, da dominação, da categorização, da comparação e, não menos importante, da classificação, evidenciando o que é melhor, o que tem mais valor, o que sustenta padrões estabelecidos. Se o orientalismo nada mais é do que um instrumento de validação da hegemonia ocidental, buscamos pensar sobre a seguinte questão: como o poder se instala? Qual sua gênese? Importante esclarecer que na presente pesquisa tem-se o entendimento de que em locais diferentes e contextos diferentes, as gêneses do poder se dão de formas diferentes, até porque os sujeitos que dele se apoderam são diferentes.

Da mesma forma que o poder, a hegemonia também se constitui de formas diferentes em locais e contextos diferentes. E isso se reflete nos discursos que acabam por criar conceitos e ideias que, de tão naturalizadas, transformam-se em verdades como se fossem resultados de pesquisas, como algo cientificamente comprovado.

Uma análise só é possível buscando compreender qual ou de quais maneiras essas ideias surgem. Muitas vezes, ousamos afirmar que na maioria das vezes tem-se a concepção de que ela surge simplesmente da ideia de uma única pessoa, de uma única fonte, mas sem para refletir em que o discurso de alguém é fruto da reprodução que chamamos de naturalizada por ser tão frequente. De frequente passa a ser comum e de comum torna-se sinônimo de verdade.

Said (2003) mostra a visão constituída sobre o oriente que não se formou em um único ponto ou muito menos em um tempo determinado. Existe um processo histórico sustentando tudo isso.

Quando Said então situa historicamente sua discussão, principalmente entre França e Grã-Bretanha até a Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, os Estados Unidos, as noções que ele aponta como constitutivas do Orientalismo podem ser observadas a partir da ótica de construção teórica dos conceitos de discurso, poder, hegemonia e bloco histórico. Sua observação de que o Orientalismo é um investimento material continuado, que criou um sistema de conhecimento, confirma qual o seu ponto de partida. O orientalismo tem mais a ver com o Ocidente do que o Oriente em si, afinal, ele é uma rede aceita para filtrar o Oriente na consciência ocidental. Isso produziu uma série de afirmações, certezas, fundamentações tanto intelectuais quanto presentes no senso comum que transitam do Orientalismo para a cultura geral. (BATALLA, 2020, p. 180, grifo do autor).

Não apenas foi observado como também constatado que, na educação especial ocorre processo semelhante. Ideias e concepções se apresentam como verdades e, também como se fossem resultados de pesquisas científicas que não ocorreram. Ainda assim, nessa modalidade de ensino, quando é realizada uma pesquisa em um determinado local e com determinado público, não há como garantir de que tais resultados sirvam para todos de maneira igual.

Interessante observar que essas ideias, tão naturalizadas passam despercebidas pelos leitores porque estrategicamente ou não, propositalmente ou não, ao ler um texto, ao visitar a literatura da área, enfatiza-se um determinado ponto e as verdades acabam por fazer parte do que se pretende explicar ou então ficam embutidas, escondidas talvez mas continuam ali nos discursos, nas estratégias e orientações divulgadas. E ainda, apresentam as metodologias como solução de problemas, como receitas infalíveis e o reflexo disso são o que denominamos de “equivocos”.

Said intencionalmente fez uma visita pontual e direcionada na literatura e nas artes que retratam um oriente imaginário. Será que isso também se deve ao fato de que arte e literatura permitem um trânsito um tanto quanto informal e por isso não se detém apenas na realidade? Ou será que os interesses econômicos manipulam as ações com mais intensidade? Ele afirmou que o orientalismo é

[...] a *distribuição* de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é composto de duas metades desiguais, o Oriente e o Ocidente), mas também de toda uma série de “interesses” que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que expressa, uma certa *vontade* ou *intenção* de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo); é sobretudo um discurso que não está absolutamente em relação correspondente

direta com o poder político ao natural, mas antes é produzido e existe num intercâmbio desigual com vários tipos de poder, modelado em certa medida pelo intercâmbio com o poder político (como um regime imperial ou colonial), o poder intelectual (como as ciências dominantes, por exemplo, a lingüística (sic) ou a anatomia comparadas, ou qualquer uma das modernas ciências políticas), o poder cultural (como as ortodoxias e os cânones de gosto, textos, valores), o poder moral (como as idéias (sic) sobre o que “nós” fazemos e o que “eles” não podem fazer ou compreender como “nós” fazemos e compreendemos.) (SAID, 2003, p 16-17, grifo do autor).

Na educação especial também não se trata apenas de propagar uma receita, mas de uma receita que busca tornar a educação mais econômica com um traje de eficaz, uma maquiagem padronizada, etiquetas de marcas conhecidas e de acordo com a moda vigente. Isso se constata na literatura através de manuais para alfabetizar, para trabalhar com estudantes com algum tipo de deficiência e, portanto, uma busca para normalizar esses sujeitos. Ou seja, formas de levar a pessoa com deficiência a agir como se ela não tivesse a deficiência, como se fosse possível deixar essa deficiência de lado, assim como quando a nomenclatura adequada para se referir a essas pessoas era “portador de necessidades especiais”. Deficiência não se porta, não se deixa de portar. Uma vez deficiente, sempre deficiente. Isso significa desacreditar nesses sujeitos? Não. Significa acreditar que os limites impostos pela deficiência simplesmente são imutáveis? Também não.

Frases como “não aprende porque não tem professor de apoio, se tivesse já estaria lendo e escrevendo” ou “ele precisa de apoio e além

disso, é um direito seu”, tornaram-se uma espécie de lema. O professor de apoio é quem ensina o aluno, quem avalia, ou melhor, o único e totalmente responsável pelo processo de aprendizagem do estudante. Mas será que todos os estudantes com algum tipo de deficiência só aprendem com um professor de apoio em sala de aula? A aprendizagem deles depende única e exclusivamente desse profissional? Qual pesquisa científica comprova isso? Qual diretriz ou orientação considerada “oficial” e verdadeira corrobora tal afirmação? Qual a gênese dessa ideia?

Tal convicção encontra-se tão natural e verdadeira nas ações de gestores da educação que, não diferentemente, tornaram-se também verdadeiras para pais. No lócus da pesquisa, essa realidade tornou-se parte das políticas, tanto que para esclarecer questões pertinentes ao assunto iniciou-se um processo. Sim, iniciou-se porque processo exige etapas e não é possível desconstruir um uma verdade sem enfrentamento, sem a quebra de barreiras, sem tensionamento. Aliás, essas barreiras não precisam ser eliminadas, elas podem e devem existir, porém reconstruídas.

Quando acredita-se na afirmação de que a presença do professor de apoio é o fator principal para a aprendizagem do estudante, desconsidera-se as limitações, o contexto social, a questão emocional, familiar e, não menos importante a questão da metodologia e dos recursos: a ensinagem.

O princípio da inclusão total trabalha com o termo “todos” e representa uma concepção existente na educação especial de que exatamente “todos” os estudantes com deficiência devem estar no ensino comum independente de suas condições físicas, mentais, emocionais e etc., mesmo que não esteja se beneficiando da estrutura pelo qual se apresenta o ensino comum e ainda que necessite realmente de um atendimento especializado, no “todos” não há exceções.

Não se pode desconsiderar que, do ponto de vista econômico, a inclusão total apresenta mais vantagens porque as especificidades de-

mandam um montante maior de recursos financeiros e menos conhecimento específico. O que não se encaixa nesses moldes, acaba por tornar-se um retrocesso, o que tem acontecido após a publicação do decreto que institui a mais recente política da educação especial até a data de 30 de setembro de 2020. A menção das classes especiais e escolas especializadas mostra decadência. Do ponto de vista de quem? Do ocidente ou do oriente? Das pessoas com ou sem deficiência?

Said (2003) exemplifica a visão construída sobre o sujeito de origem árabe que perdura até datas recentes. Ele mostra que sua apresentação é sempre acompanhada de mantos, sandálias e turbantes, com uma caricatura de nômade, fornecedor de petróleo ou traficante de escravos, cambista, excessivamente sexuado, sensualidade aflorada com músicas, quadros que revelam uma figura exótica e assim as mídias propagando o orientalismo.

Em educação especial mostram-se figuras que se transformam em modelos na construção de estereótipos. Temos personagens que aparecem nas novelas com características que se tornam as únicas que representam a deficiência. É considerada incomum uma criança de quatro anos em determinadas situações apresentar um comportamento que configura uma birra, independente de ter ou não uma deficiência? Com certeza. Mas, se essa suposta criança tem autismo, sua idade e seu desenvolvimento não contam. Ela expressa esse comportamento por causa do autismo, ou seja, todas as crianças autistas são birrentas porque a birra é característica do autismo, assim como olhar não nos olhos, porém, muitos sujeitos autistas olham nos olhos.

Dessa ideia, muitos diagnósticos são realizados por pessoas não habilitadas a isso, mas que dentro da sala de aula as levam para uma metodologia mágica destinada exclusivamente para autistas. Sim, a literatura específica sobre o assunto realmente coloca que uma das características do transtorno é a dificuldade em fixar o olhar no olhar do outro, mas não

afirma que “todos”, sem exceção assim o fazem. Imagens de crianças com autismo totalmente afastadas do grupo como se em nenhum momento interagissem com o mundo. Mas como? Simplesmente porque prevalece a ideia de que “autista vive no seu mundo”. Que mundo é esse? Ocidental ou Oriental? Das pessoas com ou sem deficiência? Pensemos sobre isso.

Um outro interlocutor que se dispõe a tornar-se parte da análise a serem realizadas na presente pesquisa é Henry Giroux, considerado pioneiro nos estudos voltados para a cultura, estudos culturais e um dos principais teóricos da pedagogia crítica. Seus conceitos se alinham ao que buscamos nos estudos culturais quando considera a pedagogia como prática cultural. Para ele, existe uma certa inépcia ou incoerência entre os objetivos propostos para a sala de aula e o que se denomina de capital humano, referindo-se aos “atributos cognitivos, linguísticos e dispositivos que os diferentes estudantes trazem à escola” (GIROUX, 1997, p. 83) já que a escola é um local de propagação da cultura da sociedade dominante.

O que a pesquisa veio comprovar é que esse processo de difundir ideias e conceitos se efetiva quando observados discursos semelhantes de professores e pais ou responsáveis no que se refere às metodologias e adaptações necessárias, sendo de inteira responsabilidade da figura do professor de apoio em classe comum, mesmo que não seja um professor. A figura que representa o sujeito que exerce tal função já é o suficiente para realizar os seus “milagres”. Então, estendemos a conversa com Giroux no que se refere à prática que caminha em direção contrária, uma incoerência. Incoerência do ponto de vista de quem? Porque pode ser que de um outro ponto enunciativo, sentar ao lado do estudante e observá-lo enquanto realiza cópia ou copiar para ele mantendo seu caderno organizado, seja o que se espera do apoio e das adaptações.

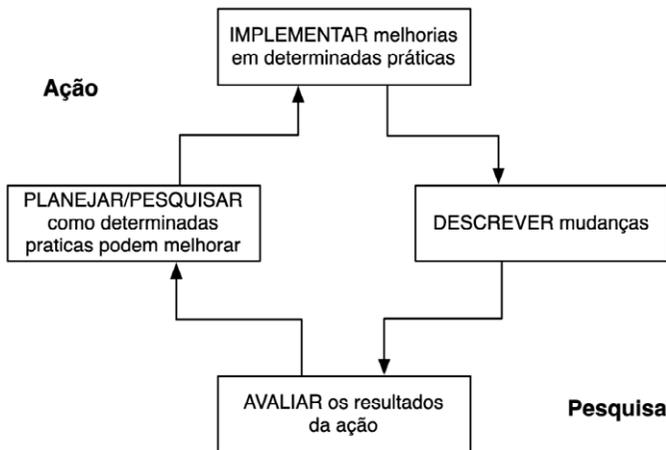
Deficiencialismo e suas incógnitas como bagagem: em busca das narrativas

O *locus* da pesquisa é a rede municipal de ensino do município de Anastácio/MS, Brasil, localizado no sul da região Centro-Oeste, no Pantanal sul-mato-grossense (microrregião de Aquidauana), com uma área de aproximadamente 2.949,21 Km e população estimada de 25.135 habitantes de acordo com o último censo. A SEMED é composta por 15 unidades escolares, sendo 11 localizadas na zona urbana e 4 na zona rural. Atende 2599 alunos regularmente matriculados. Oferece atendimento na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Constitui-se um trabalho num estudo transversal, de março a outubro de 2020. Utilizou-se de recursos de papelaria para confecção e elaboração de atividades para intervenções, midiáticos pela utilização das tecnologias e recursos humanos através da colaboração de outros profissionais que auxiliaram para a efetivação das ações previstas.

Foi utilizada metodologia de abordagem qualitativa, no formato de relato de experiência empírica de pesquisa-ação. Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. Para Tripp (2005) a maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

Figura 1. Quatro fases básicas do ciclo da pesquisa-ação.



Fonte: Santanna Filho (2016).

Inicialmente foi realizado um levantamento de dados para organizar cronograma de avaliação e intervenção. Porém, com o surgimento de casos de COVID-19 que exigiu-se a suspensão das aulas presenciais, buscou-se outras alternativas como reuniões com professores e gestores para orientações e estudos através de instrumentos da tecnologia, contato com estudantes com deficiência através de contatos via telefone e aplicativo de *WhatsApp* e para os que não têm acesso a tais tecnologias, entrega de atividades previamente agendadas, seguindo todas as orientações do comitê de enfrentamento ao COVID-19.

Materiais denominados de apoio foram confeccionados e elaborados com base em recursos reutilizáveis como forma de complementar e contribuir para o aprendizado segundo as necessidades observadas, considerando a impossibilidade da intervenção presencial.

Os dados a serem analisados sob a ótica dos estudos culturais, constituem-se de naturezas distintas, advindos de duas fontes principais: discursos dos estudantes com deficiência e responsáveis por eles e regis-

tros realizados por esses sujeitos, sejam eles através da escrita de palavras ou desenhos. Valorizou-se sua forma de comunicação, sua linguagem, suas formas de expressarem suas essências enquanto pessoas que desejam ser, vistas como alguém capaz de produzir, mesmo que não se encaixem nos padrões valorizados pela sociedade.

O período de pandemia acabou por trazer situações atípicas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Em ambiente domiciliar não há como mediar, explicar um desafio, uma tarefa. Também não há como garantir que alguém da família o faça ou compreenda as reações apresentadas. O monitoramento à distância não substitui o presencial, mas diante da situação a impossibilidade, busca-se estratégias ou alternativas que possam, no mínimo favorecer.

“Agora sim estou me sentindo mais seguro.” Essa frase simples ou comum traz consigo um significado muito grande para um alguém invisível. Foi proferida por um aluno após receber a notícia de que teria uma professora “exclusiva” para cuidar das suas atividades. Em meio à suspensão de atendimento presencial, do ponto de vista da escola o mais importante é que as atividades cheguem ao aluno e que sejam compatíveis com o nível de conhecimento naquele momento. É também um dos objetivos do setor da Educação Especial. Mas desta vez, a notícia foi levada até mesmo para observar a reação desse estudante. Mesmo não estando próximo a essa professora, o fato de saber que ela existe e que a partir de então passa a fazer parte do seu universo, demonstra um sentimento contrário de solidão, de abandono. Para a equipe que o assiste, faria tanta diferença assim? Atividades entregues e adaptadas. Contato via telefone móvel com a responsável para saber se está com dificuldades para realizar as tarefas, e isso está tudo dentro do planejado.

Ouvir sua opinião fez total diferença porque a sua diferença foi valorizada. Foi necessário insistir para que falasse. Fez-se necessário mostrar que suas palavras seriam levadas em consideração. Diálogo e

não monólogo, afinal o verdadeiro diálogo só ocorre se as duas vozes forem ouvidas por seus interlocutores e mais, se não forem mascaradas tornando-se simples ruídos.

Esse mesmo sujeito, em outra ocasião, foi indagado sobre os tipos de letra registrados nas atividades elaboradas pela escola e se estava adequada do ponto de vista de quem aprende e não apenas de quem ensina (ensina mesmo?). A primeira resposta foi silêncio. A segunda foi refazê-la para a responsável. Então a intervenção explicando que a sua opinião era realmente importante. Ainda titubeando, a resposta foi dada e após ouvir que seria realizada uma tentativa e que se ainda assim não ficasse “legal”, poderíamos tentar de forma diferente. Finalmente ouviu-se: “Graças a Deus agora vou aprender.”.

Tal situação torna-se singular a partir do momento em que a ação pode ser modificada, no caso as atividades, e isso só foram possíveis através da construção elaborada a partir da narrativa do sujeito. Do ponto de vista da gestão pode até não ser importante uma frase porque percorrer muitos e muitos quilômetros em estradas em condições precárias, alta temperatura, poeira, muito cuidado mesmo para manter distância e abreviar o encontro devido necessidade de obedecer ao protocolo estabelecido pela vigilância sanitária; enfim, à distância e os minutos de contato não impediram de aumentar o volume, sintonizar a frequência para que fosse possível ouvir o som produzido com nitidez.

Conclusões

Os resultados parciais apontam para a necessidade de incluir essas vozes nas propostas educacionais como um todo, afinal suas necessidades podem ser contempladas para promoção da qualidade de vida e não no currículo escolar. E isso foi possível através da verificação dos discursos dos sujeitos envolvidos nesse dinamismo, conhecendo-os a partir da sua cultura, seus valores, seu olhar sobre as limitações impostas pela deficiência e no que isso implica para qualidade de vida, aquisição de conhecimentos que permitam fazer parte dessa sociedade. Isto significa envolver pais ou responsáveis, gestores e até mesmo os próprios sujeitos e não apenas os docentes na função de elaborar tarefas escolares.

Referências

BATALHA, E. S. O Orientalismo, ou a afirmação do discurso hegemônico do Ocidente. **Revista Argumentos**. v. 14, n. 2, p. 177-198, jul-dez-2017. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1126>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COSTA, M.V; SILVEIRA, R.H; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/ago. 2003 nº 23 disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (Questões atuais em educação especial; VI). RJ: Letras, 2007.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (orgs). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTANNA FILHO, J. **SIGMA**-Um modelo de processos de inovação colaborativa para redes de provedores de serviços de software. ResearchGate. 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CAPÍTULO 5

RACISMO E ALIENAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE DJONGA E FRANTZ FANON

Rogério Leão Ferreira (UFMS/PPGCult/CPAq).

Fábio da Silva Sousa (UFMS/CPNA/PPGCult/CPAq)

Apresentação

Este capítulo pretende fazer um diálogo com o Rap (*Rhythm and poetry*) expresso na narrativa musical do rapper mineiro Djonga em conformidade com as ideias e constructos teóricos do autor martinicano Frantz Fanon em seu clássico *Pele negra, máscaras brancas*, e observar nesse sentido o impacto psíquico da ideia de raça e alienação em uma sociedade de hegemonia branca como acontece no ocidente e suas colônias.

Para tanto, pretende-se investigar o processo do racismo e alienação do homem negro na sociedade nos álbuns que compõe as letras e produções visuais de Djonga. A ver: *Heresia* (2017); *O menino que queria ser Deus* (2018); *Ladrão* (2019) e *Histórias da minha área* (2020). Para isso remete-se essa noção a enxertos de músicas tais como: *O mundo é nosso*; *Hat-Trick*; *Junho de 94*; *Vazio*; *Olho de Tigre*; *Atípico*; *Ufa*; *Voz*; *Falcão*; *Não sei rezar e Finanças*.

Ao trazer resquícios advindos à condição de escravo por mais de 300 anos, a identidade do negro no País até o dado momento acabou por ser subalternizada e descaracterizada. Em pleno século XXI, ainda se questiona a falta de representação do negro no protagonismo artístico. Além disso, se faz necessário questionar a maneira como é construída e visibilizada esta representação nesses espaços, o qual se apresenta como uma forma pouco original e de lugar comum.

Dessa forma, a música, que é uma das principais vertentes de manifestações da tradição e da cultura negra, também se tornou um significativo debate. Desde a musicalidade religiosa expressa nos terreiros, o samba, o *reggae*, o *funk* e o *hip hop*, a música negra se apresenta como uma construção de poder e identidade.

Nesse contexto, a cultura *hip hop* sendo ela projetada por meio de manifestações políticas, artísticas e culturais, seja via o agenciamento do *MC*, *Grafito*, *DJ* ou *Break Dance*, constitui-se como exemplo de cultura contemporânea de resistência negra, possibilitando a expressão da voz do marginalizado e do excluído. Observa-se especificamente a construção do estilo *rap* como relato da exclusão, da violência, e também de valores, da riqueza cultural e da autonomia. No cenário nacional, o *rap* tem deixado às margens e conquistado espaço.

Frantz Fanon: a Revolução feita com suor, sangue e ...

*Nossos irmãos de cor...
Creio em ti, Homem...
O preconceito de raça...
Compreender e amar...
De todos os lados, sou assediado por
dezenas e centenas de páginas
que tentam impor-se a mim.
Entretanto, uma só linha seria suficiente.
Uma única resposta a dar e o problema do
negro seria destituído de sua importância.
Que quer o homem?
Que quer o homem negro?
Mesmo expondo-me ao ressentimento de
meus irmãos de cor, direi
que o negro não é um homem.
(FANON, 2008, p.26.)*

Com formação em psiquiatra Frantz Fanon (1925-1961), foi também militante político e participou da Frente de Libertação Nacional

da Argélia (FLN), com a qual compartilhava a causa da Independência Nacional. Martinicano, fez parte do grupo de intelectuais negros com espírito antissegregacionista e anticolonialista radical com uma escrita transparente, além de altamente literária e retórica contribuiu de forma significativa para alvarar não só a história, mas também reflexões e debates contemporâneos. No prefácio ao clássico *Pele negra, máscaras brancas*, Lewis R. Gordon apresentou uma breve biografia. A ver:

Fanon é mais conhecido como um revolucionário. Nascido na ilha da Martinica em 20 de julho de 1925, era um homem carismático de grande coragem e brilho, tendo lutado junto às forças de resistência no Norte da África e na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, ocasião em que foi por duas vezes condecorado por bravura. Após completar seus estudos em psiquiatria e filosofia na França, dirigiu o Departamento de Psiquiatria do Hospital Bli-da-Joinville na Argélia (hoje renomeado como Hospital Frantz Fanon) e tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, entrando, assim, na lista de cidadãos procurados pela polícia em todo o território francês. Todo o resto de sua vida foi dedicado a esta batalha, enfatizando sua importância na luta para transformar as vidas dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno. Fanon morreu de pneumonia em 6 de dezembro de 1961 em Bethesda, estado de Maryland, nos Estados Unidos, enquanto buscava tratamento para sua leucemia. (FANON, 2008, p. 11).

Nas linhas iniciais de *Pele negra, máscaras brancas* publicado originalmente em 1952, Fanon pretendia a partir de sua experiência vivida e de visão de mundo tratar questões de tempo presente, delimitadas no recorte espacial em que transitara o mundo francófono, contudo, tratando-se de análises sobre fenômenos sociais ocorridos em diferentes partes do mundo, o autor considerou que o livro provavelmente contemplaria sociedades para além dos limites coloniais franceses.

O fato somente se consumou depois, pois, o livro tornou-se um clássico sobretudo associado ao contexto do pensamento e da subjetividade psicológica, da diáspora africana, dos estudos culturais e pós-coloniais – sendo, portanto, uma grande base de estudo teórico ao influenciar pensadores e militantes da descolonização dos países africanos – seja ligado ao campo da literatura, das ciências humanas e da filosofia, estimulando obras influentes nestas áreas e no pensamento político e também social.

Em paralelo ao livro de *Os condenados da Terra*, de 1968, concluído pelo autor em seus últimos dias de vida, *Pele negra, máscaras brancas*, influenciou diferentes gerações de militantes do movimento negro e da esquerda marxista não ortodoxa de diversas partes do planeta como os Estados Unidos, América Latina e Caribe, Europa, África e, tardiamente, o Brasil. Talvez Paulo Freire tenha sido o primeiro intelectual brasileiro de grande prestígio a referenciar citações de *Os Condenados da Terra* de Fanon em *Pedagogia do Oprimido*, escrito entre 1965 e 1968 durante o exílio no Chile, interessante fazer uma observação nesse contexto, pois ao prefaciar *Pele negra, máscaras brancas*, Lewis R. Gordon já explicitava que

Houve uma época em que um professor universitário norte-americano que tentasse abordar a obra de Frantz Fanon em um ambiente acadêmico estaria sujeito a perder o emprego. Naqueles anos turbulentos das décadas de 1960 e

1970, a situação era diferente na América do Sul. No Chile, por exemplo, as idéias (sic) de Fanon estavam sendo ensinadas nas salas de aula. (FANON, 2008, p. 11)

A separação dos “humanos” entre opressores e oprimidos, a frieza e falta de sensibilidade e humanização tida aos povos indígenas e o condicionamento psíquico do negro pelo branco se cristalizaram na primeira metade do século passado, e as questões debatidas pelo psiquiatra e intelectual negro continuam mais vivas e atuais do que nunca.

Fora como um forte “estrondo no céu” do cenário pós-guerra que no ano de 1952, aparecia *Pele negra, máscaras brancas*, uma escrita que dentre muitas abordagens tratara de modo particular sobre a “interpretação psicanalítica do problema negro”. A introdução proclamava: “Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existe dois campos: o branco e o negro”. (FANON, 2008, p. 26)

O clássico revela a transparência e aflora dentre tudo o lado humano, racional, verdadeiro e autêntico da “pessoa de Fanon”, um forte caráter que abarca um viés sobretudo sociológico, epistemológico, além de político e poético. Fanon se utiliza da análise psicanalítica com um compilado de recursos retóricos para tratar de diferentes problemas relacionados entre negros e brancos pautados pelo racismo.

Assim, esboça uma crítica ao defender a universalidade das lutas contra todas as formas de opressão que tem em comum a humanidade como objeto, complexos, por exemplo, de inferioridade e superioridade vividas por negros e brancos e o duplo narcisismo egocêntrico, além de patológicos experimentados por ambos precisavam ser desconstruídos “Para nós, aquele que adora o preto é tão “doente” quanto aquele que o execra. Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco.” (FANON, 2008, p. 26)

O livro é dividido em capítulos que versam sobre temáticas como: O negro e a linguagem; A mulher de cor e o branco; O homem de cor e a branca; Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado; A experiência vivida do negro; O preto e a psicopatologia, e fecha com o capítulo sobre O preto e o reconhecimento.

Nas entrelinhas observa-se de forma geral que Fanon oferece uma crítica incisiva à negação do racismo contra o negro na França e em grande parte do mundo moderno. O autor “põe em xeque” a forma como compreendemos o mundo e também provoca um desconforto na nossa consciência que aguça ansiosamente o nosso senso crítico. Ler o livro é uma experiência única e desafiadora, precisamos nos valer de uma série variada de recursos cognitivos e emocionais.

Ao estudar psiquiatria na França e ao ter contato com correntes ideológicas daí com o existencialismo, o marxismo e a esquerda francesa, Fanon escreve sua tese aos vinte e cinco anos de idade, que fora recusada pela banca examinadora por exigirem que a escrita fosse de cunho mais positivista com bases físicas para a abordagem referente aos estudos sobre os fenômenos psicológicos. Esse texto rejeitado pela Faculdade, mais tarde é editado que é nada mais, nada menos que *Pele negra, máscaras brancas* e vira um dos livros mais importantes sobre o debate do racismo.

Assim, descrevera como fora o contexto em que se consolidou a sua publicação o qual não desistiu da escrita obtendo o título de doutorado.

Este livro deveria ter sido escrito há três anos... Mas então as verdades nos queimavam. Hoje elas podem ser ditas sem excitação. Essas verdades não precisam ser jogadas na cara dos homens. Elas não pretendem entusiasmar. Nós desconfiamos do entusiasmo. Cada vez que o entusiasmo aflorou em algum lugar, anunciou o fogo,

a fome, a miséria... E, também o desprezo pelo homem. O entusiasmo é, por excelência, a arma dos impotentes. Daqueles que esquentam o ferro para malhá-lo imediatamente. Nós pretendemos aquecer a carcaça do homem e deixá-lo livre. Talvez assim cheguemos a este resultado: o Homem mantendo o fogo por autocombustão. O Homem liberado do trampolim constituído pela resistência dos outros, ferindo na própria carne para encontrar um sentido para si. (FANON, 2008, p. 27).

Pele negra, máscaras brancas nos conduz ao universo atribuído ao negro que foi sistematicamente condicionado pelo branco. São páginas apaixonantes se faz sentir por meio de encadeamentos lexicais metafóricos e analíticos do corpo e do olhar. Porém, a realidade da melanina supera a metáfora. Séculos de escravidão e colonização determinaram um olhar sobre o outro do qual é difícil para não dizer impossível, se despojar: “A vergonha. A vergonha e o desprezo de si. A náusea. Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor... Aqui ou ali, sou prisioneiro do círculo infernal” (FANON, 2008, p. 109).

O racismo se traduz também na designação ao negro, submetido à conotação ancestral de sua cor, que se tornou evidência, quase essência:

O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança!

Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. (FANON, 2008, p. 160).

Desse modo, observa-se que o arquétipo de “valores” inferiores é representado pelo negro como significando simbolicamente o “obscuro, as sombras, as trevas, a noite, as profundezas abissais”, e do outro lado o branco como “a mirada clara da inocência, a pomba branca da paz, a luz ofuscante, paradisíaca”. A linguagem não pode expurgar essas conotações, que aparecem também na religião: “O pecado é negro como a virtude é branca” (FANON, 2008, p. 125).

Nesse sentido, Djonga se aproxima por meio do refrão de seu rap à ideia de Fanon, ao lembrar esse estereótipo depreciativo

Como se fosse a noite, cê vê tudo preto
Como fosse um blackout, cê vê tudo preto
São meus manos, minhas minas
Meus irmãos, minhas irmãs, yeah
O mundo é nosso, hã
Tipo a noite, cê vê tudo preto
Tipo um blackout, cê vê tudo preto
São cantos de esquinas, de reis e rainhas
Yeah, o mundo é nosso.
(DJONGA, O mundo é nosso, 2017)

Fanon nos traz a problemática vivenciada pelo homem de cor. O autor nos alerta que “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial. Mostraremos, em outra parte, que aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008, p. 30). Ao estar inserido em um mundo em que o critério de humanidade e universalidade é branco, a única possibilidade que eu tenho de me “humanizar” ou ser reconhecido como humano é a

via do “embranquecimento” é, portanto, tentando encontrar um meio de ser aceito “vestindo as máscaras brancas”.

A alienação para Fanon se materializa na impossibilidade de a gente se constituir como sujeito da nossa história que só pode ser alterada mediante uma atitude de mudar o mundo numa luta não apenas no campo da ideia, mas na prática. Assim, de acordo com Deivison Mendes Faustino (2013, p. 219) “Sob a influência da psiquiatria institucional, Fanon pensa a alienação, a enfermidade psíquica e o sofrimento psíquico na sua relação com o entorno social no qual está inserido o paciente”.

A alienação pela cor é, portanto, efeito da escravidão e do colonialismo com o objetivo de conservar a exploração econômica da dominação colonial e a verdadeira desalienação do negro, diz respeito principalmente a sua consciência movida de constatação mental da situação escrava o qual está submisso como anuncia Fanon, “implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28):

Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco. Antes de abrir o dossiê, queremos dizer certas coisas. A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: — inicialmente econômico; — em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28).

Fanon considera que as estruturas sociais coloniais são introjetadas na subjetividade do colonizado e a mudança dependeria de uma transformação radical das estruturas da sociedade.

O autor tece nas entrelinhas que “o branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura” existe brancos que se consideram superiores aos negros e existem “[...] alguns negros querem, custe o que custar, demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (FANON, 2008, p. 27). Isso é traduzido ainda de forma mais clara ao dizer que “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Assim entendemos que a colonização apaga a identidade, a humanidade, a civilidade e o modo de ser do “Outro” o que pode assim ser entendido como um maniqueísmo explícito, onde brancos são privilegiados e aos negros restam a “zona do não ser” que só existe enquanto corpo como denotadas em expressões do tipo “o negro(a) é quente, musculoso, excitante, etc”. Como bem lembra Fanon (2008, p.147) “O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o Outro.”

Ao perceber a ausência de sua humanidade, de uma personalidade e uma identidade o negro tenta “vestir a máscara branca” e se fazer branco renunciando a si mesmo e suas raízes ancestrais em busca de sua igualdade perante todos e de sua possível existência social e de sua individualização.

Assim de acordo com o “mito” que a própria sociedade europeia cria quanto mais branco, mais humano e como fora dito no início da escrita do livro por Fanon “o que quer o homem negro?” e a resposta é: “Ele quer ser humano”. Mas ser humano é ser branco, então é branco que

se tenta ser de todas as maneiras que for possível, do comportamento à roupa, ao jeito de organizar a linguagem, na apresentação de uma paleta até as minhas escolhas afetivas sexuais.

... Fogo nos racistas

[...] *Olho corpos negros no chão, me sinto olhando o espelho
Corpos negros no trono, me sinto olhando o espelho
Olho corpos negros no chão, me sinto olhando o espelho
Que corpos negros nunca mais se manchem de vermelho.*
(DJONGA, Falcão, 2019).

Foi no ano de 2017 que Gustavo Pereira Marques (Djonga) hoje com 26 anos de idade despontou no cenário do Rap no País. O grupo de Minas Gerais conhecido como DV Tribo foi quem contribuiu para a sua inserção no gênero musical ao convidá-lo. Um de seus integrantes na época, Mario Apocalypse do Nascimento conhecido popularmente como Hot, foi quem o apelidou de Djonga.

O *rapper* é originário da “Favela do Índio” e cresceu no Bairro São Lucas e Santa Efigênia/BH, sua carreira foi na rua. Em 2012 quando estava se formando no Ensino Médio ao ouvir saraus de poesia, foi aí onde cresceu seu interesse pelo rap e logo começou a escrever as letras de próprio punho. Criou *DV Tribo* ao lado do *Hot* e depois com a junção de outros amigos - FBC, Clara Lima, Oreia e *Coyote Beats* - e foi conquistando aos poucos seu espaço na cena musical, cursou História na Universidade Federal de Ouro Preto, e trancou o curso um semestre antes de sua conclusão para se dedicar à música.

Nesse tempo produziu seu primeiro single *Corpo Fechado* e depois o primeiro disco *Fechando o Corpo*, junto ao *DJ Coyote Beats* com sete fai-

xas musicais. No decorrer de sua trajetória foi ganhando espaço, fazendo participações com outros músicos, onde conheceu o rapper baiano Diogo Álvaro Ferreira Moncorvo, mais conhecido como Baco Exu do Blues que ao convidá-lo para participar de uma música conhecida como *Sujismundo* foi sucesso na certa, a música teve milhões de visualizações e as coisas foram mudando.

Crescido numa família que gostava muito de festa e canções ec-léticas, fora se acostumando aquele ambiente musicista, a música de rap ficou conhecida ainda criança por meio de um disco dos *Racionais MC`S*, mais tarde vieram inspirações de músicos como Cazuzza, Janis Joplin, Elis Regina, Elza Soares, Jimi Hendrix além do Mano Brown, que se tornou uma inspiração para além da melodia, um exemplo de vida social, cultural e de posicionamento político, de Glauber Rocha a Legião Urbana, o cantor mistura elementos culturais de forma ácida e pesada, mas não menos divertida.

Em 13 de março de 2017, veio seu álbum de estreia *Heresia*, com letras fortes, críticas sociais e de empoderamento negro, o álbum foi considerado o melhor do ano segundo a renomada *Revista Rolling Stones*, e a música que mais chamou atenção foi *O mundo é nosso*, com participação do rapper carioca BK, e concorreu ao prêmio *Red Bull* de melhor faixa do ano de 2017. O disco *Heresia* ganhou notoriedade, através do verso presente no refrão do single *Olho de Tigre*: “Fogo nos racistas”, que se tornou um tipo de slogan entre os jovens negros periféricos.

Em 13 de março de 2018, já consagrado, lançou seu segundo álbum *O Menino que queria ser Deus* com 10 faixas e participações dos rappers Sant, Karol Conka e Hot. Faixas que ultrapassam milhões de visualizações. Novamente um ano depois, em 13 de março, em 2019, lançou o nostálgico *Ladrão*, com milhões de visualizações e por último em 13 de março de 2020, o disco *Histórias da minha área*. O rapper é o primeiro brasileiro a ser indicado para o prêmio *BET Hip-Hop Awards* nos Estados Unidos na categoria de melhor artista internacional.

O contato com a linguagem poética moldou o estilo do artista, que costuma “mandar a real” nos versos das músicas mais conhecidas pelo público. As letras do cantor retratam sua origem humilde, confrontam o pensamento atrasado das classes mais conservadoras e debatem a fundo a desigualdade, o preconceito, o machismo, a crise ideológica na política nacional e os demais problemas sociais que são vistos no Brasil.

Para Roberto Camargos, boa parcela dos rappers “se entregou à tarefa de legitimar suas produções como expressão de atitudes críticas, atreladas a experiências, valores e posicionamentos ideológicos que foram logo tomados como instrumentos de formação de opinião” (CAMARGOS, 2015, p. 77).

O modo como o rapper pensa, escreve e canta as suas canções revelam ao público ouvinte de forma bem particular um estudo linguístico diria até mesmo de interpretação “Saussuriana” já que as suas letras de rap e representações simbólicas podem ser assim entendidas ao estar calcadas no princípio de que a língua é um sistema de signos formado pelo conceito (significado) mais a imagem acústica (significante).

Djonga demonstra estar vigilante não só com o enredo e a cenografia de sua obra, mas também, com a inserção de um conjunto de recursos que carregam duplo sentido em suas estrofes, por exemplo, nesse verso do rap *Voz*: “Os comédia até que quis/ Mas só entupiram o nariz/ Acham que tem que tá enterrado/ Pra ser rap de raiz.” Nesse trecho ele faz a palavra “enterrado” se bifurcar em dois significados falando em sentido figurado: morto, e literal: dentro da terra, enquanto que “raiz” se bifurca em autêntico e base da árvore.

As canções também revelam figuras de linguagens que trazem analogias, paradoxos, antíteses, antônimos e dicotomias - esse último sempre esteve no centro das discussões propostas pelo *hip hop* enquanto movimento cultural já que ressaltar as contradições do sistema é uma

forma muito contundente de analisar o racismo e a desigualdade social - ao polarizar palavras e versos, esse aparato linguístico traz uma qualidade atenciosa e estilística relevante para compreendermos a sua obra.

Dessa duplicidade que está presente na prática poética e lírica do rap, é possível analisarmos o jogo de palavras, e assim destacar alguns trechos de suas canções como, por exemplo, nos raps que seguem abaixo:

Em *Finanças – DV Tribo*: “Meu rap é singular muita fé/ Eles são plural fezes”.

Em *Olho de Tigre*: “Tenho sido tão verdadeiro/ Que não preciso usar ouro/ E nem ser falso em nada/ Tem quem fica a ver navios/ E tem quem chega longe de jangada”.

Em *Junho de 94*: “O seu herói não consegue voar/ Virei a porra do vilão que vocês criaram”.

Em *Ufa* - “Minhas amigas do peito são minhas correntes/ Já foram minhas inimigas da perna”.

Em *Vazio*: “Passei noites em claro/ Mesmo sendo escuro”.

Em *Hat – Trick*: “Ou tu, vai ser mais um preto?/ Que passou a vida em branco!” [...] “Do alto do morro rezam pela minha vida/ Do alto do prédio pelo meu fim”.

Em *Não Sei Rezar*: “O ego te constrói por dentro e destrói o que tá por fora”

Pra entender a dicotomia de Djonga é importante perceber que os significados estão muito conectados ao nosso contexto, nosso conhecimento e experiência de vida, então quando nos deparamos, por exemplo, com a palavra ou o conceito de “ladrão” abre-se “um leque” e margens

para vários significantes bem mais subjetivos e variados, mas o conceito é moldado de acordo com a visão de quem lê e interpreta a palavra, assim cada um “monta na sua cabeça” uma imagem do que representa um “ladrão”. Normalmente, e de forma particular, no Brasil essa representação tem classe e cor, Djonga ao dar esse título, se coloca na missão de criar um contexto onde um novo sentido pudesse ser dado a palavra, isso está presente desde a primeira faixa *Hat-Trick*:

*O dedo, desde pequeno geral te aponta o dedo
No olhar da madame eu consigo sentir o medo
Cê cresce achando que é pior que eles
Irmão, quem te roubou te chama de ladrão desde cedo
Ladrão, então peguemos de volta o que nos foi tirado
Mano, ou você faz isso
Ou seria em vão o que os nossos ancestrais teriam sangrado
De onde eu vim quase todos dependem de mim
Todos temendo meu não, todos esperam meu sim
Do alto do morro, rezam pela minha vida
Do alto do prédio, pelo meu fim
Ladrão
No olhar de uma mãe eu consigo entender o que pega com o irmão
Tia, eu vou resolver seu problema
Eu faço isso da forma mais honesta
E ainda assim vão me chamar de ladrão.
Ladrão.*

(DJONGA, Hat-Trick, 2019).

Ao nos depararmos com esse trecho da música é impossível mantermos o significado socialmente estabelecido pra “ladrão”, conseguimos “dar outra cara” pra imagem na nossa mente, deixa de ser o jovem negro que “trabalha de farol em farol” no centro metropolitano e passa a se tornar a elite branca que “sequestrou” esses mesmos jovens ao longo de toda a história do Brasil, Djonga então se coloca como o personagem “Robin Hood” roubando de volta o máximo que puder, embora a capa do álbum nos chame a atenção em imaginar que seu grande roubo é o dinheiro, as

correntes e a cabeça de um dos membros da *Ku-Klux-Klan*, o que de fato ele rouba são os significados e o próprio conceito de ladrão.

Desse modo, ressignificar conceitos estabelecidos é um dos grandes desafios do rap que tentou colocar os negros em espaços que não lhes eram abertos, como reproduzido ao final do *rap Junho de 94*: “Deixa eu devolver o orgulho do gueto/ E dar outro sentido pra frase: tinha que ser preto!”.

A própria indústria da música rapidamente percebeu isso e cedeu espaço aos negros, mas sempre garantindo que alcançar esse espaço colocava o negro em outra categoria sempre em estado de exceção, isso facilitou que a elite impusesse limites no impacto causado pelo hip hop.

A intitulação do segundo disco de Djonga *O menino que queria ser Deus* também traz algo interessante sobre a polarização de sentidos empregados pelo *rapper*. Ele será um “menino” humilde vítima de um sistema racista preso as suas raízes tão dolorosas? Ou será um “Deus” do *rap*, superior e onipotente com as mulheres e o dinheiro pra fazer o mundo esquecer que um dia ele foi um menino negro?

Por alcançar o sucesso que alcançou ele é um dos poucos que teve a oportunidade de tomar essa decisão, de escolher pra qual lado seguir na bifurcação do caminho e muitos dos que chegaram onde ele chegou preferiram aproveitar a oportunidade que é dada a poucos e seguir como “Deus” abandonando o “menino”, Djonga sabe, porém que o mesmo sistema que o enaltece como Deus maltratava quando era menino e continua fazendo o mesmo com seus iguais e ocupar o espaço que lhe foi cedido ainda que numa posição crítica ao sistema é continuar servindo ao sistema, mas também, é tarde demais pra “descer essa marquise” ele se vê então entre duas realidades na dicotomia máxima de sua existência enquanto artista negro que “vingou”.

Na canção *Corra* do álbum *O menino que queria ser Deus* de 2018 explícita (a música e videoclipe criados foram inspirados no filme de terror psicológico de Jordan Peele *Get Out*): “[...] já se apropriaram de tudo/ Minha mente me diz: *Get Out*, Gustavo, Corra”, aqui representa uma luta interna do *rapper*, uma vez que sua mente aponta a fuga, mas o corpo (da letra e do sujeito) leva sempre ao confronto.

Nesse contexto, é possível analisar uma reversão do discurso no nome do segundo álbum a começar pela capa do disco. Ao apresentar-se como Deus, questiona a visão de um Deus branco, europeu, em virtude de um jovem periférico. É notável ainda a desconstrução de um padrão branco de beleza, elaborando uma identidade de negação à padronização.

Em plena euforia mística, salmodiando um cântico encantador, Mayotte Capécia pensa que é um anjo que voa “toda rósea e branca”. O filme *Verts pâturages*, onde Deus e os anjos são negros, chocou terrivelmente nossa autora: “Como imaginar Deus com os traços de um preto? Não é assim que represento o paraíso. Mas, afinal de contas, é apenas um filme americano.” Não, realmente o Deus bom e misericordioso não pode ser negro, é um branco de bochechas bem rosadas. Do negro ao branco, tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente. (FANON, 2008, p. 60)

Outro verso do *rapper* também corrobora com essa noção estereotipada como visto no trecho a seguir: “Quero Sheron Menezes/ Pra quem acha que bonito é Paris Hilton/ A gente riu com isso/ Todo padrão é vício, todo padrão é vício”. (DJONGA, Atípico, 2018).

Enquanto muitos acreditam que a pluralidade deve ser evitada por representar a contradição, como se uma coisa só pudesse ser uma coisa de cada vez, o rapper coloca em prática a ideia contra a dialética, a realidade não acontece em uma das alternativas, mas no próprio processo de alternância, a resposta é que a realidade não é o lado vitorioso da guerra, mas a guerra em si, Djonga sabe que nele reside “dois Djongas” (um rico, famoso e bem sucedido pra quem a elite branca adora bater palma; e outro que sofreu e que sofre nas mãos dessa mesma elite que está pronta a todo o momento para “jogá-lo na vala” junto com todos os outros) e ao explorar em suas letras essa duplicidade de sentidos entre seus dois papéis sociais, coloca seus “dois eu(s)” pra conversar e vai além da estética e se amplia para toda a sua obra.

Em participação ao rap *Muito bem feito*, Djonga já referenciava o autor martinicano: “[...] Frantz Fanon que o diga/ Tira essa máscara branca [...]” (WELL *feat.* DJONGA. *Muito bem feito*, 2017).

Em *Hat-Trick* produzira um contundente videoclipe que tratara sobre a alienação do negro ao apresentar ao público como personagem, um jovem negro com o rosto pintado de branco negando as suas raízes familiares em busca de aceitação e igualdade na sociedade branca. No segundo álbum, na primeira música *Atípico*, o rapper tratara de questões sobre o racismo institucional e as críticas que recebeu por explicitar tais temáticas.

Tão chato nas ideia
Que o racista me chama de macaco prego
Ou eu que sou escuro demais
Ou esse mundo que é cego
Contendo informações importantes
Então me chame de quadro negro
Ela diz que me acha chave
Fecho portas daquele passado negro.
(DJONGA, *Atípico*, 2018).

Para Fanon esse racismo estrutural surge caracterizado pelo branco

O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos. (FANON, 2008, p. 147).

Na canção *Vazio* o *rapper* também traz esse estigma: “Ganhando o dinheiro que eu sempre quis/ Meu bolso, um zoológico/ Onde já fui marcado/ Macaco/ Hoje sou dono é lógico!”. Nesse verso é possível perceber aquilo que Fanon deixa claro em seu clássico literário

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cisparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. (FANON, 2008, p. 33).

Observa-se dessa forma que o racismo estrutural, a alienação e as normas de hierarquização racial, vêm à tona de forma intensa e agressiva com insultos que evocam estigmas sociais relacionados seja ao corpo, o caráter individual ou tribais e que só serão “driblados” mediante uma postura mental que se constate enquanto sujeito oprimido, e depois numa mudança prática revolucionária de desalienação.

Considerações finais

Ao trazer a problemática do racismo que está dissolvido na sociedade operante, o *rapper* e seu trabalho artístico musical procura aproximar de forma clara os seus versos com o influente pensador francês Frantz Fanon e seus estudos sobre a psicopatologia da colonização, com letras precisas nos discos criados e nas produções visuais como a pintura facial em *Hat-Trick* numa espécie de máscara usada pelo protagonista do clipe, a crítica se torna mais do que presente.

Assim, ao percorrer a discografia de Djonga, fica visível que o racismo e alienação são partes de uma sociedade manipuladora, apropriadora e desumana, mas também se viabiliza uma virada no enquadramento do papel social das pessoas negras, mostrando o deslocamento da ideia de inferioridade para reconstruí-las no lugar de luta e resistência. A força, o orgulho e esse poder de resistência aparecem como centrais na identidade, cultura e memória coletiva negra. Através do seu exemplo de vida, de um negro que apesar da dificuldade conseguiu vencer, o *rapper* mineiro busca ser inspiração para os jovens marginalizados.

Ao se questionar e responder a estes questionamentos em capas de álbuns, letras e vídeo produções fomenta o agenciamento do homem negro perante a sociedade segregadora, se colocando no lugar de inspiração para o jovem negro, Djonga constrói por meio de suas músicas uma identidade de desalienação e resistência.

Ademais, essa construção narrativa em torno do negro como resistência e desalienação não é retratada pelo *rapper* sob uma ótica de homogeneidade, existe uma abordagem da violência, da exclusão, dos estigmas a que são submetidos, mas também da religiosidade, da cultura, do orgulho e conquistas deste povo. Em sua discografia, Djonga rememora a privação de direitos e benefícios, trazendo um discurso de resistência, com o intuito de transformar as relações de poder presentes na sociedade.

Desse modo, se requer uma operação muito mais profunda que tem, para Fanon, uma relação com seu compromisso, sua militância de conhecimento e causa. Para ele o homem precisa ser liberto de dentro para fora.

Referências

CAMARGOS, Roberto. **Rap e política**: percepções da vida social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015.

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

FAUSTINO, Deivison Mendes. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina**. “Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro”. São Paulo, 10 a 13/09/2013. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v16_deivison_GI.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

FERREIRA, Rogério Leão & SOUSA, Fábio da Silva. “E se fosse ao contrário?” Djonga e Fanon: um diálogo sobre racismo e alienação. **Trilhas da História**, v. 10, n. 19, ago.-dez., p. 51-67, ano 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/12147>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

Fontes

DJONGA. Atípico. DJONGA. **O menino que queria ser Deus**. São Paulo: Ceia Ent, 2018. Faixa 01. Spotify (3m19s).

DJONGA. Corra. DJONGA. **O menino que queria ser Deus**. São Paulo: Ceia Ent, 2018. Faixa 07. Spotify (3m39s).

DJONGA. Falcão. DJONGA. **Ladrão**. São Paulo: Ceia Ent, 2019. Faixa 10. Spotify (3m42s).

DJONGA. Finanças. **DV Tribo**. Minas Gerais: DV Tribo, 2017. Faixa 02. Spotify (4m36s).

DJONGA. Junho de 94. DJONGA. **O menino que queria ser Deus**. São Paulo: Ceia Ent, 2018. Faixa 02. Spotify (5m29s).

DJONGA. Não sei rezar. DJONGA. **Histórias da minha área**. São Paulo: Ceia Ent, 2020. Faixa 02. Spotify (3m03s).

DJONGA. O mundo é nosso. DJONGA. **Heresia**. São Paulo: Ceia Ent, 2017. Faixa 10. Spotify (3m43s).

DJONGA. Olho de Tigre. **Pineapple StormTV**. São Paulo: Pineapple Storm-TV, 2017. Single. Spotify (3m58s).

DJONGA. Ufa. DJONGA. **O menino que queria ser Deus**. São Paulo: Ceia Ent, 2019. Faixa 03. Spotify (5m51s).

DJONGA. Vazio. DJONGA. **Djonga**. São Paulo: Ceia Ent, 2017. Single. Spotify (3m49s).

DJONGA. Voz. DJONGA. **Ladrão**. São Paulo: Ceia Ent, 2019. Faixa 08. Spotify (5m12s).

DJONGA. Hat-Trick. DJONGA. **Ladrão**. São Paulo: Ceia Ent, 2019. Faixa 1. Spotify (4m19s).

WELL MC (feat. Djonga). **Muito bem feito**. Minas Gerais: Estúdio RC 16, 2017. Spotify (4m17s).

CAPÍTULO 6

POSSIBILIDADE DIALÓGICA ENTRE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO: A ÓTICA DA NARRATIVA DE ESTUDANTES SOBRE O RACISMO ESTRUTURAL

Katiucia Marcelino Cristaldo (UFMS/PPGCult/CPAq).

Fábio da Silva Sousa (UFMS/CPNA/PPGCult/CPAq).

Introdução

“O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada,
Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras sangra.”

(Grada Kilomba, *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, 2019)

A implementação da Lei 10.639/03 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possui muitos desafios para sua efetivação. Enquanto prática pedagógica, desenvolvida no chão da escola e subsidiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, permanece incipiente quanto ao diálogo com o currículo, com as metodologias adotadas pelos/as educadores/as e com os manuais didáticos adotados pelas Unidades Escolares da Educação Básica.

Apesar da força de lei e da representação de uma vontade de democratização e correção das desigualdades históricas, ao propor desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes, é fato a longitude entre o ideal e o real da sua aplicação nas instituições de ensino da Educação Básica.

Farei a reflexão deste aspecto, da aplicabilidade da Lei e suas Diretrizes correlatas, partindo da prática pedagógica desenvolvida enquanto educadora negra no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, por meio das experiências e vivências de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Aquidauana-MS, expressas em narrativas de cadernos diários diante de ações metodológicas no trato dos preconceitos, onde as evidências apontaram para um racismo estrutural e sistêmico, com a observação de inferências estritamente ligadas às relações de poder, as quais subjuguem o/as sujeito/as negro/as perpetuando o racismo em suas diversas violências.

Este texto trata dos resultados parciais da pesquisa de Mestrado em Estudos Culturais (PPGCULT-UFMS), enquanto possibilidade didática entre os Estudos Culturais e a Educação, dialogando com os sujeitos envolvidos com a prática pedagógica sob o viés das narrativas dos subalternizados.

Questão racial e a Educação

Pensar o racismo e a discriminação racial no Brasil, principalmente no meio educacional, faz-se urgente, além de desafiador. Ouso acrescentar um tanto quanto incômodo e provocador, pois me refiro a feridas históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais, frutos nada saudáveis e saborosos do sistema colonialista e escravocrata sob o qual nos constituímos enquanto Nação.

Falo em urgência sob a perspectiva pós-colonial, que faz perguntas responsivas dispostas a ouvir as inconvenientes, (des)estruturantes, (des) e (re) veladoras, vozes do lugar marginal. E desafiador ao questionar o não-lugar do/as sujeito/as negro/as, contestando e propondo uma reflexão conduzida pelas Epistemologias do Sul a respeito da Educação para Relações Raciais.

Fomentados pelos desafios da implementação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9394/1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), percebemos uma Nação racializada, um espaço territorial fronteiro, um campo de disputas e poder entre narrativas dominadoras postas/impostas como oficiais.

Reproduzidas e perpetuadas e em sua máxima instância justificadas, sob um discurso hegemônico colonizador, ao ponto de sustentar um mito democrático e harmônico que vela o racismo estrutural ao tremular a bandeira da miscigenação.

Chegamos ao ponto, sob o viés reparador, de decretar a Lei 10.639/2003 alterada pela 11645/2008, resultante da força e luta de movimentos sociais, neste caso em específico o Movimento Negro, o qual em toda a sua existência conferiu à Educação o papel importante como via de acesso, permanência e prática antirracista dos sujeitos negros como resistência.

A luta histórica do decreto e sanção da lei, já acentua por si, que a Política Educacional brasileira ainda se encontra frágil quanto a uma agenda e amparo para estratégias com vistas à promoção da igualdade étnico-racial de maneira mais direcionada.

Apesar da Constituição Federal de 1988, assegura em seu artigo 205 a “Educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, no artigo 206 o ensino ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além da liberdade de aprender e ensinar, estabelece o pluralismo de ideias.

Em seu artigo 227, acrescentar como dever da família, da sociedade e do Estado salvaguardar a criança e ao adolescente de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) 1996 que também vem somar a esta contribuição como princípios da Educação o respeito à liberdade e valorização da tolerância.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, outro marco legal, que vem reforçar a promoção da diversidade e a necessidade de erradicar todas as formas de discriminação como diretrizes do Ensino brasileiro (estratégia 13 da meta 3), relacionada ao Ensino Médio – prevendo ações para combater a evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação.

E mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) também trata do respeito à diversidade enquanto perspectiva de se educar jovens, sem discriminação ou preconceito, reforçando o já estabelecido em outras leis.

Tais fatores me instiga a refletir sobre a Educação projetada em um país constituído pelo sistema colonialista, principalmente a destinada a classe popular em formato domesticador e elitista, configurando um cenário excludente fortemente marcado por discursos hegemônicos e desrespeitoso quanto às diferenças culturais.

Pois constata-se, comparado ao desenvolvimento educacional brasileiro, que o reconhecimento oficial de temáticas próprias à diversidade na educação é historicamente recente, dentro da compreensão de que as mesmas estão diretamente ligadas à garantia do direito à educação de qualidade.

Compreendendo, assim, a Educação brasileira um espaço de disputas e que as mesmas levam a embates de forças (desequilibradas e nada justas), um campo de tensões entre sujeitos, alguns privilegiados, outros que nem sempre estão representados nessas esferas de poder, situo os

sujeitos dentro da premissa da Dissertação de Mestrado em desenvolvimento como fronteiriços, do entrelugar, híbridos em um país chamado Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul, no município de Aquidauana, em um bairro periférico, em uma escola pública estadual.

Sujeitos imbricados culturalmente em suas narrativas, uma negra (mulher, educadora, historiadora, pesquisadora em seu devir) e estudantes/adolescentes cursando o Ensino Médio. Tais, partiram da própria experiência, no Ensino/Aprendizagem do Componente Curricular de História e do trato de uma fonte que foi produzida em cenário escolar, que nomeamos para essa investigação como “diários escolares”.

No ano de 2018, foi proposto aos/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio a produção de um caderno diário intitulado “As vozes da (re)existência: um outro eu”, com o objetivo de registrar a ocorrência de preconceitos diversos, sofridos e/ou praticados, observados no cotidiano pelos/as estudantes ou qualquer outro sujeito.

Esses diários nasceram no contexto da observação da incidência de preconceitos e discriminações cotidianas, a qual revelou ser o racismo o mais recorrente como uma “manifestação normal de uma sociedade, fornecendo sentido, lógica e tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Os Estudos Culturais e a Educação, neste aspecto dos sujeitos (educadora e estudantes) em suas fronteiras culturais, como aponta Pesavento, “remetem à vivência, às sociedades, às formas de pensar intercambiáveis, como trânsito de passagem e, portanto, de hibridismo” (PE-SAVENTO, 2002).

Nesse sentido, destaco que ao longo da minha prática pedagógica, mais precisamente em 19 anos de docência, me deparei em diversos contextos com o silenciamento, a invisibilidade, a exclusão, a discrimi-

nação, a subalternização de sujeitos destituídos de seu direito à diferença e, nomeados, classificados, estereotipados e condicionados ao não espaço e lugar.

Porém, enquanto sujeita negra e mulher, apesar de estar em uma função/posição privilegiada no contexto educacional como educadora, o incômodo sempre foi uma constante ao comparar a trajetória pessoal e profissional e perceber com um simples passar de olhos ao redor que os meus, os iguais, não se encontram presentes no mesmo espaço, em sua maioria.

Um alerta, como nos chama à atenção Almeida, “o racismo é sempre estrutural, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, (ALMEIDA, 2018, p. 15) quando também faz o mesmo questionamento a qual reproduzi acima: “passei a prestar atenção no número de pessoas negras nos ambientes que frequento, e que papel desempenham”, (ALMEIDA, 2018, p. 47) pois também percebeu “que, na grande maioria das vezes, era uma das poucas, senão a única pessoa negra nestes lugares na condição de advogado e de professor” (ALMEIDA, 2018, p. 47).

A reflexão que faço aqui, é a respeito da segregação não oficial entre negros e brancos e que são naturalizadas, como essas ideias dentre elas as de premissas racistas em que a justificativa para tal segregação é a inaptidão das pessoas negras para este ou aquele cargo e/ou acesso acadêmico, destituídas da condição racial relacionadas à situação socioeconômica realizada pelas escolhas individuais dos negros, e que devido a fatores históricos possuem menos acesso à educação, sempre em trabalhos menos qualificados e remunerados, e que por fim estão sob o domínio de uma supremacia branca, politicamente construída e presentes nos espaços de poder e prestígio social (ALMEIDA, 2018, p. 48).

Sendo assim, me indago sobre os mecanismos que formam e propagam tais ideias, aceitas de maneira natural, veladas em seu caráter preconceituoso e discriminador e que nos levaram uma vida inteira como negros e brancos não-racistas a “normalizar” essas e outras situações de segregação e exclusão. De acordo com Almeida:

Estas questões só podem ser respondidas se compreendermos que o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais (ALMEIDA, 2018, p. 49).

Como negra, sujeita que se interroga, fui “despertada” como Almeida, para a desigualdade racial ao meu redor pelos estudos e mais precisamente na prática pedagógica no chão da escola, quando sentia de algum modo a necessidade de transformação, de mudanças diante do cenário posto como natural principalmente no tocante às minorias sob o julgo dos marcadores sociais de diferenças (idade, gênero, local de moradia, profissão exercida, existência ou não de necessidades específicas, orientação sexual e a cor da pele, dentre eles a questão mais cara para mim) porque me compunha nesse devir formativo de um sujeito que não encontrava o seu lugar.

É importante ressaltar, que venho de um núcleo familiar negro, e as experiências que me compõem contribuem para as práticas que passei a desenvolver na docência em todas as etapas de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) pública municipal, estadual e na rede privada, sempre

motivada por intervenções no meio, fomentando a participação dos/as estudantes com vistas à produção de conhecimento e ação no contexto escolar para uma aprendizagem significativa⁹ para a vida.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. (GOMES, p. 147, 2005)

Porém, ressalto a importância dos estudos, como base do meu devir pesquisadora, principalmente no tocante a Educação para as Relações Étnico- Raciais, pois na graduação ao concluir a licenciatura de História no ano de 2004 passei pela formação sem o acesso a implementação da Lei 10.639/2003, muito recente e ainda em caráter de disciplina optativa na turma do 1º ano quando eu já cursava o 4º ano.

⁹ Segundo Moreira “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende” (MOREIRA, 2011, p.13).

Na escola, nas diversas que passei, enquanto professora observava a dificuldade ainda da obrigatoriedade na efetivação da Lei devido a relação com o Currículo tanto da rede pública quanto privada e que passavam por reestruturação, justamente para dar conta da aplicação da Lei. Além disso, os manuais didáticos e materiais apostilados ainda incipientes sendo reformulados não atendiam às necessidades locais da realidade escolar a qual estava inserida, o que sempre me fez optar pelo trabalho com Projetos, produzindo materiais e atividades onde os/as estudantes fossem os protagonistas das reflexões e saberes.

Assim, ao buscar formação nessa área em que atuava com muita tranquilidade, porém sempre necessitando exceder os limites impostos pelas instituições, ultrapassando as fronteiras das salas de aula e a visão de currículo atrelado ao referencial, realizei a inscrição na pós-graduação Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2017.

Inspirada em leituras propostas pela Pós-Graduação e atividade de conclusão da disciplina “Políticas públicas e programas de inclusão étnico-racial e de gênero no Brasil” ministrada pelas Professoras Doutoras Bartolina Ramalho Catanante e Léia Teixeira Lacerda, tive contato com os/as autores/as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Vera Neusa Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Cheikh Anta Diop dentre outros/as, os quais contribuíram para alargar meu horizonte na perspectiva da educação para as relações raciais.

Deste modo, ancorada na leitura da obra intitulada *Superando o Racismo na Escola*¹⁰, desenvolvi um Projeto na escola pública estadual que lecionava como professora de História do quadro efetivo com estudantes

¹⁰ Obra organizada por Kabengele Munanga, composta por trabalhos de onze professores e especialistas em educação, editado pelo MEC em 1999 e, que acolheu a sugestão do Grupo Interministerial para Valorização da População Negra- GTI da População Negra.

do 2º ano do Ensino Médio, naquele momento, duas turmas que somavam o total de 56 (cinquenta e seis) estudantes.

A proposta da disciplina era realizar uma sequência didática de apenas quatro aulas levando em consideração o currículo, os manuais didáticos e a intervenção, para apresentação em formato de seminário na aula da disciplina.

Ao me identificar, enquanto negra e docente com os textos propostos de maneira desafiadora, baseei minhas ações no texto de Gomes *Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação* e, também, a reflexão de Lopes denominada *Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didáticos-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos*.

Na análise dos textos, Gomes provoca ao lembrar o documentário *Olhos Azuis* que relata a experiência da Sra. Jane Eliot, professora e psicóloga branca nos Estados Unidos, que organiza e desenvolve um workshop com pessoas de diferentes grupos étnico/raciais para discutir sobre o racismo e seus desdobramentos e, elabora alguns apontamentos que me instigaram como professora:

Dessa forma, o documentário serve para aguçar as nossas reflexões sobre a realidade dos negros no Brasil. Ele também pode nos ajudar a pensar o tratamento que a escola tem dado a essa questão. Como será que nós professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que

será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (GOMES, 2005, p.146).

Quais dificuldades ainda persistem? E observando a realidade em que me encontrava, como educadora no espaço escolar diante das práticas pedagógicas desenvolvidas no tocante à abordagem das questões raciais, percebi que apesar da escola desenvolver uma “Noite da Consciência Negra” (a ocorrer sempre no mês de novembro e constar no Projeto Político Pedagógico) diversas questões, como os conceitos a respeito de racismo, preconceito e discriminação, não estavam consolidados para os estudantes e que as metodologias adotadas por colegas docentes nesta temática ocorriam apenas no momento da execução do projeto.

Tamanha inquietude, assim como Gomes, também me levou à reflexão a respeito de que os/as educadores/as ao desejar um tratamento pedagógico à questão racial estão de acordo sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola, apesar da não aplicação cotidianamente, nos direciona a confirmação de igual concordância entre os próprios docentes, de que o racismo está presente sim na sociedade brasileira.

Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais. (GOMES, 2005, p.148).

Uma percepção, portanto, de um racismo velado, naturalizado e de caminho espinhoso e incômodo, já que qualquer reflexão no contexto

mexe com as estruturas vigentes. A negação constante da inexistência do racismo, o disfarce propagado sob o viés da democracia racial, requer práticas docentes voltadas para uma educação antirracista, como Gomes acrescenta:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. (GOMES, 2005, p. 152).

Para tanto, alteração de tais valores eurocentrados, hegemônicos, ainda compreendidos sobre a narrativa de uma história única, requer produção de conhecimento contra-hegemônico, através do compromisso ético-político da perspectiva subalterna como Grosfoguel atenta ao êxito do sistema-mundo moderno/colonial ao levar justamente os sujeitos socialmente situados como aqueles no lado oprimido da diferença colonial a pensarem como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2009).

Pensar a partir de uma escrita descentrada, experiências dos sujeitos subalternos, afirmando o *locus* da enunciação. Lopes corrobora neste aspecto, ao lembrar do caráter obrigatório da educação escolar, previsto nas leis, no seu dever de

Propor o conhecimento como processo de aproximações e produto de construções sucessivas, a partir da realidade, como resultado do diálogo permanente estabelecido entre os sujeitos, em razão do objeto de aprendizagem, numa ação contínua de troca e ampliação dos saberes. Preocupar-se em colocar o professor na obrigação

de romper com o papel que, tradicionalmente, tem assumido – de reprodutor de conhecimento- levando-o a uma nova postura de agilizador da produção de conhecimento em parceria com seus alunos e a comunidade, na construção coletiva do saber, o que se traduz pelo processo de ajuda mútua que deve estabelecer-se entre professor e aluno. (LOPES, 2005, p. 186).

Nos remete ao rompimento para com o discurso colonial onde o sujeito colonizado, em específico o negro, construído como aquele destituído de subjetividade, vontade, de voz e pronto para servir (HOOKS,1995) através de uma educação que se proponha decolonial, justamente para ressignificar o sujeito negro pela própria fala e conhecimento.

Lopes incentiva e motiva o trabalho pedagógico com a realidade, num diálogo permanente, onde o/a estudante se descubra capaz de interferir e promover modificações, e assim alcançar a aprendizagem contextualizada¹¹, no qual os próprios estudantes vão descobrindo e construindo o seu conhecimento. Sugere, dentre as suas propostas, a de extrapolar fronteiras, sobretudo as impostas pela sala de aula “Derramar-se por sobre a escola e atingir a comunidade em torno dela, permitindo a todos os envolvidos novos comportamentos compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática” (LOPES, p. 188, 2005).

Uma sociedade democrática de maneira efetiva requer mudanças e, segundo Gomes, para se realizar mudanças é preciso que haja movi-

¹¹ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a contextualização dos conteúdos se refere a aspectos como: a relação entre sujeito e objeto, o papel do aluno como participante e não como sujeito passivo; o ato de compreender, inventar, reconstruir; a relação com as áreas e os aspectos presentes na vida social, pessoal e cultural do aluno.

mento, sendo assim, foi nesse sentido que a ação de conclusão de disciplina de um curso de pós-graduação tornou-se um Projeto que extrapolou as fronteiras da sala de aula.

Durou cinco meses no ano letivo de 2017 (de agosto a dezembro) com as turmas A e B do 2º ano do Ensino Médio, período matutino e teve sequência no ano letivo de 2018 sendo desenvolvido em quatro meses (de março a junho) com os/as mesmos/as estudantes cursando as turmas A e B do 3º ano do Ensino Médio, no qual resultaram os “diários escolares” situados no início dessa reflexão.

Racismo, a ferida latente, denunciado nas narrativas

Experientiamos na prática pedagógica possibilidades outras, de uma educação antirracista, no processo dialógico com os Estudos Culturais voltados para um processo emancipatório e contra hegemônico, no interstício sujeitos subalternizados resistem no campo de disputa do poder/saber.

Desta forma, também enquanto sujeita, narro, escrevo, vivo. Experiencio nas escrevivências¹², ocupo os espaços, coloco-me em primeira pessoa. Quem vos fala sou eu, educadora neste devir pesquisador, aqui, ocupando espaço, uma sujeita negra no encontro com a sua linguagem, pois como Kilomba se posiciona quanto ao envolvimento mais pessoal com a pesquisa “ser uma pessoa de dentro produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos” (KILOMBA, 2019, p. 83).

¹² Termo cunhado por Conceição Evaristo que faz referência a um tipo de escrita que parte da experiência cotidiana individual ou coletiva, das lembranças e das memórias de uma multidão de pessoas que viveram um passado de escravidão e ainda sofrem os efeitos do racismo.

Desta forma, a linguagem utilizada ecoa a dor, as angústias, de uma educadora negra que propõem em sua prática pedagógica ações voltadas para a enunciação dos subalternizados, na qual também se inclui.

Uma linguagem aproximada a qual utiliza Kilomba em seus escritos sobre racismo em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, onde a mesma faz referência a sua constituição enquanto sujeita, negra, permeada de riqueza linguística dos seus iguais, porém no devir da conscientização coletiva, em sua importância da reconfiguração do conhecimento, este no campo da disputa de poder. Lembra que a língua:

Por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana. (KILOMBA, 2019, p. 14).

Qual língua e quais linguagens, nessa estrutura que se sustenta o racismo, são dominantes? Ou melhor, em nível de provocação, qual/quais linguagens são desconsideradas quando irrompem com o estruturante racismo?

Diálogos propostos pelo sul, pelos debaixo, nas diversas narrativas enunciam palavras de luta e de dor, a ferida a qual Kilomba faz referência, latente e aberta. Esta que sangra a cada episódio vivenciado de preconceito, de discriminação, de ódio externado e que viraliza na legitimação da exclusão de “Outras/os” raciais de certos direitos (KILOMBA, 2019, p. 81).

O colonialismo histórico em suas nuances causou inúmeros efeitos que são sentidos e perpetuados até os dias atuais. Em específico, faça

referência ao preconceito e discriminação racial, fruto do longo período escravocrata, a qual este país foi submetido e que mesmo após a abolição, no ano de 1888, a população negra permaneceu marginalizada, excluída, silenciada e subalternizada da e na História da Nação.

Brasil uma nação, constituída no molde colonialista, subjugada em centenas de anos por práticas de dominação política, econômica e cultural, acompanhadas de ideologias legitimadoras, civilizatórias e progressistas, velando o caráter sombrio e dizimador da exploração. Dessa forma a escravidão, capítulo nada honroso na história do país, deixa mazelas de dimensões imensuráveis refletidas no genocídio, silenciamento e apagão histórico sob o viés oficial.

Ainda, na memória coletiva brasileira, nos atentando aos fatos históricos da constituição colonial, os negros reis e rainhas extirpados da própria história, transformados economicamente em mercadoria e mão-de-obra, força produtora pelas quais se ergueu a riqueza nacional, pós-abolição e com a política do branqueamento, foram apagados, silenciados (ação permeada de violência) destituídos de lugar.

Como propor, através da educação (que necessita ser decolonial e anti-hegemônica), uma agenda antirracista? Não deixo de lado, minha condição de sujeita negra quando propus o desenvolvimento de atividades estimulado pelas questões raciais, diante de um currículo ausente, de manuais didáticos distantes ainda da representação dos sujeitos negros fora do padrão hegemônico, no qual evidencia a existência de gargalos que distanciam a efetivação da Lei 10639/2003 no âmbito escolar.

A atividade proposta fez parte de uma sequência didática desenvolvida no ano anterior à produção dos cadernos diários, em 2017. Como motivação para reflexões acerca da temática *Racismo, Preconceito e Discriminação: é necessário enfrentamento*, ministrei uma aula para as turmas dos 2º anos no pátio da escola, de maneira proposital, para que o espaço sala de aula fosse rompido, extrapolando o assunto fronteiriço.

A aula teve início com uma dramatização, onde narrei a própria trajetória da infância, adolescência e vida adulta sobre as experiências na vida escolar, onde soube da violência do racismo. O fato de a aula ter sido iniciada neste formato, sem qualquer explicação prévia, compôs o cenário fortuito para a etapa seguinte: quando solicitei que observassem o espaço (pátio) e sua composição (um espelho, 4 cartazes contendo cada um apenas uma palavra: racismo, preconceito, discriminação, e estereótipo e diversas tarjetas em branco, vários canetões e uma fita no chão como demarcação de território).

Ao serem instigados, a identificarem sobre o assunto da aula e a relação com o material exposto, passei a desenvolver alguns questionamentos sobre a temática, relacionando ao objeto de conhecimento (conteúdo) o qual constava no referencial escolar, porém não era atendido no manual didático adotado.

Os conceitos de racismo, preconceito, discriminação e estereótipo foram abordados com base na leitura dos textos do livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo Kabengele Munanga, principalmente através da contribuição de Lopes. Mas inicialmente foi proposto aos estudantes que descrevessem os conceitos baseado em seus prévios conhecimentos.

A sequência de atividades desenvolvidas, foram surgindo conforme os/as estudantes chegaram à conclusão, com duas dinâmicas: jogo do privilégio branco¹³ e o jogo do espelho “discriminador e discriminado”¹⁴ que a escola é o local mais discriminador. Porém, ultrapassamos a com-

¹³ Jogo produzido pelo Instituto Identidade do Brasil, mostra como é possível perceber que a desigualdade racial é uma desvantagem na vida dos sujeitos negros, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MuoE3IJZoZU>. Acesso em: 25 jan. 2021.

¹⁴ Jogo desenvolvido pela docente, onde dois estudantes voluntários sortearam quem faria o papel de “discriminador” e “discriminado”, e deveriam com base nas suas experiências dialogar com o espelho através de falas que já ouviram ou proferiram em situação de preconceito e discriminação.

preensão de que apenas o racismo era incidente, apesar de se manter como o maior preconceito, pois na participação dos estudantes surgiram diversas situações que extrapolaram a questão racial e que todos afirmaram ter vivenciado na escola.

Como atividade reflexiva, a qual fazia parte da sequência didática da aula, os estudantes divididos em grupos sortearam envelopes com tarefas para a aula subsequente, onde tiveram acesso a textos diversos, músicas, onde deveriam interpretar e ressignificar com base na aquisição de conhecimento levando em consideração o contexto social o qual estavam inseridos.

Dentre as tarefas uma propôs entrevista, com 10 sujeitos negros que completassem a frase “Sou negro(a) porque...” e deveria constar foto, idade e escolaridade. Outra, por fim, era a produção de um vídeo onde o racismo e o preconceito fossem descritos por alguém que tivesse sido vítima na escola.

No momento da apresentação, surgiram várias inquietações por parte dos próprios estudantes ao explicar a respeito dos textos e músicas (material produzido por negros) ao compreenderem a ausência destes sujeitos na mídia como destaque e mais ouvidos. Quanto à produção dos vídeos, sentiram muita dificuldade, pois apenas um grupo conseguiu concluir a tarefa, devido aos convidados (sujeitos vítimas de racismo) se recusarem a denunciar. O único vídeo produzido foi de uma aluna (para a conclusão da tarefa) sobre uma situação sofrida em sala de aula quando cursava o Ensino Fundamental I, quando foi agredida verbalmente por um colega.

No trabalho dos cartazes, a análise das turmas foi além, chegando a observar o nível de escolaridade associado à profissão, onde fizeram a relação com o aspecto socioeconômico. E registraram a dificuldade para encontrar dez sujeitos negros que autorizassem a postagem das fotos, sempre associadas à negação à baixa autoestima. Outro ponto destacado

pelos estudantes foi a referência às frases, em sua maioria era associada a justificativa de “Ser Negro” porque era descendente de escravos.

Esta etapa também foi realizada como aula no pátio o que possibilitou a participação de funcionários administrativos e alguns professores (que no momento estavam em hora-atividade/planejamento ou aula vaga). Aos poucos, ao cruzar pelo pátio e envolvidos pelo debate, sentavam para assistir as apresentações e em vários casos solicitaram a participação com narrativas de situações vivenciadas de preconceito.

Ao total, neste desenvolvimento utilizei dez aulas com cada turma, sempre associando Direitos Humanos e o conteúdo de História do Bimestre. No último momento, após todos concluírem que a incidência do racismo, por vezes velado e naturalizado e que o ambiente mais discriminador era a escola, instiguei os estudantes a pensar sobre o papel deles enquanto cidadãos: que poderia ser feito por eles, para modificar o ambiente escolar repleto de preconceitos e discriminações?

Foi assim que os mesmos optaram por dar continuidade ao projeto, onde cada grupo desenvolveria uma ação interventiva na escola. Escolheram temáticas de marcadores de diferenças, produziram um relatório com as justificativas sobre o tema escolhido e o público alvo a qual aplicariam suas atividades, assim iniciaram com a pesquisa para que pudessem desenvolver suas ações com maior efetividade.

As intervenções foram as mais diversas possíveis como palestras proferidas pelos próprios estudantes ou por profissionais ou colaboradores convidados por eles, apresentação teatral, confecção e distribuição de panfletos, apresentações musicais, entrevistas, produção de vídeos e análises de poemas.

Naquela ocasião os/as estudantes abordaram os preconceitos no cyberbullyng, na diversidade religiosa, sobre as necessidades especiais,

racismo, depressão/suicídio e questões trans e de gênero. Finalizamos o ano letivo neste formato, com as intervenções dos estudantes e uma avaliação por meio do *google* formulário relacionado aos Direitos Humanos (pois em 2018 completaria 70 anos) e diversidade, no total de 10 questões.

A última questão fez menção ao tipo de Educação que desejava ter/ser participante/ativo/histórico em 2018 e quais ações propunham para a Instituição Escolar referente à temática do Projeto (racismo, preconceito e discriminação: é necessário enfrentamento). Como análise das 53 respostas, os/as estudantes solicitaram a permanência das ações, ampliando para a participação da comunidade, ou seja, a proposta de ações interventivas fora dos muros da escola.

Assim, no ano de 2018, acompanhei as turmas no 3º ano do ensino Médio e iniciamos com a proposta da observação dos preconceitos, verificado pelos próprios estudantes como múltiplos, através da produção de um caderno diário. Os estudantes deveriam registrar neste caderno intitulado “Vozes da (re) existência: um outro Eu” durante dois meses (março e abril) as situações em que percebessem a incidência de preconceitos e discriminações no dia a dia.

Como etapa subsequente os estudantes aplicaram um questionário (Google Formulário) formulado por mim, sobre o preconceito e diversidade na escola, no qual resultou em 93 respostas dos variados sujeitos da comunidade escolar, escolhidos pelos estudantes entre colegas de outras turmas, docentes, funcionários administrativos e familiares.

Finalizamos com outra intervenção, após análises das etapas anteriores desde o ano de 2017, partindo das reflexões sobre preconceitos e discriminações foi proposto aos estudantes pensarem sobre os próprios preconceitos e pesquisarem a respeito, entrando em contato com os sujeitos para um diálogo sobre a temática e na apresentação do trabalho deveriam ao final explicitar se após o conhecimento e contato haviam modificado o posicionamento inicial.

Cito como exemplo, um grupo de estudantes que identificou ter preconceito com a religião de matriz africana, realizaram a pesquisa e entraram em contato com uma professora praticante, produziram um vídeo sobre a entrevista e apresentaram em sala de aula.

Nesta atividade, os estudantes também escolheram um sujeito no qual se inspiravam devido ao mesmo combater o preconceito, do próprio círculo social ou uma personalidade, justificando a escolha.

Após as apresentações no momento reflexivo com os estudantes, foi unânime a contribuição familiar sobre os preconceitos externados, porém também reconhecida (com maior indicação às mães), como inspiração quanto ao combate ao preconceito e discriminação. Em sua maioria, os estudantes modificaram o posicionamento diante do preconceito trabalhado, indicando assim um caminho possível de enfrentamento sob a égide da alteridade.

Um conjunto de atividades propostas sob a ótica da problematização, como afirma Lopes

Considerando o modelo de educação que ora é proposto em âmbito nacional, essa nova ordem pedagógica coloca a *problematização* como a forma adequada de abordagem indispensável para que se construam efetivos conhecimentos escolares, a partir do estabelecimento de relação crítica entre as realidades- presente/presente, presente/passado- e expectativas de futuro, com a possibilidade de, usando a criatividade, *antever alternativas de soluções* para problemas existentes, como por exemplo, os de *racismo, preconceito e discriminação racial*, realidades em nosso meio. (LOPES, 2005, p. 186).

Efetivos conhecimentos escolares, produzidos pelas experiências desta educadora e dos seus respectivos estudantes como mecanismo de combate aos preconceitos e que em todo o seu desenvolvimento apontou para a maior incidência: a questão racial, fez com que, enquanto sujeita negra, buscasse outro mecanismo para tratar tal problemática.

Encontrei, assim, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult) a possibilidade enquanto pesquisadora, de intervir de outro modo nesta realidade social em que vivenciamos um racismo estrutural de maneira velada e naturalizada.

Utilizo enquanto pesquisadora os cadernos diários, como fonte, produzidos pelos estudantes por onde emergem narrativas que rompem com o silêncio do preconceito velado, escritos nos quais busco compreender como estes adolescentes através das suas vivências concebem o racismo e a discriminação, como tais percepções são constituídas e qual a contribuição da escola enquanto instituição de ensino na aplicação da Lei 10639/2003 frente ao combate do racismo na vida destes.

Almeida ao tratar do racismo estrutural reflete sobre o silêncio como o peso para a manutenção do mesmo.

O que proponho como análise, são as narrativas de 19 estudantes, no espaço dialógico da Educação com os Estudos Culturais onde estes sujeitos, no qual me incluo, são representados por sua linguagem.

Uma linguagem permeada de trauma, de violências sob o viés da Racismo, a realidade das experiências dos/as estudantes, compartilho três fragmentos preservando a identidade dos mesmos, os nomeio na pesquisa como Reis e Rainhas africanas:

Diário 01- Tempos Díficeis: “Nessa história que irei contar, retrato dos tempos difíceis que vivenciei o preconceito na pele, digo na pele pois o principal preconceito foi devido a minha cor. Fui vítima de preconceito racial na escola, o local onde mais sofri desse mal.” (Hannibal Barca).

Diário 02- “Em uma das cenas da novela malhação, novela que assisto muito. Ellen o nome da personagem, negra, sofre preconceito por sua cor na escola onde tinha ganhado uma bolsa de estudo.” (Makeda,08/03/2018).

Diário 03- “Estava no treino, numa quinta-feira junto com os meus companheiros de treino, durante a partida dois deles se desentenderam e começaram a discutir, e um começou a falar da habilidade do outro e durante a discussão um disse para o outro que ele parecia um macaco, que ele não jogava bem e que não tinha futuro no handebol”. (Osei Tutu, 15/03/2018).

As narrativas nos apontam elementos sobre o contexto escolar, para Hannibal Barca enquanto o local em que mais sofri o preconceito, para Makeda um cenário fictício da novela fazendo a relação com o aspecto da desigualdade social e por fim o treino na quadra de esportes da escola, em julgamento as habilidades e a ofensa violenta verbal.

As práticas discursivas que atravessam as narrativas revelam, com efeito, de acordo com Almeida, que o racismo é dominação. O mesmo transcende o individual, permeia as relações de poder e é reproduzido na violência explícita ou em micro agressões, de caráter sistêmico em seus critérios relacionais com a subjetividade, com o Estado e a economia.

Kilomba nos alerta sobre o racismo cotidiano, no qual insiro as narrativas compartilhadas acima:

O racismo cotidiano não é um evento violento, seja do acúmulo na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes”-, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve

não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (KILOMBA, 2019, p. 215).

A ferida do colonialismo, aberta e latente, como afirma Kilomba, “dói e sangra” e acrescento por vezes adoce e mata. Porém, é necessário descolonizar mentes como disse Fanon em *Os condenados da terra* propondo um enfrentamento e superação do racismo, da desalienação das estruturas mentais colonizadas, pensar/ser o “sujeito negro fora da ordem colonial” (KILOMBA, 2019, p. 237).

Estamos neste espaço para confrontar o racismo: dialogando! Falando pelas próprias narrativas, possibilitadas pelas epistemes da subalternidade, este lugar na e da fronteira, porém mais um espaço a ser ocupado. Quanto mais, os de baixo falarem, escreverem, produzirem conhecimento, trocas e saberes, constitui-se nesta semiótica da cultura utilizando a palavra o campo de luta.

Estes sujeitos negros e suas linguagens, “somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade na nossa própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 238), denunciando e combatendo o racismo através da Educação.

Considerações parciais

A pesquisa, dentre os elementos apontados pela prática pedagógica, está em fase de análise das narrativas em seu discurso e conteúdo, dos 19 diários.

Compreendendo assim, o racismo como estrutural, a ideia de racialização fruto da Modernidade/Colonialidade, se faz urgente a descolonização das mentes para efetivar as resistências e ocupar os lugares, um meio possível pelo diálogo intercultural, dando visibilidade (como

exemplo as narrativas desses/as estudantes) às causas do não diálogo, criticando a colonialidade, ressignificando o conceito racial.

Uma educação decolonial, requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados, é construir outras pedagogias além da hegemônica. Relacionar Educação e Estudos Culturais no Brasil nos remete prontamente à Pedagogia freiriana: libertadora em sua prática, transformadora em seu princípio, consciente da opressão.

Promovendo um ensino de 'leitura de mundo' Freire parte de uma postura contra-hegemônica, ao defender a criticidade, condena um sistema educacional desenvolvido com e para os propósitos "burgueses", o qual qualificou como educação bancária.

Em defesa de uma educação inquietante, ao contrário do que propõe a conservadora de acomodação, ao escrever "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987). Ele, Freire, refere-se à cultura ao qual o educando é permeado e constituído, porém não levado em consideração pelo sistema educacional alienante, reprodutivo e perpetuador da estrutura política, econômica e social que ainda condensa a sociedade brasileira. E isso, não pode mais ser permitido. O espaço deve ser ocupado pelo aprendizado de ouvir.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Unb, Brasília/DF. v. 31, n 1, p.15-24, jan/abr 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 nov. 2020.

É HORA DE DISCUTIR DIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA. **Todos pela Educação**. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/e-hora-de-discutir-diversidade-dentro-da-escola/>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra. Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.3, n.2, p.464-469,1995.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

LOPES, Véra Neusa. Racismo Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das Fronteiras. Martins, Maria Helena (Org.). **Fronteiras Culturais. Brasil-Uruguaí-Argentina**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **La Colonialidad del Saber**: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 7

O TEATRO DAS SOMBRAS EM *CICATRIZES DO RISCO/CREPÚSCULO DAS LUZES* (2001), DE CIDA RODRIGUES

Mateus Calvis Soares (UFMS/PPGCult/CPAq).

José Alonso Torres Freire (UFMS/PPGCult/CPAq).

*Vamos falar a verdade: isto aqui não é
crônica coisa nenhuma.*

Isto é apenas. Não entra em gênero.

Gêneros não me interessam mais.

Interessa-me o mistério.”

(Clarisse Lispector, *A descoberto do mundo*).

Introdução

A epígrafe de Clarice Lispector vem bem a calhar para abordar a obra *Cicatrices do Risco/Crepúsculo das Luzes*, de Cida Rodrigues, que se apresenta como elemento de representação não somente do contemporâneo, mas principalmente dos indivíduos que insistem em “riscar” numa era em que o fluxo e a informação andam juntas. A noção de “riscar” atravessa toda a obra da autora e refere-se à labuta do indivíduo que, em dado tempo que aqui chamamos de “contemporâneo”, procura representar sua atualidade utilizando-se do recurso da escrita. O “riscar” é, então, o arriscado e doloroso ato da escrita, pois implica ali uma profunda consciência da fragmentação do mundo em nosso tempo, a qual se projeta no enredo, buscando dar conta desse “teatro de sombras” encenado cotidianamente.

A goiana, Maria Aparecida Rodrigues, além de escritora, é também crítica de arte e professora de longa data nos cursos de graduação e pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Sua obra apresenta uma interação entre textos variados, gêneros diversos e linguagens díspares – poemas, narração e materiais retirados da cultura do hiperespetáculo, configurando, assim, uma confluência híbrida de gêneros discursivos articulados numa miscelânea fragmentária. Esses fragmentos alternam recursos inerentes aos campos da poesia e da prosa, combinados com elementos gráficos e visuais, apropriados por meio da utilização de uma escritura que encerra e se locomove por diferentes gêneros e estilos, tendo como ponto de partida a metafórica “viagem” empreendida pela consciência narradora em uma série de Instantes, em que cada Instante articula um capítulo que, por sua vez, busca dar conta da fragmentação a que o narrador tem acesso, o *teatro das sombras*, título do primeiro deles. Dessa forma, a obra escapa aos gêneros tradicionais, constituindo-se com um texto multifacetado e inclassificável.

É, então, por meio de um trabalho analítico tanto da estética, quanto das múltiplas formas de linguagens presentes nessa obra, que o presente trabalho é centrado. Para a melhor organização das discussões que aqui serão tratadas, dividiremos a presente leitura da seguinte forma: no primeiro momento abordaremos a noção de romance no contemporâneo, destacando as mudanças no final do século XX como pontos-chaves para uma “nova” concepção literária; no segundo momento será feita a apresentação da obra com abordagens sobre sua estética.

Cabe destacar que os teóricos que serão utilizados como aporte de nossas abordagens serão: Fredric Jameson (2001,2006) discutindo sobre a “Virada Cultural” e “pós-modernismo”; Flora Sussekind, acerca da noção de “lógica coral” (SUSSEKIND, 2013), “dobradiça” (SUSSEKIND, 2002) e “escala” (SUSSEKIND, 2000); bem como Florencia Garramuño, utilizando-nos do que a autora chama de “inespecífico da arte” (GARRA-

MUÑO, 2014), afim de melhor entendermos sobre a estética da referida obra em questão. Ao longo deste trabalho, alguns textos da obra serão analisados a fim de apontar com especificidade as abordagens teóricas necessárias para a compreensão da obra em análise, bem como evidenciar as dificuldades para a construção da literatura no contemporâneo, tendo como base as articulações sobre a caracterização do romance como um gênero inacabado e em constante transformação. Assim, será possível observar que a obra colocará em xeque não somente a crise existencial do homem pós-moderno, mas também do próprio narrador que ora se faz personagem, ora – como abordado por Agamben (2009) – afasta-se de si e de sua realidade para buscar compreender sua própria complexidade e a de seu entorno.

Ao final de tal percurso, esperamos demonstrar que a obra de Cida Rodrigues é uma tentativa de representação e de compreensão das sombras do contemporâneo por parte de um sujeito que “risca”, e se arrisca nesse percurso de (auto) conhecimento. Poder-se-á observar, ainda, a literatura como a projeção de um ato de resistência em um mundo de conflitos, de fragmentos não totalizáveis, e por isso mesmo angustiante, um lugar em que a cultura se descentraliza, mas também tende à padronização consumista na era da indústria cultural.

A cultura, o romance e a contemporaneidade

Há tempos o conceito de cultura tem ganhado novos significados e novos olhares, construindo-se e reconstruindo-se sob os padrões legislados por um capitalismo global que estimula o consumismo desenfreado. Fredric Jameson (2001, 2006) reflete sobre a chamada “Virada Cultural”, afirmando que, na pós-modernidade, cultura e economia são inseparáveis. Assim, a cultura foi economicizada, bem como a economia tornou-se cultura, fazendo-nos refletir sobre o que hoje chamamos

de “indústria cultural”, tendo como perspectiva a cultura como valor de mercado. Não que a cultura tenha perdido seu valor, ou tenha desaparecido; ao contrário disso, o que Jameson (2001) afirma é que a partir da “Virada Cultural” a cultura se dilatou a tal ponto que a nossa vida social tornou-se, também, objeto cultural, pela contínua exposição que fazemos de nossa intimidade.

Refletindo sobre este nosso tempo e a arte que busca representá-lo de alguma forma, Jameson afirma que o chamado “pós-modernismo” não é um conceito propriamente dito, mas um determinante histórico. Deve ser essencialmente entendido “não como um estilo, mas como uma dominante cultural: uma concepção que dá margem à presença e à coexistência de uma série de características que, apesar de subordinadas umas às outras, são bem diferentes” (JAMESON, 2006, p.29). Sobre isso, ainda, afirma o fim de estilos singulares e únicos, apontando para uma conclusão sobre a estética contemporânea. Ou seja, se o modernismo valeu-se do “romper” de criações únicas e verdadeiras, resta, então, à contemporaneidade a repetição e o estilo – o que Jameson classifica de “pastiche” (JAMESON, 2006) –, interpretando, a partir do contemporâneo, o “novo” como aquilo que possui resquícios do passado; aquilo que é construído a partir de outros elementos já existentes. Tais transformações atingem a moda, a arquitetura, a música e diversas outras áreas, entre elas a literatura.

Nessa perspectiva, a literatura brasileira na contemporaneidade é, também, marcada pela suspeição do narrador e, por consequência dos problemas relativos à representação, restando pouco espaço para o heroísmo e a palavra eloquente (DALCASTAGNÈ, 2005). Além disso, aponta para uma crise existencial do homem contemporâneo, que vive em uma era em que tudo é espetáculo, capital e poder. É possível, ainda, identificar a presença relevante de outros recursos, como a metalinguagem, por exemplo, e de técnicas que associam o texto com recursos

gráficos, montagens e colagens, tal como acontece na obra em análise de Cida Rodrigues.

No tocante à contemporaneidade, é oportuno lembrar aqui um dos ensaios do filósofo Giorgio Agamben (AGAMBEN, 2009), no qual o autor alia a noção de contemporâneo ao intempestivo, desprovido de marcas temporais nítidas do cronológico; aquele que procura cotejar o presente, ao mesmo tempo em que se indaga: o que é o presente? Como se constitui? O que é estar no presente? A essas indagações Agamben responde que estar no tempo atual é não deixar de perceber que esse “estar” escapa ao próprio tempo presente. É assumir uma posição que postula não ser o tempo presente suficiente para esse estar. É a aceitação do estar presente de forma radicalmente crítica, um modo de estar que questiona o estatuto do próprio presente, ao ponto de afastar-se dele para buscar compreendê-lo a partir desse difícil distanciamento. Assim, o ser/estar contemporâneo é, também segundo Agamben, a íntima e subjetiva forma de observar a própria atualidade, não pelo viés das luzes, mas da escuridão e das sombras que, nesse contemporâneo, estão encobertas:

Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade [...] é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que percebe em pleno rosto o facho de trevas que provém de seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 63).

No que se refere ao gênero romance no contemporâneo, o que pode ser colocado em evidência seriam as variadas formas de alterações temáticas e formais que tal gênero tem sofrido em seu percurso. Tal de-

bate já principia nas primeiras décadas do século XX, quando Theodor Adorno (1983) já chamava atenção para a crise e o paradoxo em que o gênero romanesco se defrontava, sobretudo, aquele de exigir narração num tempo em que a arte de narrar se tornava inviável, e a forma realista de representação se torna problemática. Nas palavras de Adorno,

[...] é só o fato de informação e ciência terem confiscado tudo o que é positivo, apreensível – incluindo a facticidade do mundo – que força o romance a romper com isso e a entregar-se à representação de essência e distorção, mas também a circunstância de que, quanto mais fechada e sem lacunas se compõe a superfície do processo social da vida, tanto mais hermeticamente esta esconde, como véu, o ser. Se o romance quer permanecer fiel à sua herança realista e dizer como realmente são as coisas, então ele tem de renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, só serve para ajudá-la na sua tarefa de enganar. (ADORNO, 1983, p. 270).

Se as reflexões de Adorno já se ocupavam da denúncia e do caráter ilusório da representação, tais debates encontrarão novos desdobramentos a partir da segunda metade do século XX em diante, quando o mimético sofrerá o influxo dos *mass medias* e culminará na proliferação de materiais disseminados pelo mundo do hiperespetáculo, fazendo com que o romance adquirisse novos contornos simbólicos ao absorver as modalidades discursivas em diferentes miscigenações da linguagem, oriundas da cultura propugnada pelo capitalismo global.

Visto por Mikhail Bakhtin (1988) como gênero inacabado, capaz de absorver a massa plurilíngue do cotidiano, o romance acaba por condicionar sua forma à conjuntura em que se insere, uma vez que sua

configuração consegue acolher muitas linguagens heterogêneas, “[...] da língua literária e extraliterária, sem que esta venha a ser enfraquecida e contribuindo até mesmo para que ela se torne mais profunda [...]” (BAKHTIN, 1988, p.104). Para Bakhtin, então, o romancista consegue reunir, em um só lugar – que é a sua obra – os mais diversos discursos e uma diversidade de linguagens do universo literário e/ou extraliterário, por meio de um processo de tomada de consciência e individualização. O romance, para o filósofo, nasce a partir da interação de falas, gêneros e diferentes linguagens e a sua pré-história, por isso, não é redutível à história dos estilos literários.

Marthe Robert (2007), ecoando as noções de Bakhtin sobre o gênero, afirma que o romance é “parasitário”, um gênero sem forma específica, e, por isso mesmo, de difícil definição. Assim, se o gênero romanesco está sempre em construção, é possível evidenciar novas formas de representação narrativa na contemporaneidade, especialmente em uma época em que a distinção que muitos propunham entre alta e baixa cultura perde o significado.

A estética da obra

A obra *Cicatrizes do Risco/Crepúsculo das Luzes*, de Cida Rodrigues, objeto deste texto, pode ser vista como um sistema que, estando deslocado e desconectado de sua temporalidade, nos termos de Agamben, buscará expressar um estranhamento capaz de desvelar zonas marginais e obscuras de uma realidade cada vez mais complexa, da qual só temos acesso a fragmentos, o que chamamos aqui de “teatro de sombras”, tomando a expressão do título do primeiro Instante da obra.

Assim, a narrativa de Cida Rodrigues aproxima-se do que Flora Süssekind denomina por “lógica coral”, experiências narrativas em que vozes plurais e registros variados se articulam:

[...] uma espécie de câmara de ecos na qual ressoa o rumor (à primeira vista inclassificável, simultâneo) de uma multiplicidade de vozes, elementos não verbais, e de uma sobreposição de registros e modos expressivos diversos. Coralidades nas quais se observa, igualmente, um tensionamento propositado de gêneros, repertório e categorias basilares à inclusão textual em terreno reconhecidamente literário, fazendo dessas encruzilhadas meio desfocadas de falas e ruídos uma forma de interrogação simultânea tanto da hora histórica, quanto do campo da literatura. (SÜSSEKIND, 2015, s/p.).

Na obra de Cida Rodrigues percebe-se esse “tensionamento de gêneros” a que Flora Süssekind se refere. Ali encontramos um narrador que parece confuso sobre o que narra ou descreve, daí a configuração do romance como um texto múltiplo, com a presença de várias vozes. De uma outra perspectiva, ao observar a palavra “coral”, percebe-se que ela carrega em si adventos de múltiplos sentidos, porém seu significado será equivalente ao mesmo sentido de valor. Por coral pode-se entender como a diversidade de cores que dialogam entre si. Um exemplo seria a da Cobra-coral: um todo formado por uma diversidade múltipla de cores. Ainda por coral, pode-se entender também como o conjunto de vários instrumentos com o objetivo de criar um som: várias vozes, de multiplicidades diferentes, capazes de, com essas variações de tonalidades, chegar a um resultado que parece tentar compor um painel de várias visões do que seria o entorno do narrador.

Assim, a narrativa de Cida Rodrigues faz do seu enredo um questionamento da capacidade do narrador de se apropriar do espaço e dos indivíduos que o cercam, além da forma do romance e da própria lin-

guagem literária. Essa noção de “lógica coral”, desenvolvida por Flora Süssekind, tal como comentamos acima também poderia ser associada ao alargamento do “campo de produção cultural” (BOURDIEAU, 1996). Para Pierre Bourdieu, a literatura pode ser compreendida como uma câmara de luta incessante entre gêneros, agentes e instituições. Assim, o desafio é desvendar os jogos de força envolvidos pela definição dessas categorias e suas classificações internas, escapando à “[...] absolutização operada pela teoria literária quando constitui em essência trans-histórica de um gênero todas as propriedades que ele deve a sua posição histórica em uma estrutura (hierarquizada) de diferenças (BOURDIEU, 1996, p.264)”. Além disso, conceitos cristalizados do “belo”, “legítimo” ou “moderno” são questionados, explicitando a posição de onde fala cada agente. É preciso, portanto, vislumbrar o objeto artístico, incluindo a obra focalizada, como um produto cultural, que se manifestará em um contexto de produção específico, lembrando aqui o que afirma Gilson Vedoin sobre o cânone e suas implicações, pois é preciso não delimitar “[...] o que pode ser considerado *high e low literature* e tampouco contestar ou almejar alargar o processo de construção do cânone, ainda centrado em noções valorativas imanentistas e legisladas pelas poéticas do desvio da modernidade, hierarquização que preside os sistemas de classificação em gêneros, escolas, estilos e prestígio – frutos de disputas que acabam sendo eternizadas e naturalizadas” (VEDOIN, 2017, p. 35).

Vemos que a obra *Cicatrizes do Risco/Crepúsculo das Luzes* se expressa numa continuidade desordenada e progressiva no que se refere ao hibridismo de gêneros. Sabe-se que os gêneros condicionam a atividade enunciativa e correspondem a modelos e formas sociais situadas historicamente (AGUIAR, 2013, p. 32). Nesse sentido, pode ser observado na obra que o narrador, embebedado pelo caos e os desordenados conflitos de sua atualidade, da cidade e das vozes que configuram o seu “Risco” (o arriscar-se na narração), expressa-se ora de forma ordenada ora desordenada, numa fragmentação recorrente, que tenta dar conta do caos de estímulos que ele per-

cebe. Dessa forma, podemos afirmar que a “coralidade” da narrativa de Cida Rodrigues é marcada pelo deslizar entre prosa e poesia, bem como pela aglutinação de imagens de outdoors, cartões e placas – que buscam apreender e se apropriar do fluxo da cidade – o teatro de sombras:

Fecho os olhos e vejo voando e revoando sobre
minha cabeça idéias que me atormentam. Tento
resistir... Abro os olhos... Preciso afastá-las. No
papel, elas se confundem, como se quisessem
brigar por chegar primeiro. Torno a cerrar as
pálpebras e elas reaparecem entre o verso e a
prosa, o desordenado e o ordenado... (RODRIGUES, 2001, p.16)

Assim, no texto objeto de análise, projeta-se o “tensionamento de gêneros” ao qual Flora Sussekind se refere, marcando a escrita que vai da prosa à poesia, do texto à imagem, assim como o agrupamento esvoaçante de letras e palavras que nem sempre soam harmônicas, mas agregam novos significados, como demonstram as figuras 1, 2, 3 e 4 reproduzidas a seguir:

Figura 1: Da prosa à poesia.

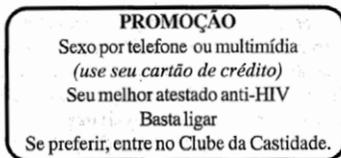
Desisto por um instante. Saio da mesa. Vou ao quarto.
Deito-me. Fecho os olhos e vejo voando e revoando sobre minha
cabeça idéias que me atormentam. Tento resistir... Abro os olhos...
Preciso afastá-las. No papel, elas se confundem, como se quisessem
brigar por chegar primeiro. Torno a cerrar as pálpebras e elas
reaparecem entre o verso e a prosa, o desordenado e o ordenado...
Teimosia:

Sou Narciso
Nascido das paranóicas entranhas
do Iluminismo
Escorro no Branco
Feito idéias fixas:
Feixes fragmentários em
Impressões líquidas —
Escorrendo...
Es
cor
ren
do...

Fonte: (RODRIGUES, 2001, p. 16).

No fragmento acima, intitulado “Ideias Fixas”, ainda do Instante 1, o narrador, atordoado pelo caos da percepção, transfere para as palavras, escorrendo na página em branco, a desordem das ideias que ocorrem e o atormentam, em um texto que tenta dar conta disso na própria forma.

Figura 2: Da imagem ao texto.



Mais um vez a lâmina móvel riscou seu corpo. O vermelho escarlate tornou-se uma massa grossa, feito piche semi-aquecido. O ritmo cardíaco lento. Não pensava em nada e tinha perdido completamente toda a faculdade de raciocínio. As correntes despencaram-se sobre ela. Não sentiu a força e o impacto da queda no corpo. Os olhos moviam devagar. Os lábios cerrados, no entanto os ouvidos pareciam atentos. Dentro dela alguma coisa movia. Sentia, com todo o seu ser, que não tinha já liberdade de ação e reflexão, nem vontade nem medo. Via e ouvia, no interior de seu cérebro, os irmãos e os ratos correndo do teto à sua cama, e a mãe não cessava de lhe chamar. “Menina, menina! Venha cá, menina!...” Nunca imaginou que alguma vez chegasse a deixar de pensar. Percebia-se num vendaval. Ouço a música... A música de

Fonte: (RODRIGUES, 2001, p. 103).

Em um mundo caótico e de relações marcadas pelo aspecto financeiro, o anúncio que precede o fragmento acima reproduzido mostra que a personagem Mariana vive num mundo de luxo, mas murado.

A “lógica textual”, a que Flora Sussekind nos sugere, também aparece no texto de Cida Rodrigues – além da própria estética textual e das construções de linguagem acima explicitadas – por meio da “câmara de eco” a partir da voz narrativa, que por muitas vezes se alternará entre um narrador em 1ª pessoa e outro em 3ª pessoa (sendo a própria personagem que olha os acontecimentos de fora). Há, ainda, outro narrador em 3ª pessoa, porém, nesse último, com marcas que empreenderão uma metafórica viagem rumo a si mesmo pela consciência narradora em uma espécie de fluxo de consciência, tendo como resultado um percurso narrativo desordenado entre prosa, poesia, imagem e (des)construção de radicais e palavras.

Nesse percurso, a personagem, ao tomar posse da voz narrativa, fragmentando-a em seus “EUs”, acaba por criar uma complexa quebra espaço-temporal que coloca em cheque a própria configuração da obra. Descrevendo o espaço do seu entorno, a personagem tenta dar conta dessa cacofonia ao seu redor, dessa fragmentação que ameaça qualquer descrição tradicional:

A cidade, lá fora, apagava suas últimas luzes. As ruas espreguiçavam. Espichavam seus membros e abriam as bocas das casas e dos prédios. Aos roncões, os carros acordavam. Fumavam, fumavam. Batiam suas asas para o vôo diário. Riscos surgiam de todos os lados no asfalto: escreviam o Primeiro Ato da Peça. O Teatro das Sombras ia começar! Ao Leste, tremulavam os primeiros raios dourados. Sombras dançavam tímidas de um lado a outro dos becos [...]. Das múltiplas janelas, escapavam nuvens negras sonolentas de café-preto que, às vezes, fundiam-se às vozes e aos ruídos. (RODRIGUES, 2001, p. 11).

Na citação, o “Teatro das Sombras” refere-se ao intenso burburinho da cidade que acorda, com seus indivíduos multifacetados, seus espaços de convívio e seus objetos de consumo, os quais a linguagem tenta apreender. Ou seja, temos aí a personagem, que toma certo grau de afastamento, narrando os acontecimentos ao seu redor referentes ao espaço, compartilhando suas experiências sensoriais, que incluem a visão, a audição e o olfato. Nessa perspectiva em questão, inseridas no compasso da produção cultural contemporânea do Brasil, ao conceito de “lógica coral”, soma-se a noção de “dobradiça”, também evidenciada por Sússekind (2002), e vista como ficção que se dobra sobre si mesma, pondo em cheque a figura do narrador e a sua subjetividade numa construção narrativa

[...] próxima ao ensaio, onde protagonistas e intriga, propositalmente hesitantes, dialogam, críticos, com aquele que narra, dobradiça essa também, sobre cujo ombro olha um outro que lhe rasura as certezas num verdadeiro abismo narrativo-ensaístico [...] (SÚSSEKIND, 2002, p.258).

André Gardel, juntamente com Mario Newman, discutem na obra *Teoria da Literatura: tradições e rupturas sobre a literatura na atualidade contemporânea* (GARDEL, NEWMAN, 2007), alguns pontos sobre o que Flora Sússekind já aponta. Segundo Gardel, essa literatura “[...] nasce do desejo de livre invenção individual, do hibridismo de formas e técnicas criativas de procedência diversas, da obsessão pela novidade e dominada pela lógica da produção e do consumo (GARDEL, NEWMAN, 2007, p.154)”. Além disso, ainda afirma que a noção de gênero na atual contemporaneidade não acaba, no sentido que

[...] ao invés de classificar mecanicamente os tipos literários e suas tonalidades de linguagem específica, sob o jugo de um caráter normativo e impositivo, a poética moderna investe na relatividade histórica das obras, colocando-as numa tradição de gêneros que pode se modificar a cada nova criação literária que incorpora. Assumindo [...] uma postura mais descritiva e operacional, aberta às possibilidades de misturas de toda sorte e às experimentações individuais de natureza diversas, sustentando as ideias romântico-modernas nucleares de inovação [...] (GARDEL, NEWMAN, 2007, 155).

Nesse sentido, a noção de “dobradiça” equipara-se ao metadiscorso, ou segundo o autor, à “metanarrativa”. Nisso entende-se que ela é

[...] fruto de uma das diversas mesclas de discursos ocorridas na Modernidade: a incorporação, por parte da prosa de ficção, da linguagem teórica, crítica, filosófica do ensaio. Daí ser um constante processo de reflexão sobre a obra em si e sobre o tipo de ato de criação que o autor está realizando durante a feitura da narrativa (GARDEL & NEWMAN, 2007, p. 157).

Assim, a “dobradiça” seria o discurso que se sobrepõe – dobra-se – sobre o próprio discurso. Dessa forma, ao expor os modos pelos quais foi arquitetada a obra em que ele se insere, o narrador desnuda a mecânica de formação da referida obra, fazendo com que o leitor tome uma postura diferenciada, crítica, ao mergulhar ali. Gardel e Newman ainda afirmam que:

O narrador [...] assume um papel principal no processo literário, enfatizando o tempo todo que está realizando um ato de criação de literatura escrita, quebrando, dessa forma, a ilusão ficcional, acentuando o fato de que o que está fazendo é arte e não vida. E o leitor, por sua vez, muda sua percepção em relação à obra, não apenas se lançando numa aventura imaginária propiciada pela narração, mas, também, refletindo sobre a natureza mesma do objeto verbal com o qual se relaciona. (GARDEL & NEWMAN, 2007, p. 157).

Outra marca importante na estética literária da escrita de Cida Rodrigues se dá na utilização de frases e palavras afim de gerar uma diversidade de possibilidades interpretativas. É notório que sua prosa é curta, porém com frases e palavras de um campo semântico amplo, bem como é perceptível que sua poesia, em grande parte, se apresenta de maneira mais extensa. Para abordar esse recurso expressivo, nos utilizaremos do que Sussekind (2000) classifica como “escala”.

Para Sussekind tal efeito é resultado “de uma tensão enunciativa e de uma geminação entre econômico e cultural que, se não exclusivas do período, por conta de intensificação e disseminação generalizadas, se converteriam em premissas dominantes da experiência literária contemporânea” (SUSSEKIND, 2000, p. 01). Assim, a prosa caracteriza-se pela redução e o poema pela expansão, ampliando o campo semântico das palavras e os sentidos que se constroem. A própria Figura 4, mostrada anteriormente, pode ser dada como exemplo de “escala”, ao ponto que aglutinando uma diversidade de letras e palavras, cria uma infinidade interpretativa. Ali os sentidos do texto se abrem para o mergulho do leitor, que construirá seu próprio percurso de interpretação, com as palavras interligando-se, enovelando-se, e formando visualmente uma espécie de

cálice ou vaso, que contém vários signos que remetem aos tormentos da contemporaneidade: epidemia, negócio, esquizofrenia, consumo, câncer, entre muitos outros. O texto aí se torna “escala” pelo fato que diz muito além de uma proposta fechada disponibilizada pelo narrador. É este um movimento de “escala” por ir muito além do significado que palavras e radicais possuem, abrindo um leque de possibilidades de construção de outros textos no ato interpretativo. Essa marca textual apresenta-se em toda a obra de Cida Rodrigues. Diferentemente de como acontece no texto, que está no Instante 7, que é a Figura 4, essas marcas aparecem de maneira gradual durante toda a construção narrativa. Assim, o último texto pode ser encarado como um complexo e compacto resumo de toda a obra, visto que se encontra ao lado de uma página em branco, enfatizando ainda mais a necessidade existente em se “riscar” (e arriscar-se) no contemporâneo e as aflições e conflitos existentes para tal no ato da representação desse teatro de sombras em que o real se constitui.

Por fim, então, no campo narrativo, ao se utilizar materiais e suportes variados, a narrativa praticada por Cida Rodrigues acaba por romper com a especificidade já instituída pelas formas literárias e pelos gêneros, inscrevendo sua narração numa tendência artística atual próxima ao que Florência Garramuño chama de “inespecífico da arte” (GARRAMUÑO, 2014, p. 15). Nessa modalidade artística acontece o entrecruzamento de formas díspares e recursos diversos, que acabam instaurando uma tensão e um desconforto em face de qualquer definição específica que procure impor regras e classificações. Segundo Garramuño, somente na ruptura violenta

[...] da especificidade no interior de um mesmo material ou suporte que aparece o problema mais instigante dessa aposta no inespecífico, explicando, aliás, a proliferação cada vez mais insistente desses entrecruzamentos de suportes e

materiais como uma condição de possibilidade – dir-se-ia de horizonte – da produção de práticas artísticas contemporâneas. Essa aposta no inespecífico seria um modo de elaborar uma linguagem do comum que propiciasse modos diversos do não pertencimento. Não pertencimento à especificidade de uma arte em particular, mas também, e sobretudo, não pertencimento a uma ideia de arte como específica. (GARRAMUÑO, 2014, p. 15).

Assim, não há como “encaixotar” a obra de Cida Rodrigues, justamente por esse “inespecífico” de sua escrita, haja vista que se constitui a partir de uma fragmentação da linguagem e uma hibridização dos gêneros, partindo de um pressuposto que no contemporâneo faz-se necessário ir além das fronteiras para dar conta da percepção de um real extremamente fragmentado. Desse modo, após os comentários sobre a estética literária de Cida Rodrigues, podemos destacar, então, que o processo de representação do contemporâneo, por meio da literatura, utilizado na obra, não segue um padrão linear, mas alterna-se entre diversos fragmentos e formas que buscam dar conta da perplexidade do narrador e dos personagens frente a uma realidade.

Considerações finais

Viver em uma era em que tudo chama a atenção, como luzes em meio à escuridão, faz desfocar o olhar das necessidades investigativas de nosso tempo que se pauta em ir além das luzes óbvias e nítidas expostas nos *outdoors*, macro e micro telas televisíveis, *flashes* e holofotes, e ir buscar no escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente, capaz de desvendar lacunas e lugares ainda não observados.

Há, então, a necessidade de pessoas que representem o contemporâneo, que vão além das luzes e exponham as fraturas, como já pontuou Agamben (2009). A obra comentada aqui é uma dessas que, ao toque que se apresenta, expõe um texto incômodo, provocador, desafiador, por incorporar não só nos sentidos, mas também na forma a perplexidade que sente o narrador e os demais personagens desse teatro de sombras em que se constitui o real na narrativa. Como buscamos demonstrar, o que prevalece na obra analisada é a ousadia, a transgressão, o desvio, o estranhamento, a invenção, seja na trama, em relação aos significantes, seja na fábula, no nível dos significados. Tais marcas levam-nos a refletir sobre o tempo em que vivemos, que está em total processo de investigação, encoberto por uma fina e vasta cortina, ao ponto que ao se descobrir algo sobre esse mesmo tempo, outras mais transformações e possibilidades são geradas. Daí a incessante metamorfose do romance (tal como Bakhtin preconizou), o qual se transforma constantemente, tanto na forma, quanto na linguagem, para dar conta da busca dos seres em busca de sentidos em meio ao caos e cacos a que têm acesso.

É nesse sentido que o narrador de Cida Rodrigues compara o ato de escrever, de se fazer literatura no contemporâneo, ao ato de riscar. Riscar indica imprecisão, desordem, fuga e, também, necessidade. Há, sob os ombros desse narrador, a incumbência de continuar o romance à medida que sua atualidade se apresenta de maneira veloz, imediata, e, ao mesmo tempo, instantânea e fragmentada.

É a partir desse ponto de vista que o romance de Cida Rodrigues assume uma forma “coral”, “dobra-se” em seu próprio discurso para tentar acompanhar os mecanismos de produção, sejam culturais ou não, narrando o presente ao tempo em que se escreve, e ainda, em meio a essa tentativa, é levado a um movimento de “escala”, que é o que se pode anotar quando as informações sobre o outro e o entorno são tão maiores que a mão que busca registrá-las. Isso tudo gera uma reação artística “inespecífica”, incapaz de ser decifrada como gênero.

Como implicam os sentidos da epígrafe de Clarice Lispector no começo deste artigo, não devemos nos preocupar com uma impossível classificação em gênero desse texto multifacetado, pois é assim que ele encara os desafios de ainda representar na contemporaneidade, embora a categoria “romance”, por esse gênero estar em constante metamorfose, caiba muito bem aí. Para um cotidiano em constante fuga e em contínua fragmentação, para um “teatro de sombras” que sempre escapa entre os dedos, apresenta-se essa obra que encara o desafio desdobrando-se em tantas outras.

Referências

ADORNO, Theodor W. A posição do narrador no romance contemporâneo. *In*: ADORNO, Theodor W; GRÜNNEWALD, José Lino (org.). **Textos escolhidos**: Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

AGUIAR, Daura Maria Guimarães. **CICATRIZES ABERTAS PELOS RISCOS RODRIGUEANOS**. Goiás: PUC, 2013. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/3242>. Acesso em: 10 out. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre fronteiras e cercado de armadilhas**: problemas da representação na narrativa brasileira contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Finatec, 2005.

GARDEL, NEWMAN, André e Mario. **Teoria da Literatura**: tradições e rupturas. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2007.

GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

ROBERT, Marthe. **Romance das origens, origens do romance**. São Paulo:

Cosac & Naify, 2007.

RODRIGUES, Cida. **Cicatrizes do Risco; Crepúsculo das Luzes**. Goiânia: Visual, 2001.

SÜSSEKIND, Flora. Escalas e ventríloquos. São Paulo: **Folha de São Paulo**. 23 de junho de 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2307200003.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

SÜSSEKIND, Flora. **Objetos verbais não identificados**. Disponível: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/objetos-verbais-nao-identificados-um-ensaio-de-flora-sussekind-510390.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

SÜSSEKIND, Flora. Ficção 80: dobradiças e vitrines. *In*: SÜSSEKIND, Flora. **Papéis colados**. Rio de Janeiro: EUFRJ, 2002.

VEDOIN, Gilson. **Narrativas na Cadência da Cultura Contemporânea**: Estatuto Representativo e Videografia em Bubble Gum, de Lolita Pille e O paraíso é Bem Bacana, de André Sant'Anna. 2017, p. 2016. Tese de doutoramento. Goiânia: UFG, 2017.

CAPÍTULO 8

A história do Paraguai a partir da perspectiva dos Estudos Culturais: narrativas, limites e possibilidades

Ana Paula Squinelo (UFMS/PPGCult/CPAq).

Herib Caballero Campos (UNICAN/Py).

Marcela Cristina Quinteros (UEM).

Ao longo dos séculos, após a invasão europeia, a história latino-americana foi pensada, vista e problematizada através de uma lente colonizadora, ocidental, europeia, branca e “civilizatória”. Esses marcos legaram uma interpretação da história do ponto de vista do colonizador que, historicamente, negou os grupos subalternizados, as realidades latentes, as especificidades e as demandas “do Sul”. Tal fato marcou a história do Paraguai que foi perpassada pelo olhar do colonizador espanhol.

A abertura da História Social, da História Cultural e, mais especificamente dos Estudos Culturais, no Brasil, tem se desenvolvido nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos setenta do século XX, e permite ao investigador/a lançar outros olhares sobre a história latino-americana. O objeto de estudo da história cultural, a “cultura”, remete a um termo polissêmico (BARROS, 2005), que foi adquirindo múltiplos significados ao longo do tempo, segundo a disciplina a partir da qual era estudado. Hoje, a multiplicidade de sentidos que lhe são atribuídos podem ser agrupados a partir de conceitos tais como cultura material ou imaterial, cultura de elite/popular, materialidade ou representações, multiculturalismo, entre muitos outros. Por outro lado, na tradição dos Estudos Culturais, a cultura é entendida:

[...] *tanto* como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (NELSON; TREICHLER & GRASSBERG, 1995, p. 14).

Nesse sentido, pensar, em especial, as relações entre Brasil e Paraguai a partir de uma episteme que rompa com as análises tradicionais dos processos históricos que marcam os dois países foi um desafio que nos foi lançado enquanto docentes e investigadores/as. Tal desafio materializou-se em uma disciplina que ofertamos no Mestrado Interdisciplinar em Estudos Culturais da UFMS/CPAq e que se intitulou **Tópicos Especiais em Estudos Culturais: múltiplos olhares e narrativas sobre o Paraguai**. Nessa experiência, propusemo-nos a pensar Brasil-Paraguai através de distintos e diversos olhares e narrativas. Buscando um diálogo interdisciplinar, elencamos temas centrais para a compreensão da história paraguaia a partir de narrativas produzidas nos campos da literatura, fotografia, música, cinema, pintura, teatro e imprensa. A perspectiva interdisciplinar permitiu-nos emergir sujeitos historicamente invisibilizados pela historiografia tradicional, assim como abordagens, temas e fontes antes não “autorizadas” pelo fazer acadêmico.

No entanto, a amplitude temática seja da História Social, da História Cultural ou dos Estudos Culturais, tem sido alvo de críticas e controvérsias em torno à incomensurabilidade dos objetos e métodos com os quais trabalha. Ainda assim, aqui resgata-se a vantagem brindada pelo diálogo entre as diversas áreas do saber para compreender os processos históricos de um modo mais holístico. Assim, segundo as diferentes etapas da história paraguaia, selecionamos alguns elementos culturais que nos permitem entender os mecanismos de elaboração de identidades, de

legitimação dos grupos de poder e os de resistência, enfim, de escrever a história negando ou salientando os conflitos.

O Paraguai é um país que atravessou por duas guerras internacionais (a guerra contra a Tríplice Aliança e a do Chaco), por inúmeros confrontos internos (principalmente na primeira metade do século XX) e pela ditadura mais longa da história latino-americana (o stronismo/1954-1989). Aproximando a lente, a história desta nação se mostra bem mais complexa do que uma insípida frase que enumera uns poucos dados políticos. Mas, não há dúvida de que alguns desses fatos enumerados, especialmente a Guerra *Guasu*, tem se convertido na coluna vertebral tanto para relatar a história nacional quanto para construir uma identidade nacional.

O século XIX paraguaio foi marcado profundamente pelo conflito denominado no Brasil Guerra do Paraguai (1864-1870). No Paraguai, é conhecido por Guerra *Guasu*, Guerra Grande, Guerra da Tríplice Aliança e, ainda, Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai.¹⁵ Após o Paraguai ser derrotado pela Tríplice Aliança (Argentina, Brasil e Uruguai), o cenário era desolador pela devastação provocada pelos longos cinco anos traduzidos em perdas territoriais, materiais e humanas. Os anos seguintes foram de inúmeras tentativas de reconstruir um país arrasado. As elites tiveram que conciliar a necessidade de reestruturar a economia com uma população dizimada e organizar um Estado que surgia segundo a Constituição de 1870, fiel ao modelo liberal argentino. A passagem do exército brasileiro de ocupação, a crescente presença de empresários argentinos e a narrativa dos vencedores aumentaram a percepção de que

¹⁵ Como bem salienta Tomás Sansón, a “polissemia nominativa utilizada para referir-se – Guerra da Tríplice Aliança, Guerra do Paraguai, Guerra Grande, Guerra *Guasú* – reflete a falta de consenso hermenêutico entre os pesquisadores e os incômodos políticos e ideológicos que provoca sua evocação”. (SANSÓN, 2015, p. 955).

a derrota devia ser repensada em termos de identidade e de memória, de modo de reconstruir também uma simbologia que dera fundamentos para uma autoestima positiva.

É possível a análise da Guerra *Guasu* a partir de uma perspectiva cultural e dos sujeitos subalternizados?

Do término da Guerra do Paraguai/Guerra *Guasu* e passados os 150 anos do conflito, a contenda foi alvo de inúmeras e diferenciadas (re) interpretações, seja pela produção das escritas de si (memórias, cartas, reminiscências, diários), pelas obras históricas e historiográficas sobre o tema, seja pela produção de uma historiografia didática que se debruçou sobre este assunto. Em seguida ao seu término – ocorrido em 01 de março de 1870 – muitos memorialistas, militares ou não, elaboraram suas interpretações sobre aquele passado histórico recente.

Tal produção foi marcada sobremaneira por um viés tradicional de interpretação histórica e as narrativas apresentadas logo em seguida ao término do conflito emergiram com abordagens que privilegiaram uma análise da contenda a partir de um enfoque militar, positivista, diplomático, onde aqueles que foram elencados como grandes heróis e seus feitos foram imortalizados. Isso ocorreu tanto no Brasil, como no Paraguai e a título de exemplo citamos as obras: *Reminiscências da Campanha do Paraguai* de Dionísio Cerqueira, *História da Guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai* de Tasso Fragoso, *Diário* de André Rebouças e *A Retirada da Laguna* de Alfredo d'Escragolle Taunay. As obras *Memorias y reminiscencias históricas sobre la Guerra del Paraguay* de Juan Crisóstomo Centurión e *La Guerra del Paraguay* de George Thompson exemplificam o referido momento a partir da visão paraguaia.

Esse eixo explicativo sobre a Guerra *Guasu* perdurou como afirmado desde seu término até meados do século XX, o que nos levava a

problematizar: seria possível uma análise do que é considerado o maior conflito da América Latina a partir de outros postulados? Isto é, interpretações que viessem a romper com a visão tradicional da Guerra e, trouxessem à tona os sujeitos subalternizados pela historiografia oficial, assim como a possibilidade de olhares sobre a Guerra a partir de distintas fontes e narrativas?

Um breve levantamento bibliográfico permite-nos afirmar que a partir dos anos 1980 ocorreu uma mudança de cenário no que se refere aos eixos explicativos sobre a Guerra. Um dos motivos que explicam tal fato relaciona-se a instrumentalização do ofício de historiador no Brasil. O domínio efetivo das “ferramentas” do trabalho do historiador, aliadas à exaustiva pesquisa e análise documental, assim como o acesso a novas fontes e abordagens no processo investigativo e a emergência de novos sujeitos e problemas proporcionaram uma ebulição dos estudos sobre a Guerra do Paraguai/Guerra *Guasu*.

Investigadores/as de diferentes áreas do saber debruçaram-se sobre o tema, e, a partir de novos objetos, metodologias, enfoques e abordagens, velhos temas foram revisitados e outros vieram à baila; diferenciados sujeitos foram visibilizados, ganhando um protagonismo no cenário do conflito em questão. Nessa perspectiva, as análises sobre a Guerra do Paraguai/Guerra *Guasu* romperam e superaram os tradicionais vieses militar e diplomático.

Como fruto desse contexto histórico profícuo citamos os trabalhos relacionados à formação do exército aliado, com enfoque na participação de negros e libertos no exército imperial, assim como um exaustivo trabalho com imagens de autoria de Salles (1990; 2003). Toral (1999; 2001) apresentou um trabalho magistral pertinente as pinturas, fotografias, charges e caricaturas produzidas no contexto da Guerra. Silveira (1996) analisou a atuação da imprensa durante os longos anos da Guerra. Dourado (2015, 2014; 2016) dirigiu seus estudos a compreen-

der a participação da mulher no front de guerra, assim como analisou a questão do cotidiano, das intempéries, fome e doenças enfrentadas pelo exército aliado. Mais recentemente, Schwarcz (2013) brindou o público com uma obra de envergadura sobre a pintura histórica *A Batalha do Avaí*. Carvalho (2019) publicou uma primorosa biografia sobre a voluntária da pátria *Jovita Alves Feitosa*. Do ponto de vista de obras de síntese, vale a pena ressaltar as organizadas por Marques (1995), Borges e Peraro (2012), Rodrigues e Pedrosa (2015), Squinelo (2016) e Telesca e Squinelo (2019). No caso do Paraguai, vale pontuar as obras de: Potthast (1996), Capdevilla (2010), Rodríguez Alcalá (2010), Telesca (2010) e Barreto Valinotti (2013; 2020).

Vale destacar também que obras literárias se debruçaram sobre a Guerra *Guasu: Guerra entre irmãos – poemas inspirados na Guerra do Paraguai* de Naveira (1997), *Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai* de Lepecki (2003), *Morro Azul – estórias pantaneiras* de Nantes (2010) e a *Linha Negra* de Teixeira (2014), são alguns exemplos.

No que se refere as narrativas em movimento algumas obras cinematográficas devem ser citadas. Das brasileiras elencamos: *Alma do Brasil* (1930), *Guerra do Brasil: toda a verdade sobre a Guerra do Paraguai* (1987), *Inocência* (2005), *Neto perde sua alma* (2011), a obra magistral de Rosemberg Filho intitulada *Guerra do Paraguay* (2016) e o documentário produzido pela TV Escola denominado *A última Guerra do Prata (1864-1870)*, do ano de 2014. O olhar sobre uma protagonista feminina pode ser problematizado na obra irlandesa *Eliza: The Queen of Paraguay* de Alan Gilson, do ano de 2013. A cena musical na fronteira Brasil – Paraguai também produziu e produz canções que permitem ao/a investigador/a problematizar o conflito platino, desse cenário citamos duas: *Cuitelinho* de Sérgio Reis e Renato Teixeira, e *Sonhos Guarani* de Almir Sater.

Esse modesto estado da arte não teve como intenção esgotar todas as possibilidades de interpretação da Guerra *Guasu*/Guerra do Paraguai

e, sim, apontar algumas pistas e caminhos. De qualquer forma, o quadro aqui desenhado permite-nos demonstrar que inúmeros estudos passaram a analisar este conflito platino a partir de outras perspectivas e olhares: a formação do exército imperial; a participação dos escravizados no exército; as imagens da Guerra (fotografias, quadros, pinturas, desenhos, litografias, charges, caricaturas etc); papel da imprensa; cinema; cotidiano; comércio; medicina (doenças, enfermarias, hospitais de sangue); desertores e prisioneiros de guerra, tanto brasileiros, como paraguaios; literatura; a participação de mulheres, indígenas, religiosos e crianças, etc.

Nesse sentido, as possibilidades de análise do cenário bélico tornaram-se, sobretudo a partir dos anos 1980, diverso, múltiplo e pluri-perspectivado.

As fundações para um novo país na virada de século

Na passagem do século XIX para o XX, a Guerra *Guasu* ainda não era um assunto completamente presente no debate público do Paraguai. Na década de 1890, várias ações, como a publicação de algumas memórias (Resquín, Aveiro e Centurión), permitiram discutir sobre o conflito e sobre o protagonismo que seus autores tiveram em diversas circunstâncias do mesmo (CAPDEVILA, 2010). E a década concluiria com a promulgação da lei de 16 de agosto de 1899, que estabelecia uma pensão para aqueles que “demostrassem a impossibilidade de ganhar o sustento por si mesmos como consequência das feridas de guerra” (GÓMEZ FLORENTÍN, 2014, p. 41), evidenciando os primeiros passos que traziam à tona o conflito.

Para isso, no final do século XIX assuncenho, foi extremamente transcendente a institucionalização de algumas instâncias que nuclearam a intelectualidade paraguaia: em 1877, foi criado o Colégio Nacional; em 1883, já funcionava o Ateneu Paraguai; em

1889, foi criada a Universidade Nacional de Assunção; e, em 1895, foi fundado o Instituto Paraguai.

Entretanto, aqueles intelectuais que não haviam combatido na guerra começaram a publicar trabalhos sobre história, tais como José Segundo Decoud e Juan Silvano Godoi. O objetivo deste último era encontrar um herói que aglutinasse e personificasse o povo paraguaio que havia vivido um verdadeiro holocausto no conflito dos oitocentos (Caballero, 2014). Nesse contexto, pela primeira vez, se buscou estabelecer um Instituto Histórico Paraguai – entidade de efêmera existência – que reunisse os intelectuais preocupados com o passado (GÓmez, 2019). Esses estudos históricos pioneiros acabaram consolidando-se nos livros do precoce historiador Blas Garay – que faleceu tragicamente aos 26 anos – e que brindariam o ambiente propício para a grande polêmica jornalística de 1902, entre Cecilio Báez e Juan E. O’Leary. Esta estabeleceria o início da etapa reivindicativa da figura de Francisco Solano López (Brezza, 2009), processo que concluiria em 1936 com a inauguração do Panteão Nacional dos Heróis. (Caballero, 2015).

A tarefa de O’Leary como professor de história paraguaia, no Colégio Nacional, teve um impacto significativo na consolidação de uma linha nacionalista e reivindicativa da figura de Francisco Solano López, que permeou as diferentes correntes ideológicas que iam da extrema direita – representada por Juan Natalicio González – ao comunismo – representado por Oscar Creydt. (Brezza, 2014).

O modelo liberal imposto pela Constituição de 1870, promulgada sob a tutela dos exércitos aliados de ocupação, não logrou estabelecer seus princípios enquanto o Paraguai se debatia na instabilidade política – a exceção de alguns curtos períodos (Warren, 2008; Lewis, 1993). O país estava sumido em muitas carências que abriram o caminho para a instalação de empresas multinacionais extrativas de madeira, erva-mate e tanino, que compraram grandes extensões de terra e basearam seu

modelo de exploração no *enclave*¹⁶. Essas circunstâncias – um Estado débil, umas empresas poderosas e um modelo liberal que não conseguia se consolidar – propiciavam a instabilidade política que, em muitos casos, deu origem a guerras civis, campo fértil para que a formação de grupos armados – *montoneras* – se tornasse uma realidade em diversos pontos do território nacional. (Caballero, 2013).

A realidade descrita tem sido objeto de obras literárias que descrevem com extrema crueza a vida cotidiana desses tempos. Uma dessas obras é *Trueno entre las hojas*, de Augusto Roa Bastos, transformada em um filme de produção argentino-paraguaia de 1959, que teve o apoio tácito do regime stronista para demonstrar as ditas calamidades do período liberal. Tanto o conto quanto o filme descrevem a vida dura dos trabalhadores braçais em *obraje*¹⁷ madeireiro, em algum canto do Paraguai.

Em relação aos bandidos que ameaçavam até os mais distantes pontos do país, o conto *El arribeño del norte*, de Carlos Villagra Marsal, transformado na curta-metragem *Karai Norte*, de Marcelo Martinessi, retrata a imagem que se tinha dos ribeirinhos que percorriam o campo paraguaio e que aderiam a um ou outro bando, segundo suas convicções, entrando nas disputas das constantes guerras civis¹⁸.

O Paraguai liberal (1904-1936) não conseguiu consolidar suas instituições e menos ainda obter a adesão cidadã. Por isso, quando a Guerra do Chaco (1932-1935) contra a Bolívia finalizou, o exército se

¹⁶ O enclave é uma forma de produção, geralmente extrativa, na qual a empresa é proprietária tanto do lugar da extração do produto (madeira, erva-mate ou tanino), quanto do porto a partir do qual o mesmo é distribuído e comercializado.

¹⁷ Tipo de exploração da mão-de-obra, característica do Paraguai e do norte da Argentina, herdada da colônia.

¹⁸ Em 2016, Hugo Oddone publicou seu romance *¿Vive Vigo?* Antes dele, Helio Vera tinha escrito um conto sobre o mesmo personagem, Regino Vigo, um célebre bandido das décadas de 1930 e 1940.

converteu na instituição que aglutinou àqueles que procuravam uma alternativa para os que se viam como “estranhos em sua própria terra”. A experiência do conflito bélico no Chaco marcou decididamente a sociedade paraguaia na segunda metade do século XX. Ela foi retratada por vários literatos, entre eles, o próprio Roa Bastos – participe da contenda – que deixou sua impressão no conto *Choferes del Chaco*, também levado ao cinema com o título *La Sed*. O Chaco serviu como um cenário de uma nova experiência traumática para seus protagonistas e deu lugar à coligação de vários setores que depois dariam baseamento aos regimes autoritários surgidos na década de 1940.

A reconstrução simbólica do Paraguai no século XX

Reerguer simbolicamente o Paraguai, após a Guerra *Guasu*, foi tarefa dos intelectuais que, no século XX, voltaram-se para revisitar o passado oitocentista. A polêmica jornalística travada entre Báez e O’Leary é considerada o ponto inicial do revisionismo histórico paraguaio. Mas, para Liliana Brezzo (2007), a origem dos mitos fundadores da memória nacional deve ser rastreada nos escritos de Blas Garay e Martín Goicoechea Menéndez.

Garay contribuiu a construir os mitos patrióticos da pátria indígena (guarani) e da idade de ouro, identificada com os governos dos López (pai e filho). O primeiro mito não teve peso na reconstrução da memória nacional, mas acabou evoluindo em outro mito fundador – que foi o da pátria mestiça. Por sua vez, Goicoechea Menéndez destacou a coragem do povo paraguaio e o papel heroico das mulheres. (MOREIRA, 2010, p. 359).

O conceito do heroísmo paraguaio surgiu com Manuel Domínguez, em 1903, quando proferiu a conferência intitulada *Causas do heroísmo paraguaio*, na qual elaborava o mito da mestiçagem racial como origem da nação e da coragem dos paraguaios/as.

Após a polêmica de 1902, O’Leary se converteu na principal referência do revisionismo paraguaio ao reunir os conceitos de Garay, Domínguez e Goicoechea Menéndez, recuperando tanto a figura de Francisco Solano López como herói nacional – que lutou “até a morte” defendendo a pátria –, quanto reinterpretando a derrota bélica de 1870 como uma “epopeia nacional”. (BREZZO, 2014).

Entre os discípulos de O’Leary, na década de 1930, Juan Natalicio González reelaborou o conceito de imperialismo que aparecia timidamente nos primeiros escritos revisionistas, sempre associado ao Brasil. Sob a influência de intelectuais argentinos, que viam na hegemonia econômica da Grã-Bretanha como o grande obstáculo para o desenvolvimento da região, levou aos revisionistas rio-platenses a identificarem a Inglaterra como a verdadeira causante do conflito entre o Paraguai e a Tríplice Aliança. (QUINTEROS, 2016).

Esta reconstrução simbólica do Paraguai era necessária e paralela à reconstrução política e econômica, e teve seus desdobramentos nas produções culturais. A escrita sobre o passado adotou esses conceitos para narrar “toda” a história nacional, indo além da Guerra Grande. Assim, se a “raça paraguaia” teria surgido da “harmônica” mestiçagem entre o guarani e o espanhol, a cultura guarani ocupou um lugar privilegiado nos estudos culturais, principalmente em torno da língua e da mitologia. Os outros povos indígenas que habitavam o território paraguaio ficaram invisibilizados nessa narrativa.

Os conceitos de coragem e força associados à ideia de harmonia na mestiçagem têm a ver com a construção da dicotomia “paraguaio/traidor”. O paraguaio corajoso e forte tinha sido produto dessa equilibrada simbiose entre o guarani e o espanhol, conformando uma raça ímpar. Portanto, as forças externas que ameaçavam o Paraguai podiam encontrar aliados internos que se afastavam da essência identitária nacional, traindo a pátria. Assim teria acontecido com os “legionários” da Guerra

Guasu, termo amplamente utilizado nas disputas políticas do século XX. (FUENTES ARMADANS, 2016).

No século XX, diversas manifestações culturais e políticas foram incorporando progressivamente estes elementos elaborados pelos revisionistas. O “guarani” passou a estar presente no cotidiano dos paraguaios através da música, da literatura, da língua, da escola, da economia. O “guarani” é a unidade monetária do Paraguai desde 1942 (SCAVONE YEGROS, 2010, p. 253) e foi reconhecido como idioma nacional, junto com o espanhol, desde 1967 (CONSTITUIÇÃO 1967, art. 5). A partir de 1992, se estabeleceu que as crianças deviam ser alfabetizadas em uma destas duas línguas, segundo sua origem cultural (CONSTITUIÇÃO 1992, art. 77). Assim, o “guarani” ressurgia oficialmente no imaginário social.

A palavra “guarania” passou a designar a música criada por José Asunción Flores, em 1925, com o objetivo de resgatar as raízes musicais do Paraguai. O poeta Manuel Ortiz Guerrero foi o responsável por escrever a letra desse novo ritmo musical (ROA BASTOS, 1944). Segundo Luis Szaran (2010), entre 1925 e 1950, a música paraguaia foi testemunha de uma geração de ouro que difundiu o cancionero popular de polcas e guaranias. A arpa paraguaia adquiriu enorme protagonismo nas execuções musicais e essa música popular trazia o *jopará* – versão local do guarani com o espanhol – ao primeiro plano (ÁLVAREZ, 2002, p. 15-17).

Não obstante, a presença do guarani ia além do ritmo e da língua. A mitologia inspirou Agustín Pío Barrios, um dos compositores clássicos para violão mais virtuosos em nível mundial. Quando em 1932, se apresentou para dar um concerto no Brasil, apareceu sobre o cenário vestido de índio. O músico disse que estava ali como Nitsuga *Mangoré*, o “mágico das seis cordas”¹⁹. A partir de então, o músico passaria à

¹⁹ Nitsuga é como se lê Agustín ao contrário e Mangoré foi um chefe guarani que, segundo a lenda, morreu de amor.

imortalidade como Agustín Pío Barrios *Mangoré*, o “cacique do violão” (CUÉLLAR BARANDIARÁN, 2018). Quando da apresentação no Brasil, teria manifestado:

Tupá, el espíritu supremo y protector de mi raza, encontrome un día en un bosque florecido y me dijo: “Toma esta caja misteriosa y descubre sus secretos”. Y encerrando en ella todas lasavecillas canoras de la floresta y el alma resignada de los vegetales, la abandonó en mis manos. Tomela, obedeciendo el mandato de Tupá, poniéndola bien junto al corazón; abrazado a ella pasé muchas lunas al borde de una fuente. Y una noche, Jasy, retratada en el líquido cristal, sintiendo la tristeza de mi alma india, dióme seis rayos de plata para con ellos descubrir sus arcanos secretos, y el milagro operó: desde el fondo de la caja misteriosa, brotó la sinfonía maravillosa de todas las voces vírgenes de la naturaleza de América. (BERTA, 2007).²⁰

O que pode parecer uma brusca mudança de personalidade, era uma profunda transformação na identidade de Barrios *Mangoré* como músico paraguaio ao ponto de legitimar sua vocação musical e sua idoneidade através da mística de uma lenda guarani. Provavelmente, Barrios se nutriu tanto do revisionismo quanto do indigenismo latino-americano.

²⁰ Berta Rojas é uma das mais importantes intérpretes paraguaias de Agustín Barrios. Ela leu estas palavras num programa televisivo (BERTA, 2007). Sobre a vida do músico, foi produzido o filme *Mangoré, por amor al arte* (2015), retratando sua trajetória e sua incansável busca pela inspiração mística.

Assim como *Mangoré* na música clássica, Emiliano R. Fernández se destacou no canto popular, sempre lembrado como compositor, intérprete e soldado. Filho de um ex-combatente da Guerra *Guasu*, lutou na Guerra do Chaco (ROMERO, 2000). Pela sua origem popular e como testemunha de ambos conflitos, suas letras refletiam os interesses e os códigos culturais das tropas. Fernández escreveu em *jopará* e foi decididamente a favor da reivindicação de Francisco Solano López. Suas letras foram difundidas pela revista *Okara poty* no campo de batalha, no Chaco, estimulando o patriotismo entre os combatentes. (CHAMORRO CRISTALDO, 2013, p. 42).

Artistas como Fernández e publicações como *Okara poty* contribuíram decididamente na apropriação da história lopista por parte dos setores populares a partir dos anos trinta. Em 1936, com o golpe liderado pelos oficiais que tinham lutado no Chaco, a hegemonia liberal, iniciada em 1904, viu-se interrompida. Os colorados, cuja base social estava no espaço rural, tiveram no revisionismo e nestas expressões culturais que exaltavam o lopismo, sua principal base simbólica para “conquistar” o poder. Sua chegada ao governo se deu na década de 1940, quando a ditadura militar de Higinio Morínigo (1940-1948), em 1946, integrou seu gabinete com membros dos partidos liberal e colorado.

A partir de então, a hegemonização do poder político esteve em mãos dos colorados até o presente, excetuando o interregno de Fernando Lugo (2008-2012). Dita hegemonia esteve associada ao autoritarismo que alcançou seu ponto mais alto durante o stronismo, quando o revisionismo foi consagrado como história oficial. Se a releitura sobre o passado tinha sido uma ferramenta de reconstrução simbólica, durante a ditadura de Stroessner permitiu consolidar uma genealogia de heróis: os López (pai e filho) – Bernardino Caballero (general da Guerra Grande e fundador do Partido Colorado) – Alfredo Stroessner (“defensor da pátria” contra os “traidores” comunistas). Os novos “legionários” eram

os opositores ao regime, genericamente associados ao comunismo no marco da Guerra Fria. Assim, o discurso oficial adotava o revisionismo para definir simbolicamente aqueles que deviam ser banidos da sociedade paraguaia.

Como contrapartida, surgiu a versão paraguaia do Novo Cancioneiro Latino-americano. O movimento, identificado como música de protesto, apareceu nos anos sessenta, quando as ditaduras militares se expandiam como uma mancha poluente de petróleo no continente. Mais do que ter uma preocupação com a qualidade musical, os autores e músicos engajados no movimento priorizaram o conteúdo das letras para mobilizar a população na defesa dos Direitos Humanos e na luta pela redemocratização ou pela revolução socialista, segundo os países. Eram artistas comprometidos com a “causa do povo”, para denunciar as injustiças e lutar pela libertação. (ARETZ, 1977).

No Paraguai, a “canção da resistência” teve suas particularidades. A principal, como seus próprios integrantes manifestaram, é que os músicos organizaram o *Novo Cancioneiro Paraguai* sob o olhar repressor da ditadura, a diferença de seus pares latino-americanos que cantaram em momentos de transição ou de democracias (DOCUMENTÁRIO, 2020). Segundo Carlos Noguera (2019), o movimento surgiu nas universidades na tentativa de criar uma nova expressão cultural e política, em oposição à convivência dos partidos liberal e colorado que legitimavam a ditadura participando do jogo eleitoral fraudulento que “elegia” Stroessner cada cinco anos. Seus integrantes criaram, além dos grupos musicais e teatrais, jornais e canais de diálogo com as organizações camponesas e operárias, especialmente após a reforma constitucional de 1967 que consolidou o regime aprovando a reeleição indefinida do presidente.

O movimento seguiu ao longo das décadas de 1970 e 1980, mantendo-se alguns grupos após a queda de Stroessner. *Canto de Esperanza*, do próprio Noguera, converteu-se praticamente no hino do *Novo Can-*

cioneiro Paraguai, canção apresentada em 1971, sonhando “um tempo melhor”. A mudança levou duas décadas em chegar, mas seus integrantes tinham clareza de que a “música é uma arma de luta indispensável” (NOGUERA, 2019, p. 71). Desse modo, a música – que podia ser espaço de legitimação dos autoritarismos – também podia se converter numa trincheira contra a ditadura. Muitos dos integrantes do *Novo Cancioneiro Paraguai* sofreram a repressão do stronismo; apesar disso, introduziram um contrapeso à memória oficial construída sobre os mitos consagrados pelo revisionismo, permitindo novas leituras sobre o passado e sobre o presente.

Embora na atualidade, o Paraguai continue sendo governado por aqueles setores do coloradismo vinculados ao stronismo, ações de resistência como a do *Novo Cancioneiro* formaram às seguintes gerações de artistas que continuam denunciando os compromissos de alguns grupos com esse passado autoritário. Vale a pena colocar a modo de exemplo *Adiós, General*, de Garage 21. Entretanto, o passado oitocentista continua sendo ressignificado numa história de tempo presente, em que as marcas das guerras é parte da identidade nacional, como deixou registrado Roa Bastos em seu poema *Los Hombres*, interpretado por *Los Juglares*.

Considerações parciais

Para os/as estudiosos/as, os Estudos Culturais devem ser vistos tanto pela dimensão intelectual, como pela política: “Existe uma dupla articulação da cultura nos Estudos Culturais, onde ‘cultura’ é simultaneamente o terreno sobre o qual se dá, o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política” (NELSON; TREICHLER, GRASSBERG, 1995, p. 14). Quando o/a pesquisador/a se aproxima a uma realidade histórica para examinar a produção cultural de uma sociedade, realiza uma intervenção interpretativa que envolve elementos das diferentes áreas da His-

tória para poder identificar quais grupos sociais, econômicos e políticos estão envolvidos na produção do objeto cultural selecionado, seja para legitimá-lo ou para negá-lo.

Essas operações interpretativas procuram identificar os interesses envolvidos e o modo em que os conflitos são resolvidos, reconstruindo o percurso para a consolidação ou para a negação de um ou vários elementos da cultura. Desse modo, discerne quais elementos acabam se impondo como versões hegemônicas de uma cultura e quais permanecem como versões alternativas, subalternas ou até perseguidas.

Ao aproximarmos da realidade histórica paraguaia, na tentativa de dar um pequeno balanço de quase dois séculos, visualizamos que a Guerra do Paraguai/Guerra *Guasu* foi, e ainda continua sendo, um eixo vertebrador dos relatos históricos e das produções culturais. O trauma da guerra, que inicialmente facilitou a imposição do relato dos vencedores, acabou dando os fundamentos para a reconstrução simbólica do país. Porém, o percurso histórico do Paraguai, sumido na instabilidade política e no autoritarismo do século XX, impôs o revisionismo como uma *doxa* que legitimou os grupos de poder, ao mesmo tempo em que os grupos subalternos buscavam reinterpretar essa *doxa* partindo de outros pressupostos.

Porém, com a transição democrática após a queda de Stroessner, a profissionalização dos/as pesquisadores/as (somado ao retorno dos exilados) transitou por um caminho mais estável – ainda que cheio de obstáculos –, consolidando-se uma jovem geração de historiadores/as, cientistas políticos/as e sociólogos/as centrados na tarefa de investigar as produções culturais sobre novos olhares, fontes e perspectivas. O diálogo com os/as pesquisadores/as estrangeiros contribuiu enriquecer os Estudos Culturais, permitindo refletir sobre o papel da cultura na consolidação dos autoritarismos – no Paraguai e na América Latina – bem como na formação dos grupos de resistência e na formulação de novas propostas alternativas.

Assim, se o passado é um elemento de disputa política do presente, as criações culturais acabam reforçando essas apropriações do passado, bem como formulando novas opções interpretativas da realidade social, política, econômica e histórica. Os/as pesquisadores/as intervêm nessa realidade ao se debruçarem na investigação que leva a “descobrir” as formas hegemônicas e as subalternas através das quais uma sociedade como a paraguaia se expressa. Socializar essas experiências é fundamental e foi o que nos propusemos enquanto investigadores/as vinculados, compromissados e engajados com a história latino-americana e, em especial, a paraguaia, ao ofertarmos a disciplina referida no início desta reflexão. Como expressão da necessidade de criarmos esses espaços de diálogo, militância e intervenção política, registramos o depoimento de um dos cursantes da disciplina:

Meu interesse pela disciplina foi o de conhecer mais sobre esse país e populações que fazem parte do território que habitamos, da cultura local e das interações históricas com o Brasil. Em um aspecto mais amplo também optei, nesse sentido, buscar mais referências a partir de países latino-americanos, coisa que senti muita falta no meu curso de graduação e também na minha formação social e cultural. (IADSJ, 2020).

Sobre a relevância dessa disciplina para a formação do ponto de vista pessoal, acadêmica e profissional, referimo-nos também ao registro a seguir:

Do ponto de vista pessoal, pra tentar resumir, a disciplina contribuiu para olhar para o Paraguai em diversos aspectos: questões históricas, demográficas, culturais e artísticas. Já do ponto de vista acadêmico, tive acesso a uma série de

intelectuais que sistematizaram a história do país, sua interação com os vizinhos e como suas representações são ambíguas, muitas ainda carecem de pesquisa. Profissionalmente, enquanto professor de arte e mestrando em estudos culturais, a disciplina já me proporciona trilhar caminhos para que eu possa desconstruir estereótipos, observar como se dão as representações e as manifestações simbólicas de origem paraguaia a partir do século XIX e que é fundamental entender como é importante ouvir a partir do outro. Sem perder a crítica, mas aprendendo muito pela empatia e pela alteridade. No fundo, e nem é tão difícil assim, estabelecer mais pontos de encontro, em comum, do que de oposição. (IADJSJ, 2020)

Nesse sentido, assim como a pesquisa, à docência também se converte em uma intervenção política que contribui a desvelar os mecanismos de imposição ou de ocultamento de uns ou outros produtos culturais e, ainda de acordo com os depoimentos acima, contribui efetivamente para a formação cidadã, empática e que prime pela alteridade e diferença. O caso paraguaio merece mais atenção por parte dos/as pesquisadores/as da América Latina, na medida em que a nação atravessou por processos que muito se assemelham com a realidade latino-americana atual, a título de exemplo citamos os processos negacionistas, os projetos políticos autoritários e o exercício de uma democracia por vezes fraudulenta e restrita. Contudo, o Paraguai ainda é o único país do continente em reconhecer uma língua indígena em nível nacional e oficial. Resistência é um traço forte e marcante em seu processo histórico.

Referências

ÁLVAREZ, Mario Rubén. **Lo mejor del Folklore paraguayo**. Assunção: El Lector, 2002.

ARETZ, Isabel. **América Latina en su música**. México: UNESCO/Siglo XXI, 1977

BARROS, José D'Assunção. História cultural e história das ideias. **Cultura**, vol. 21, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cultura/3353>. Acesso em: 15 out. 2020.

BORGES, F. T. de Miranda; PERARO, M. A. (Orgs.). **Brasil e Paraguai: uma releitura da guerra**. Cuiabá/MT: Entrelinhas; EUFMT, 2012.

BREZZO, Liliana. Historiadores paraguayos y argentinos a comienzos del siglo XX: vínculos privados y visiones laterales del pasado. In: MOREIRA, L. F. V. (Coord.). **Instituições, Fronteiras e Política na História Sul-Americana**. Curitiba: Juruá, 2007.

BREZZO, Liliana. ¡La gran polémica continúa! Discursos y repercusiones de la disputa entre Cecilio Báez y Juan O'leary sobre la Guerra del Paraguay. **Nuevos Mundos, Mundos Nuevos**, 2009, Disponível em: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/48832>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BREZZO, Liliana. El historiador y el general: imposiciones y disensos en torno a la interpretación pública de la historia en Paraguay. **Nuevos Mundos, Mundos Nuevos**, 2014. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/67479?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2015.

CABALLERO, Herib. Bandidos y Sátiros: Dos casos en Paraguay (1920-1930). **Páginas**. Revista Digital de la Escuela de Historia, v. 5 f: 9, 2013, p. 91-109.

CABALLERO, Herib. En búsqueda de un héroe: La Construcción de la figura heroica del general José E. Díaz, Paraguay (1867-1906). **Temas Americanistas**. v. 32, 2014, p. 22-44.

CABALLERO, Herib. Entre el recuerdo y la reivindicación: Apoteosis, el Álbum conmemorativo de la inauguración del Panteón Nacional de los Héroes.

Folia Histórica del Nordeste, IIGHI - IH- CONICET/UNNE, n. 24, 2015, p.115-130.

CAPDEVILA, Luc. **Una guerra total: Paraguay, 1864-1870: ensayo de historia del tiempo presente**. 1° ed. Buenos Aires: SB, 2010.

CARVALHO, José Murilo. **Jovita Alves Feitosa: voluntária da pátria, voluntária da morte**. São Paulo: Chão Editora, 2019.

CENTURIÓN, C. R. **Historia de las Letras Paraguayas**. V. II: Época de Transformación. Buenos Aires: Asunción, 1948.

CENTURIÓN, Juan Crisóstomo. **Memorias y reminiscencias históricas sobre la Guerra del Paraguay**. Assunção: El Lector, 1987 (4 volumes).

CERQUEIRA, Dionísio Evangelista de Castro. **Reminiscências da Campanha do Paraguai, 1865-1870**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, [s.d.].

CHAMORRO CRISTALDO, Eduardo M. Nacionalismo cultural paraguayo en la obra de Emiliano R. Fernández em el contexto de la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay (1932-1935). **Revista Internacional de Investigación em Ciencias Sociales**, Universidad Autónoma de Asunción, Vol. 9, n. 1, jul 2013.

CONSTITUIÇÃO (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <https://reformaspoliticas.files.wordpress.com/2015/03/paraguayconstitucion1967.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

CONSTITUIÇÃO (1992). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1992. Disponível em: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Paraguay/para1992.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

CUÉLLAR BARANDIARÁN, Guillermo. **Mangoré: El cacique de la guitarra en El Salvador**. San Salvador: Secretaría de Cultura de la Presidencia, 2018.

DOCUMENTARIO **Nuevo Cancionero** – La voz de los sin voz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SaGvHmMAj3c>. Acesso em: 20 maio 2020.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. **Mulheres comuns, senhoras respeitáveis: a presença feminina na Guerra do Paraguai**. Campo Grande: EU-FMS, 2005.

DOURADO, Maria Teresa Garritano . **A história esquecida da Guerra do Paraguai: fome, doenças e penalidades.** Campo Grande: EUFMS, 2014.

DOURADO, Maria Teresa Garritano. Viúvas e descendentes dos combatentes da Guerra do Paraguai. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). **150 anos após - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai.** Campo Grande: EUFMS, 2016 (volume 1).

FUENTES ARMADANS, Claudio. El uso del vocablo Legionario: Polémicas previas a Báez-O Leary. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). **150 anos após - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai.** Campo Grande: EUFMS, 2016 (volume 2).

GÓMEZ FLORENTIN, Carlos. **Los Veteranos.** Assunção: El Lector, 2014.

GÓMEZ, Bárbara. Instituto Histórico del Paraguay 1895-1896. **Revista Paraguaya de la Historia**, Instituto Historico Nacional, PY. II f: 1, p. 125-152, 2019.

IADJSJ. **Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCULT/UFMS/CPAQ).** Questionário para subsidiar a pesquisa sobre “O/a discente em situação de aula remota no contexto da pandemia do ano de 2020”. Aquidauana-MS, 2020.

LEPECKI, Maria Filomena Bouissou. **Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai.** São Paulo: Talento, 2003.

LEWIS, Paul H. **Political Parties e Generations in Paraguay Liberal era 1869-1940.** Chapell Hill: The University of North Carolina Press, 1993.

MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (Org.). **Guerra do Paraguai: 130 anos depois.** Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1995.

MOREIRA, Luiz Felipe Viel. La intelectualidad paraguaya durante la primera mitad del siglo XX: un debate indentitario. **Estudios Paraguayos.** Assunção: 2010, Vol. XXVIII, N° 1 y 2.

NANTES, Aglay Trindade. **Morro azul: estórias pantaneiras.** 2. ed. ver. e amp. Campo Grande-MS: IHGMS, 2010. (volume VI)

NAVEIRA, Raquel. **Guerra entre irmãos**. Poemas inspirados na Guerra do Paraguai. 2. ed. Campo Grande-MS: Gráfica Ruy Barbosa, 1997.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

NOGUERA, Carlos. **La canción de la resistencia**. La música en tiempos de dictadura. Assunção: Arandurâ, 2019.

POTTHAST, Jutkelt Bárbara. “**Paraíso de Mahoma**” o “**El País de las Mujeres**”? Assunção: Litocolor SRL, 1996.

QUINTEROS, Marcela Cristina. **Juan Natalicio González (1897-1966)**: um intelectual plural. Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, 2016.

ROA BASTOS, Augusto. **El origen y la evolución de la Guaranía**, 1944. Disponível em: http://www.portalguarani.com/obras_autores_detalles.php?id_obras=11703. Acesso em: 15 dez. 2013.

RODRIGUES, Fernando da Silva; PEDROSA, Fernando Velôzo Gomes (Orgs.). **Uma tragédia americana**: a Guerra do Paraguai sob novos olhares. Curitiba: Prismas, 2015.

RODRÍGUEZ ALCALÁ, Guido. **Residentas, Destinadas y Traidoras**. Testimonio de Mujeres de la Triple Alianza. Assunção: Servilibro, Cuarta Edición, 2010.

ROJAS, Berta. **Berta Rojas ejecutando la guitarra de Barrios**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oa3KZrHfG68>. Acesso: em: 20 mar. 2016.

ROMERO, Roberto A. **Emiliano R. Fernández**. Mito y realidad. Assunção: Servilibro, 2000.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai**: escravidão e cidadania na formação do Exército. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai**: Memórias & Imagens. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2003.

Sansón Corbo, Tomás. Los prenoventistas. Juan Silvano Godoy y José Segundo Decoud: discursos históricos en el Paraguay posbélico. *In*: BREZZO, Liliana; MICHELETTI, María Gabriela (Comp.). **Actas de la IV Jornada de avances de investigación en Historia Argentina: fuentes, métodos y problemas**, Rosario: PUCArgentina - Instituto de Estudios Históricos, Económicos, Sociales e Internacionales (IDEHESI-CONICET), 2012.

SANSÓN CORBO, Tomás. La historiografía uruguaya sobre la Guerra de la Triple Alianza. Trayectos, tradiciones, ¿resignificaciones? **Diálogos**, v. 19, n. 3, Maringá, Set.-Dez. 2015.

SCAVONE YEGROS, Ricardo. Guerra internacional y confrontaciones políticas (1920-1954). *In*: TELESCA, Ignacio (Coord.). **Historia del Paraguay**. Assunção: Taurus, 2010.

SCHWARCZ, Lilian Moritz et al. **A Batalha do Avaí**: a beleza da barbárie: a Guerra do Paraguai pintada por Pedro Américo. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

SILVEIRA, Mauro César. **A batalha de papel**: A Guerra do Paraguai através da caricatura. Rio Grande do Sul: L&PM, 1996.

SQUINELO, Ana Paula (Org.). **150 anos após** - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Campo Grande: EUFMS, 2016. (v. 1 e 2)

SQUINELO, Ana Paula; TELESCA, Ignacio (Org.). **150 anos após** - a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai. Campo Grande: Life, 2019 (v. 3).

SZARAN, Luis. Historia de la música. *In*: TELESCA, Ignacio (Coord.). **Historia del Paraguay**. Assunção: Taurus, 2010.

TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. **A Retirada da Laguna**: episódio da Guerra do Paraguai. Tradução e Organização de Sérgio Medeiros. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Retratos do Brasil).

TEIXEIRA, Mario. **A Linha Negra**. São Paulo: Scipione, 2014.

TELESCA, Ignacio (Coord.). **Historia del Paraguay**. Assunção: Taurus, 2010.

THOMPSON, George. **La Guerra del Paraguay**. Assunção: Paraguay: RP Ediciones, [s.d.].

TORAL, André. **Adeus, Chamigo brasileiro** – uma história da guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TORAL, André. **Imagens em desordem**. A iconografia da Guerra do Paraguai (1864-1870). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

VALINOTTI, Ana Barreto. **Las mujeres**. Assunção: El Lector, 2013 (Colección 150 años de la Guerra Grande).

VALINOTTI, Ana Barreto. **Silvia Cordal**. La niña que vivió para contarlo. Assunção: Atlas, 2020 (Protagonistas de la Guerra *Guasu*).

Warren, Harris Gaylord. **Paraguay: Revoluciones y Finanzas**. Assunção: Servilibro, 2008.

PARTE 2

CAPÍTULO 9

A Decolonialidade em Questão: a necessidade de uma Pedagogia pautada no multiculturalismo

**Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAq).
David Arenas Carmona (UFMS/CPAq).**

Os processos educativos em nossa sociedade são o resultado de anos de colonialismo, isto se pensarmos desde a perspectiva simples de que eles são um construto histórico que tem suas bases cimentadas na ocidentalização que, desde o período conquistador e colonizador, os países menos desenvolvidos sofreram por parte dos países que os submeteram. Faz-se necessário a decolonização, ou seja, lutar contra a não existência, a invisibilização, ou a existência dominada. Faz-se necessário tornar visíveis outras formas de pensar e de expressar-se, nesse sentido é possível a construção do pensamento crítico através de uma proposta de romper com formas de pensamento hegemônicas. Porém, essas dificuldades podem ocorrer pela escolha em não se desvincular dos campos engessados das disciplinas formalmente instituídas, e pela ausência de diálogo com outras formas de saber, muitas vezes desconhecidas pela academia.

Como resultado disso, é possível perceber, que até hoje, não existe uma identidade definida que nos caracterize nem como habitantes de um território específico, nem como possuidores de um acervo cultural específico, pois tudo nos foi emprestado ou imposto.

Precisamos então ampliar nossos conhecimentos, compreendendo nossas origens, entendendo o outro e a forma como este outro cons-

trói suas interações e sua cultura e as implicações disto na construção de sua identidade. Nossa identidade então passa por vários questionamentos. Mas o que é então identidade? A palavra de origem latina – *identitatem* – segundo Bueno (1988) designa: “igualdade entre duas partes, coisas e pessoas”. Essa definição do termo mostra a identidade como algo só identificável em relação a outro que tenha características semelhantes, que seria, preferencialmente, como categoria coletiva.

Construir uma identidade implica conhecer e distinguir os próprios gostos, preferências, assim como ter conhecimento das suas habilidades, competências e limites, sempre levando em conta a cultura, a sociedade, o ambiente e as pessoas com quem convive. Nossas identidades são, portanto, construídas historicamente como nos referencia (MOITA LOPES, 2002), é, portanto, nessa interação entre passado e futuro, entre culturas diferentes e aspectos sócio históricos que as identidades vão sendo construídas.

Contudo, alguns elementos fundacionais na constituição de nossa identidade, impedem que esta seja determinada naturalmente; a saber, a imposição de uma matriz linguística de marcado cunho etnocêntrico no início dos processos colonizadores, pois como afirmava Nebrija (1492) **sempre a língua foi companheira do império**, o que pressupõe outras dificuldades de forma aleatória, como por exemplo a incapacidade que até hoje temos de vislumbrar que a língua que é falada neste país não é totalmente portuguesa, pois existem inúmeros vocábulos e termos que o conquistador não trouxe ao continente americano e, pelo contrário, teve que apropriar-se dos habitantes ancestrais desta região.

Nos reportando a Bagno (2003), a elite brasileira desenvolveu certa repulsa pelo que é próprio de sua terra e desenvolveu um fascínio por tudo aquilo que vem de fora, mantendo através dos tempos a continuação do espírito colonialista.

Segundo Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. Candau (2010), sustenta que a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico, ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar, impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. O colonialismo pode ter sucumbido como forma de dominação política/econômica, mas a colonialidade se mantém viva através dos processos educativos que temos perpetuado. Porém a ruptura não é simples. Como pontua Ballestrin (2013), é possível abandonar toda a tradição de estudos produzidos (e legitimados ao longo dos séculos) pela/na Europa? O pensamento de “fronteiras” é também um pensamento de diálogo.

Faz-se necessário a decolonização, ou seja, lutar contra a não existência, a invisibilização, ou a existência dominada. Candau (2010), em diálogo com Walter Mignolo (2003), destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Torna-se necessário tornar visíveis outras formas de pensar e de expressar-se, nesse sentido é possível a construção do pensamento crítico. É a necessidade de “construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber” afirma Walsh (2007, p. 9) ao elaborar a noção de pedagogia decolonial. Lugones (2016), destaca que pensar a partir da América Latina, requer construir teorias que reflitam a partir desse *locus*.

O termo Pedagogia Decolonial, nos leva a pensar em processos contínuos de abrir perspectivas de se pensar desde o local, de aprender a desaprender para aprender de outro modo. É preciso ir construindo um caminho novo. O decolonial não necessita de um autor específico, nem de um manual, o que se precisa é trabalhar nos espaços acadêmicos esta negação ontológica e epistemológica dos teóricos latino americanos. Dessa forma, o objetivo desse capítulo é apresentar reflexões que dizem respeito à trajetória dos estudos decoloniais e sua proposta de promover práticas pedagógicas que criem possibilidades de se aprender de outro modo, com outras culturas, em uma perspectiva, para tal, pautada no multiculturalismo crítico. Catherine Walsh, nos apresenta, o que significa efetivamente promover uma prática pedagógica do ponto de vista da decolonialidade

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2012, p. 28).

É a partir daí que necessitamos pensar e repensar os projetos dos cursos de formação de professores, uma vez que a educação necessita abrir espaço para discutir as culturas subalternizadas e silenciadas pelo saber eurocêntrico. Cabe aqui resgatar um pouco da história de como não nos reconhecemos até mesmo como latino-americanos e não conseguimos, dessa forma, validar conhecimentos aqui produzidos e assegurar a autoafirmação de nossa identidade. O termo América Latina denomina todos os países das três américas que receberam por via da colonização, influência, tanto da Espanha, quanto de Portugal. Tradicionalmente, sempre ficaram de fora desta nomeação os Estados Unidos e o Canadá pela sua influência anglo-saxônica. Também por essa mesma razão, não eram considerados países latinos, nem a Guiana, nem o Suriname.

Segundo Rodrigues (2020), o surgimento do conceito de América Latina e seu real significado político se desenvolve em torno de duas versões principais que poderiam explicar a origem do termo, que seriam, uma origem geopolítica e uma literária.

Na versão geopolítica, a terminologia da América Latina, teria surgido em 1836, ainda conforme Rodrigues (2020), num artigo de Michel Chavalier que afirmara, em 1825, que o novo mundo estava dividido entre povos germânicos e latinos, como na Europa Ocidental. E na versão literária, que dá origem a expressão, ela teria sido criada pelos próprios hispano-americanos, ocasião em que o chileno Francisco Bilbao, teria utilizado, pela primeira vez a expressão, América Latina em uma conferência em Paris.

A conferência aconteceu no ano de 1856 e se intitulava “iniciativa de la America”, com a finalidade de unir seus povos. Ainda para Rodrigues (2020), a grande confusão pela origem do termo surge desde a independência da América Latina no século XIX, com início em 1808, com a crise da monarquia Espanhola até a batalha de Ayacucho, em 1824, momento que nasce a figura de Simon Bolívar.

A contemporaneidade está profundamente marcada pela herança que o marxismo deixou-lhe como legado, principalmente pela sua influência nas teorias críticas da sociedade, seja no campo social e nas lutas reivindicatórias dos obreiros ingleses no século XIX através do socialismo utópico, seja nas reivindicações políticas materializadas na revolução bolchevique do início do século XX e, posteriormente, nos posicionamentos críticos elaborados no campo do conhecimento pela Escola de Frankfurt nascido na Alemanha de entre guerras.

Este espírito reaparece com força inusitada na segunda metade do século XX, evidenciado pelas lutas reivindicatórias de diversos atores que, até então, não tinham seus direitos plenamente reconhecidos pelas estruturas de poder: nascem os movimentos feministas que advogam por uma justa igualdade sexual, os movimentos afro americanos nos Estados Unidos que lutam pelo reconhecimento da igualdade de direitos civis, os movimentos pacifistas que nos Estados Unidos se opunham à intervenção militar deste país no território vietnamita, os movimentos estudantis da França, África do Sul e Checoslováquia.

No contexto latino-americano, entendendo como tal aos países da América do Sul, Centro América e México na América do Norte, ou seja, países que culturalmente são herdeiros da cultura latina, começa a se falar numa redistribuição da terra por meio das reformas agrárias. Redistribuição esta, com aval da Igreja Católica que, como nunca antes acontecera, adota uma postura mais progressista no seu posicionamento social sob o papado de João XXIII, movimentos que logo seriam freados pela intervenção funesta do país mais ao norte e sua defesa despidada das grandes corporações.

Embora e em aparência estes movimentos possam ter sido cerceados, no âmbito das ideias foram de significativa produtividade, pois como nunca, o mundo começa a enxergar que existem pontos de concordância e de discordância nos seres humanos tanto na sua individualidade quanto

nas suas identidades sociais e, como nunca, reforça-se a necessidade do reconhecimento cultural na forma de Multiculturalismo ou Diversidade Cultural, no âmbito das ciências e, principalmente da educação, pela primeira vez começa a se falar, pela mão de um dos grandes teóricos do Século XX, Jean Piaget, da integração destas por um novo conceito e necessidade, a interdisciplinaridade, e no âmbito do mundo físico e natural, a convivência harmônica e orgânica de todos os indivíduos que habitam nosso mundo por força do conceito de biodiversidade.

Na verdade, essa breve reflexão histórica trazida aqui nesse capítulo, se justifica pela busca constante de uma identidade silenciada, subalternizada e muitas vezes negada. Stuart Hall sinaliza a criação e troca de significados dentro de uma determinada sociedade relacionando a ideia de identidade e pertencimento a esta sociedade: “Pertencer a uma cultura é pertencer, grosso modo, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele” (HALL, 2016, p. 43).

A pedagogia decolonial empodera sujeitos, uma vez que dá voz e voz a culturas e formas de produzir e validar conhecimentos. E por falar em validar outras formas de conhecimento, não seria possível transitar-mos por este tema sem falar no grupo que foi o precursor destas importantes reflexões, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, este grupo realizou grandes e importantes abordagens sobre a temática da decolonialidade. Podemos destacar autores como Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Santiago Castro Gómez, Catherine Walsh, Zulma Palermo, Edgardo Lander entre outros.

Na década de 1980, o debate pós-colonial foi difundido no campo da crítica literária e dos estudos culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, cujos expoentes mais conhecidos no Brasil são Homi Bhabha (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês). O local da cultura, Da diáspora e Atlântico negro foram traduzidos para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras. Em um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais. (BALLESTRIN, 2013 p. 93-94).

É importante destacar que a teoria decolonial, não pode ser um modismo acadêmico e para que isto não aconteça, toda a discussão sobre a decolonialidade deve estar alicerçada no campo político e no campo social. Vale destacar o que enfatiza Silva (2011), sobre a estrutura dos currículos ou até mesmo como este autor fala, da pedagogia, que são estes que determinam quais modalidades do código que serão aprendidas. E o poder está essencialmente ligado à classificação daquilo que é legítimo ou não.

Buscamos estruturar este capítulo da seguinte forma, inicialmente apresentamos o lugar de onde estamos falando e sobre o que estamos falando. Acentuamos em seguida, como a pedagogia decolonial impacta em uma nova forma de pensar e repensar a educação. Examinamos a seguir a necessidade de uma proposta pautada no multiculturalismo tendo a interdisciplinaridade como premissa, trabalhar em clima de fronteira. Não poderíamos nos furtar de dar destaque aos conhecimentos ancestrais

e a intelectualidade expressa pelas comunidades negadas e silenciadas ao longo dos tempos. E nas considerações finais, realçamos a importância de se lidar com tais desafios e tensões e propomos a busca de novos saberes que subsidiem a promoção de práticas curriculares decoloniais.

Multiculturalismo e Interdisciplinaridade

O multiculturalismo, tornou-se um movimento, que de certa foi considerado legítimo, na luta para dar vez e voz aos grupos culturais dominados e subalternizados nos espaços onde sua cultura não era reconhecida como representante da cultura nacional. Mas, infelizmente como nos apresenta Silva (2011), é um movimento ambíguo, uma vez que não pode ser separado das relações de poder.

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo. Os dizeres de uma camiseta vestida por um imigrante num metrô de Londres, embora se refiram mais especificamente apenas as relações de exploração coloniais, expressam bem essa conexão: Nós estamos aqui porque vocês estiveram lá. (SILVA, 2011, p. 86).

O etnocentrismo também se caracteriza quando julgamos a cultura alheia tomando como base nossos valores, conhecimentos e tudo

aquilo que nos leva a crer que nossa postura é a mais correta. Acontece quando ocorre um choque cultural entre pessoas, onde um sente dificuldade em respeitar a diferença que existe no outro, segundo Costa (2004), o etnocentrismo parecer ter uma certa naturalidade até mesmo entre alguns teóricos que pretendem levar a efeito uma crítica oposicionista a qualquer supremacia. É preciso ter cuidado para que não se despreze identidades parciais nesses casos. É aí que se percebe a importância dos estudos, interdisciplinares, pluridisciplinares e transdisciplinares. O campo da interdisciplinaridade é onde se discute uma nova forma de conhecimento e prática em que não há mais fragmentação. E a base para essa construção é o diálogo entre as disciplinas.

A prática interdisciplinar na educação pode permitir que ocorra uma efetiva modificação nos currículos que apresentam uma concepção disciplinar e fragmentada do conhecimento o que nos reporta a colonialidade do saber. Lander corrobora que,

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistêmes que lhes são próprias. (LANDER, 2005, p. 03).

Isso, se vê claramente refletido no currículo das instituições de Ensino, como evidencia Brito e Santos (2018), através da fragmentação disciplinar que adota a repartição dos saberes em especialidades isoladas como a única forma de se conseguir lograr um conhecimento tido como verdadeiro. Dessa forma a interdisciplinaridade sinaliza como uma forte alternativa de se estabelecer um diálogo entre os diversos saberes que

foram subalternizados ou descartados por não serem considerados válidos para se estabelecer um profícuo entendimento da vida em sociedade.

E voltando nosso olhar para a discussão sobre o multiculturalismo, nos cabe refletir até que ponto, o multiculturalismo pode ser visto como um movimento legítimo de manifestação das culturas e grupos subalternizados uma vez que as relações de poder continuam se mantendo vivas até mesmo nos espaços concedidos para o reconhecimento, respeito e “tolerância” das diferenças. A luz dessa reflexão, reconhecer que existe uma relação entre as culturas, não uma superioridade entre as culturas, que as culturas podem dialogar uma com a outra, é o que fará com que avancemos rumo a uma perspectiva de Interculturalidade. Para Walsh (2001, p. 10) a interculturalidade significa, “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

A Multiculturalidade e a interculturalidade crítica, aliadas a uma perspectiva interdisciplinar de diálogo de saberes pode representar o caminho para uma pedagogia decolonial.

Um pouco da cosmovisão de mundo e história de nossos povos: uma das culturas silenciadas e negadas ao longo dos tempos

A necessidade de valorização da cultura ancestral dos povos originários da América Latina, não passa pela simples constatação que ela foi anulada pela cultura dos países colonizadores, Portugal e Espanha, pois mesmo na constatação, ainda persiste um total desconhecimento de questões elementares de ditas culturas.

Não há por parte da Academia Latino-americana um esforço maior por resgatar por exemplo, a cosmovisão dos povos de nosso conti-

nente, também não são visíveis os conhecimentos básicos que todo povo deve possuir da natureza e seus fenômenos como quesito básico de sobrevivência: clima, sazonalidade, ciclos lunares, conhecimentos acerca das propriedades das plantas e ervas.

A identidade cultural sem dúvida está relacionada com a fusão do espaço com o ser humano, existe uma interferência de mão dupla entre ambos e, sob este predicado, muitos dos aspectos que identificam a paisagem de um lugar, encontram-se alinhadas com alguns dos traços que possuem seus habitantes. Segundo os ensinamentos de Candau e Russo (2011), nas décadas de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Esta questão, impulsionada por pressões de múltiplos atores para que as políticas públicas na área educativa tivessem que contemplar as diferenças culturais existentes. Mesmo tendo passado muito tempo de lutas e resistência, os povos indígenas conquistaram algum espaço através de políticas públicas que foram estabelecidas com o intuito de preservar sua cultura e garantir seus direitos. Historicamente, somos sabedores que os povos indígenas foram vítimas de um intenso processo de colonização e perseguição com a invasão de seu território, em 1500.

Os povos indígenas tiveram que se adaptar as novas estratégias de vida trazidas pelo colonizador e entre elas, estava o abandono de sua cultura, de seus costumes. É importante salientar que a educação nos parâmetros ocidentais, foi imposta aos indígenas como forma de integrar a sociedade, para que fossem de alguma maneira dominados e deixassem de lado, sua cultura e suas tradições (CARMONA, 2020). Mesmo sendo forçados a aprender outra língua, incorporarem outras crenças e, por muitas vezes tendo que abandonar as suas, submetidos a todo um processo de aculturação, os povos indígenas buscaram outros espaços e hoje estão na academia, sem deixar seus saberes tradicionais, sua cultura e suas tradições.

Entre os povos indígenas, a cultura é um patrimônio muito importante, por que resulta dos conhecimentos compartilhados de geração em geração. Na cultura indígena, sua cosmovisão merece destaque e respeito, quando se fala em reconhecer o espaço em que habitam e a maneira como tratam e cuidam desse espaço. De acordo com Hall (2011), a identidade muda de acordo com a forma que o sujeito é interpelado ou representado, a identificação de um sujeito, de uma cultura, de um grupo social, pode não ser automática, mas muitas vezes pode ser adquirida ou até mesmo perdida.

Os rasgos que dão constituição a uma identidade cultural tanto individual como coletiva, são da índole mais variada, pois vão do aspecto mais elementar da vida em comunidade, que é a necessidade de se comunicar com um elemento comum a todos eles, a linguagem, assim como questões de caráter ético pois há necessidade de estabelecer regras para o convívio dentro da comunidade, assim como questões de índole estética, pois existem manifestações de representações que encaixam ou devem encaixar num determinado padrão de consenso estético dentro dessa comunidade. Quanto aos processos que tendem a trazer uma essência para as identidades, Silva (2011) aponta os argumentos de base biológica, principalmente quando se refere à identidade de gênero; os essencialismos culturais, como a imposição de uma língua nacional, única e comum, construção de símbolos nacionais (hinos, bandeiras, brasões) e apelo a mitos fundadores, na construção de identidades nacionais.

Os movimentos que tendem a subverter as identidades estão ligados à teoria cultural contemporânea. Nessa, o hibridismo é analisado com relação ao processo de produção de identidades, raciais, étnicas e nacionais. Para Moreira (2005, p. 127), “se a fragmentação ocorre no interior dos indivíduos, ocorre também entre os membros de um dado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes desse grupo”. Assim, infelizmente fracas-

sam muitas vezes as tentativas de se determinar e preservar a identidade de grupos costumeiramente invisibilizados. Como assevera Silva,

Como um processo semiótico de produção de significados, a representação opera através do estabelecimento de diferenças. É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados diferentes, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles, “eles”, é em oposição a categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher” que a categoria “homem” adquire sentido. As diferenças não existem fora de um sistema de representação. A “diferença” é dependente da representação e do poder. (SILVA, 1998, p. 200).

Tratamos aqui da colonialidade do ser, que afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido. Através da pedagogia decolonial, podem e devem ser estabelecidas relações de respeito onde não se preconize a superioridade de uma identidade sobre a outra, mas sim no direito à diferença e no reconhecimento do seu valor. Para Candau (2010) a meta da Decolonialidade é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Nossa maior riqueza é nossa diversidade cultural, nossa linguagem, nossa comida, nossa forma de vestir, nossas crenças, os conhecimentos da natureza dos nossos povos ancestrais. E se estes conhecimentos não são considerados riquezas, então existe aí um abuso de poder.

Considerações finais

Não nos atrevemos a mudar a terminologia, mas na verdade não conseguimos considerar como “considerações finais” este nosso momento aqui. Gostaríamos de poder chamar esta seção de “considerações transitórias”, uma vez que ainda a muito o que considerar e transitar no campo dos estudos decoloniais. Parar de negar o pensamento dos povos ancestrais, por exemplo? Ou quem sabe nos questionarmos sobre a possibilidade de convivemos com diversas culturas em igualdade, dialogar com elas, respeitando-as e percebendo sua importância. Existe a necessidade premente de que as instituições de ensino superior considerem a possibilidade de se pensar desde o local a elaboração dos currículos, faz-se necessário avançar para uma concepção interdisciplinar e intercultural do conhecimento. Grande parte das universidades baseiam seus currículos na produção intelectual eurocêntrica, não se pode negar os clássicos, mas se pode construir saberes a partir do local.

A ideia é a de estabelecer questões que são primordiais para reverter o pensamento unilateral, uma delas é não cair no mesmo vício dos supremacistas e pretender que a nossa verdade é a única plausível de ser aceita, como dito anteriormente, existem obras e construtos do pensamento ocidental que são realmente maravilhosas, muitas delas estabelecidas na base de sua construção na antiga Grécia principalmente através da Filosofia, outras que viriam a ser o complemento desta ciência que não é outra que não a percepção recente, início do Século XX, da verdadeira dimensão que a língua possui como marco constitutivo essencial da convivência humana.

Essa relação da língua com o pensamento filosófico pode ser entendida da seguinte forma, até bem avançada a história da humanidade, a língua foi entendida somente como base da comunicação e, consequentemente, seu estudo e análise ficou supeditado a seus aspectos formais

através da gramática, são os estudos linguísticos da Escola Moscovita os que realizariam a passagem dos estudos da língua da forma ao fundo. Essa mudança seria vital para entender que a língua é parte essencial da cultura pois, ao aspecto formal, acrescentou-se a carga social que ela carrega, desta forma, aconteceu a fusão dos dois componentes filosóficos fundamentais para entender o mundo social, os da forma que são objeto de estudo da Estética e os do fundo, que são objeto de estudo da Ética.

Como o objetivo desse capítulo era o de apresentar reflexões que dizem respeito à trajetória dos estudos decoloniais e sua proposta de promover práticas pedagógicas que criem possibilidades de se aprender de outro modo, com outras culturas, em uma perspectiva, para tal, pautada no multiculturalismo crítico, nós os autores, esperamos ter de alguma forma contribuído para que isso acontecesse. Vale sugerir que aos estudos da pedagogia se associe a busca de novos saberes, de novos campos do conhecimento, isso é claro, fará com que certos estranhamentos aconteçam, mas, são estranhamentos necessários.

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma oculta. Língua & Poder na sociedade Brasileira.** São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/WdQjKt>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 1988.

BRITO, Larissa Miranda. SANTOS, Georgina Gonçalves. Colonialidade do saber, interdisciplinaridade, Interculturalidade e promoção da justiça cognitiva: elementos para um debate. **Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul.** v.2, nº1,2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.26 n. 01 p.15-40, abr. 2010.

CARMONA, David Arenas. **A dialética nas relações homem-espaço, a cultura terena e sua inserção no território sul-matogrossense.** 2020, p. 81. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- CPAQ-2020.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre. Editora da UFRGS,2004.

LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. /dez. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/2wc6DG>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MOITA LOPES, L.P da. (Org.). **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NEBRIJA, Antonio de. **La Gramática castellana**. (1492). <http://www.ataun.net/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Antonio%20de%20Nebrija/Gram%C3%A1tica%20de%20la%20lengua%20Castellana.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RODRIGUES, Bernardes Salgado. **Diálogos Internacionais Latino-americanos**: escritos sobre a América Latina no sistema internacional. São Paulo. Perse, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade. Um Introdução às teorias do Currículo**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) Cultura, poder e Educação. Um debate sobre estudos culturais em educação. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e Estudos culturais**: Tensões e Desafios em torno das identidades. Canoas, Editora da ULBRA, 2005.

STUART, Hall. **Cultura e Representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: Apicuri, 2016.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional** “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re (vivir). Quito, Serie Pensamento Decolonial, 2012.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERDISCIPLINARIDADE: TRAJETÓRIAS E MOVIMENTO

Edir Neves Barboza (UFGD/FAIND).

Felipe Varussa de Oliveira Lima (UFGD/FAIND).

Este artigo tem a pretensão de analisar a prática da interdisciplinaridade, como parte do aprofundamento teórico metodológico da disciplina Ciências Humanas e Interdisciplinaridade, ofertada no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Assim, demonstraremos que não se trata apenas de uma junção de duas áreas de conhecimento a Ciências Humanas e Biológicas com a participação de dois professores dividindo a disciplina²¹. Neste caso especificamente, as áreas vão ao encontro de corroborar no sentido da produção do conhecimento de um componente curricular, na Habilitação em Ciências Humanas em um curso com ênfase em Agroecologia.

Ao buscarmos o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso, verificamos que a ementa da disciplina indica que: “As teorias do conhecimento sobre o ser humano ao longo da história; a disciplinarização no século XIX; a institucionalização e a instrumentalização das ciências; o

²¹ A disciplina Ciências Humanas e Interdisciplinaridade foi ministrada pelos docentes Edir Neves Barboza e Felipe Varussa de Oliveira Lima no início do primeiro semestre de 2020 na turma 2019 “Construtores do Futuro” da LEDUC/UFGD.

pensamento complexo e a multi-inter-trans-disciplinaridade”. (PPP/LEDUC, 2014, p. 68).

A LEDUC, é um curso gestado dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e pela Educação do Campo. Se propõe a ofertar a formação inicial por área de conhecimento, na Metodologia da Alternância, com ênfase na Agroecologia. Essas premissas do curso permitem que os povos do campo (camponeses/as, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos/as, indígenas e povos das florestas) tenham a garantia do direito ao acesso ao ensino superior sem precisar se retirar do seu local de moradia.

Nesse cenário, o curso está submerso em diversos desafios que sua organização específica exige. Dentre eles, se sobressai o tema proposto por este conjunto de análises, que é a interdisciplinaridade.

Como já mencionado, a proposta deste curso de formação de professores é de formar por área de conhecimento, essa licenciatura habilita na área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, com ênfase na Agroecologia, só neste enunciado já temos uma perspectiva que nos remete a pensarmos essa formação permeada pela interdisciplinaridade.

Na dinâmica do desenvolvimento das atividades e tempos pedagógicos da LEDUC, a Metodologia adotada, que é a da Alternância, na qual permite a formação em dois momentos distintos, mas que se configuram em contínuo, que são o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, um dos grandes desafios é exatamente colocar em prática a materialidade de um currículo que perpassa pela proposta interdisciplinar. Assim, a prática não vem pronta para ser copiada, ela se apresenta para ser vivenciada com erros e acertos, com dinâmicas próprias e com possibilidades de aprofundamento metodológicos que os envolvidos neste processo pedagógico estão abertos a apreender.

Desse modo, como indica Fazenda (2008, p. 17):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

A pretensão desse texto trata-se, portanto, de buscar esse sentido para além de um conceito determinado sobre a interdisciplinaridade, mas principalmente tem a pretensão de dialogar sobre a sua construção no processo inicial de formação de professores através da LEDUC.

A organização deste curso de formação inicial de professores/as, por si só, apresenta numa proposta interdisciplinar. Nesse sentido, busca-se criar alternativas e possibilidades para se ampliar as propostas dos componentes curriculares. Essa tentativa se apresenta permeada por tensões, erros e acertos. Importa dizer também, que a referência para a construção dessa organização de formação inicial de professores, toma como referência o território campesino e indígena.

Como o enunciado na citação acima, a proposta de elaboração do conhecimento permeado pela cultura de onde se localiza a vida material dos/as discentes e do documento oficial do curso, que é o Projeto Pedagógico Curricular (PPC/LEDUC, 2014, p. 13), indica que:

O que se pretende é envolver aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitos sociais no campo, cujo conhecimento se pretende aprofundar, de modo sistemático, num trabalho coletivo interdisciplinar, englobando os comple-

zos aspectos dos processos de desenvolvimento sócio rural, da produção ecológica, das relações de gêneros, de gerações e etnias distintas que convivem no campo.

Tornou-se consenso entre docentes e pesquisadores em educação, a necessidade de integrar as disciplinas escolares e contextualizar os conteúdos a serem ensinados assim, a LEDUC vem traçando a sua experiência na construção de uma proposta formadora que avance na interdisciplinaridade a fim de efetivar mudanças nas práticas cotidianas escolares.

Da construção do conceito à prática

O termo interdisciplinaridade deste modo passa a ser constante nos documentos oficiais e no vocabulário de formadores(as) de futuros professores/as, e administradores escolares. Entretanto vários autores apontam que a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola, bem como na formação inicial ainda encontra muitas dificuldades. (MACHADO *apud* AUGUSTO *et al.*, 2004). Tais dificuldades ajudam a explicar resultados inconsistentes nas tentativas de trabalho interdisciplinar, mesmo de docentes que se empenham em realizar um estudo sério sobre o tema.

Na literatura de Educação em Ciências, o entendimento sobre interdisciplinaridade, e mais especificamente a escolar, é bastante difuso, com diferentes acepções no que diz respeito desde as bases epistemológicas até as implementações pedagógicas factuais.

Assim, a Interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a forma de organização dos cursos de Licenciatura

com a formação de professores tratados como específicos, apresentam características muito distintas dentre elas é que os mesmos lançam mão da Metodologia da Alternância, na qual o percurso formativo se divide em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No entanto, embora sejam tempos em espaços próprios eles são contínuos no processo ensino aprendizagem.

Essa metodologia traz um diferencial que abarca o conceito epistemológico e teórico-metodológico desses cursos e nesse sentido a organização dos mesmo abarca a interdisciplinaridade, pois trata-se de uma ação própria do processo formativo, em que o conhecimento é produzido mediado pelo espaço concreto de atuação do futuro educador/a que engloba o que Sinacoeur (1983) *apud* Lenoir (2005) observa, quando indica que a interdisciplinaridade não se refere a uma categoria de conhecimento, mas sim a uma categoria de ação.

Desse modo, quando ocorre o trânsito quando os/as discentes vêm para o espaço físico da universidade e os docentes vão aos espaços no qual os/as discentes residem já trazem à tona uma construção de conhecimento que por si só se respalda na interdisciplinaridade. Nos encontros nas comunidades indígenas, nos assentamentos, nos laboratórios e salas de aula na universidade são a “panela da fervura” que se estabelece entre o conhecimento sistematizado e a prática da vida cotidiana. E é nesse “caldo” que se concretiza a prática interdisciplinar da LEDUC.

Adentrando ao contexto político, social, econômico e ambiental ele tem provocado reflexões sobre o papel da universidade. Sua função não é meramente apenas formar e capacitar os/as acadêmicos/as para o mercado de trabalho, para além disso, a proposta também é de que desenvolvam suas funções de trabalho com consciência a cidadania. Assim, desenvolver a autonomia e o senso crítico são primordiais para inserção social e profissional de futuros professores (PELEIAS *et al.*, 2011).

As necessidades formativas nesse cenário, passam por desenvol-

ver valores e conhecimentos em função dos novos saberes que se produzem neste contexto, exigindo assim pensar no perfil profissional deste futuro professor e na condução política pedagógica, alicerçada em princípios e pressupostos teóricos metodológicos que assegurem tal formação. Desse modo, o PPC/LEDUC (2014, p. 16) indica que o perfil do egresso como segue:

O curso tem como objetivo fundamental oferecer uma boa formação ao acadêmico/cidadão/a, construindo um perfil que corresponda às necessidades concretas do campo com suas especificidades e diversidade sócio-culturais. Assim, poderão desempenhar sua profissão com responsabilidade, solidariedade, espírito crítico e com coerência teórica, científica e metodológica, na área de ensino como educadores político-sociais, além de existir a possibilidade de atuarem em outros espaços educativos, públicos, privados, instituições diversas, movimentos sociais, dentre outros.

As pretensões formativas do curso indicam uma possibilidade na qual o egresso não perca o vínculo com sua realidade concreta, e que seja capaz de efetivar uma prática voltada a construção de novos conhecimentos, ao passo que estes vão sendo também ressignificados a partir das várias determinações que estão colocadas nas questões sociais e educativas. Para tal concretude de ações é preciso perceber e interagir com o conhecimento formulado e apreendido no processo formativo da Educação do Campo, que perpassa por toda a complexidade de um ensino interdisciplinar.

Dessa maneira, a LEDUC, busca formar sujeitos capazes de compreender que a realidade é multifacetada e que isso implica em assumir uma postura de ação prática que seja interdisciplinar e, por isso mesmo, capaz de

alargar o processo de ensino-aprendizagem que se realiza no cotidiano da sala de aula.

Embora a necessidade crescente de professores/as com posturas interdisciplinares seja uma realidade, há ainda entraves que precisam ser superados.

A interdisciplinaridade como princípio ou pressuposto educativo na Formação docente em Educação do Campo

A Educação do Campo no cenário educacional brasileiro emerge a partir dos movimentos sociais de luta pela terra, que nos idos dos anos de 1990 começam a propagar que a conquista da terra e a permanência nela, perpassa pela condição cultural dos sujeitos em seus territórios camponeses. A luta passa então, a ser também pela Educação, porém pela Educação do Campo, que se diferencia dos pressupostos da Educação Rural que fez presente na área rural brasileira.

É nesse contexto, de luta social que nasce, portanto, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Nos anos 2000, mais de 40 universidades públicas passam a ofertar essa formação inicial com o intuito de sanar um déficit histórico de negação de acesso a educação superior aos povos camponeses. Daí o enfoque na ênfase em agroecologia, pois, o pano de fundo nesse cenário, que é o da manutenção do território da existência desse grupo social em seu espaço de materialidade da vida, que é o campo. Mas não um campo morto, e sim um campo vivo, que produz conhecimento, alimentos, relações e cultura.

Portanto, a Educação e escola do campo, especialmente, são um espaço interdisciplinar por si só, pois fomentam o encontro de dois conhecimentos: o científico e o popular. É o/a professor/a do campo tem o papel de promover esse encontro de ideias à integração mútua de concei-

tos e de metodologias. Partimos da concepção que a interdisciplinaridade se efetiva a partir das interações que se compõe diferentes epistemologias com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

De acordo com Araújo-Oliveira (2011, p. 1130):

Seguindo este pensamento, é importante reconhecer que a interdisciplinaridade não pode constituir, de nenhuma maneira, um fim em si mesma. Ao contrário, em contexto escolar, ela representa um dispositivo pedagógico operacional indispensável (uma espécie de facilitador pedagógico). A interdisciplinaridade permite ao professor conceber e colocar em prática situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ao aluno recorrer a processos cognitivos mediadores. Em outras palavras, ela promove a introdução de situações de ensino-aprendizagem que instigam os alunos a se comprometerem numa atividade cognitiva, permitindo a estes reconhecer as diversas relações de complementaridade, de cooperação e interlocução entre diferentes disciplinas escolares, na maneira como cada uma delas contribui para uma compreensão do mundo e, por consequência, para a construção e expressão da realidade humana, social e natural.

O processo de ensino/aprendizagem da LEDUC tem nesse sentido, buscado se pautar por ações pedagógicas que levam a práticas que vão ao encontro do que foi afirmado acima de elaboração de planos de ensino e atividades tanto no Tempo Comunidade como no Tempo Universidade nos componentes curriculares que transitam entre nas duas habilitações ofertadas no curso, a Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

No que diz respeito a experiência do componente curricular Ciências Humanas e Interdisciplinaridade, ofertado para a habilitação em Ciências Humanas da LEDUC, que foi ministrado por dois docentes de áreas distintas, permitiu concretizar o que aponta a ementa do componente bem como as diretrizes da Educação do Campo. Ainda segundo Araújo-Oliveira (2011, p. 1131):

Neste sentido, tal como ressalta Fourez (1998), o ensino interdisciplinar não resulta da improvisação ou de uma simples operação mental. Tal ensino requer uma reflexão teórica e prática prévia (principalmente em contexto de formação docente) sobre os aspectos epistemológicos da interdisciplinaridade, sobre a articulação dos conteúdos disciplinares (aspectos curriculares) e sobre a escolha das modalidades adequadas de intervenção (aspectos didáticos, pedagógicos e organizacionais), tendo por finalidade primeira a integração dos processos de aprendizagem e dos conhecimentos pelos alunos.

Importa salientar que dentro da proposta interdisciplinar da disciplina, há uma intencionalidade que se apresenta articulada aquilo que indicam os paradigmas da Educação do Campo, que é o da valorização de um ensino que não se limite apenas as questões de ordem conteudista, mas que seja um ensino que aponte para uma formação Ominilateral, que em linhas gerais pressupõe a formação de sujeitos ativos, capazes de transformar a realidade e que entendam o processo educacional e a educação no sentido amplo da palavra.

Assim, para efetivar esses pressupostos é necessário extrapolar um ensino fragmentado, que fica represado em caixinhas de conteúdos disciplinares isolados em si mesmo, que não se articulam com as questões que norteiam as dinâmicas da vida cotidiana que são as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa superação portando, vai se efetivando na medi-

da em que ensaios, experiências, ações norteadas pela interdisciplinaridade começam a serem efetivadas nos currículos dos cursos de formação de professores para que cheguem até as salas de aulas da educação básica.

A experiência de docência compartilhada na qual a interdisciplinaridade se constitui como um movimento, caminha para desenvolver novas atitudes tanto do docente quanto do discente. Nesse movimento, a construção do diálogo, no qual o ouvir efetivo seja algo extremamente importante, possibilitando criar mecanismos que permita aos/as docentes participar no mesmo espaço e tempo da sequência didática que foi planejada tendo clareza que a mesma necessita e sofre ajustes em tempo real, de acordo com as intervenções dos/as discentes e do/a docente.

É interessante perceber que se exige dentro destes movimentos a compreensão do tempo do outro de elaborar e reconhecer suas dúvidas e me mesmo “conectar fios invisíveis”, tal como aponta Morin (2000). A compreensão de que a interdisciplinaridade não está na simples menção da relação entre diferentes “disciplinas”. Mas se constitui no movimento de compreensão da complexidade do mundo, onde é preciso “olhar as partes para compreender o todo”, permitindo superar a racionalidade técnica, no âmbito da fragmentação do conhecimento e da não neutralidade do conhecimento científico.

Pensando na educação do século XXI, esse caminho parece ser extremamente relevante, visto os acontecimentos recentes, tais como a pandemia do novo coronavírus²², onde esforços de diversos campos dos conhecimentos são requisitados e o diálogo permanente entre eles que aparentavam ter um “muro de Berlim” entre si, separando de um lado

²² Doença ocasionada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que é detectado inicialmente em 2019, e se espalha de forma invisível, obrigando uma grande parcela da população mundial a se manter sob o regime de confinamento (total ou parcial) em casa. Em 19 de janeiro de 2021 foram confirmados no mundo 93.611.355 casos de COVID-19 e 2.022.045 mortes, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS, 2021).

as Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia, outras) e as Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, outras) de outro, parece estar sendo superado, pois se faz urgente compreender o ser na sua totalidade.

Nesse momento, vislumbra-se um ganho ao ficar perceptível que cada vez mais o movimento da interdisciplinaridade e a Educação é um ato político, pois nos educamos em todas as ações que realizamos sendo, portanto, a Educação um movimento permanente do ser.

No plano de ensino do componente curricular ora apresentado, foi realizada a sequência didática, que se deu numa perspectiva de introduzir um panorama histórico e conceitual sobre a interdisciplinaridade, a partir de alguns referenciais teóricos, tais como (Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Ivani Fazenda, Pascal). Buscou-se traçar uma linha temporal de como a interdisciplinaridade foi se constituindo como um importante conceito para ser desenvolvido enquanto campo de pesquisa, tornando-se uma contribuição na perspectiva das pesquisas em educação e ensino especialmente, como ressalta Ivani Fazenda.

Uma consideração importante que muito enriqueceu esse componente curricular, no qual os/as discentes buscaram elaborar sobre a ação docente interdisciplinar, foi a de refletir sobre a interculturalidade, considerando os elementos culturais que aparecem nos documentos que orientam a formação da Educação do Campo, da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena, haja vista que o curso é composto por dois grupos sociais, os/as camponeses e os/as indígenas.

Nessa elaboração, o resultado preliminar apontou que para se efetivar ações interdisciplinares em sala de aula, no território das escolas do campo, a questão cultural tem muita importância e que precisa estar no centro do debate, já que a cultura desses povos é o elemento que constitui o modo de ser camponês e indígena. As formulações da interculturalidade, especialmente a crítica, levam em conta que é necessário aglutinar o

elemento cultural na disputa dos povos campesinos para o enfrentamento contra o latifúndio e toda sua forma de exploração.

Desse modo, o objetivo da disciplina foi o de refletir sobre a prática interdisciplinar nas escolas do campo, mas não foi apresentado um roteiro pronto e definitivo, o conceito foi sendo elaborado a partir das vivências dos/das discentes nas suas comunidades indígenas e camponesas.

A trajetória para a elaboração do conceito de interdisciplinaridade, buscou enfatizar as relações estabelecidas com os aspectos da comunidade, da escola, do meio ambiente, dos grupos e outros. Esse movimento, portanto, possibilitou a compreensão da necessidade de produzir conhecimentos a partir da superação da fragmentação de conteúdo. A intenção de buscar abranger o todo, foi a maneira de fazer com que os/as discentes percebessem que é essa a prática que a interdisciplinaridade requer. Que não é apenas uma mera junção de disciplinas ou componentes curriculares que convergem entre si. O movimento é o de possibilitar a compreensão da produção do conhecimento e que esta favoreça a condição humana e nos ajude a viver cada vez melhor.

Nessa perspectiva, ressalta-se a intenção do/da professor/a que vislumbra uma prática interdisciplinar a contextualização e historicização, daí a importância de buscar conhecer a realidade no qual se insere tanto o discente quanto a escola do campo. Assim, encontrar sentido para um ser, um pertencer e um fazer interdisciplinar está intimamente relacionado com o meio que nos cerca e perceber como se processa esse encontro do eu (pessoal e social) no contexto da interdisciplinaridade é compreender-se enquanto sujeito; sujeito que experiencia, sujeito que sente e pode vir a fazer, dependendo, é claro, da sua relação com esse meio e das contribuições que dele sofrer e nele, posteriormente, inferir.

O que se busca nessa prática é o rompimento com o conhecimento compartimentalizado, por isso mesmo é salutar produzir sobre a dinâmica do mundo, que por si só não é estática e enquadrada. Mas essa não é uma tarefa fácil, ao contrário, por ser bastante complexa, exige dos/as profissionais docentes uma vigilância quase que permanente, até porque o novo se realiza quando passa a ser experimentado.

Segundo Godoy (2006, p. 34):

Assim, torna-se necessário e desafiador aos professores e professoras vencer muitas barreiras para entender e atuar sobre o conhecimento de forma não compartimentalizada. Para tanto lhes são exigidas mudanças epistemológicas e metodológicas em suas ações e produções práticas, a partir das quais fica possível redimensionar o trabalho pedagógico dos educadores em bases interdisciplinares.

Como indica a citação acima, o desafio ainda é muito maior quando tratamos das barreiras postas para a efetivação de práticas interdisciplinares. Embora, já tenha uma longa data que esse debate tem visto nos meios acadêmicos e escolares. O desafio maior talvez seja, exatamente na compreensão do conceito interdisciplinaridade e para supera-lo é preciso olhar pra sua complexidade na sua relação com os determinantes da vida social, econômica, política e cultural da sociedade. É preciso exercê-la, para analisá-la com profundidade e aprimorá-la.

Essa experiência, ora relatada, é um pontapé inicial no sentido de buscar compreender a sociedade e seus processos educativos, tendo clareza do papel da escola, que é em primeira instância a de formar cidadãos capazes de compreender o mundo em que vive, pois é só conhecendo-o com profundidade que se pode efetivar práticas e ações para a sua transformação.

Desta forma, cabe aos processos de formação inicial de professores buscar metodologias que alarguem seus conhecimentos sobre seu papel formador, que evidencie claramente suas intencionalidades e objetivos e que a partir daí retomem práticas, conteúdos, disciplinas que estejam de acordo em que é preciso compreender a existência humana, dentro de seus contextos históricos e sociais.

A LEDUC de forma geral, tem se debruçado num esforço que se apresenta em alguns momentos como recuos, mas que em outros se abre para novos horizontes e tem como objetivo, alcançar o que está preconizado em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC/LEDUC). Nesse cenário, o que apresenta é um movimento recente, que está dando passos pequenos à medida que vai experienciando a interculturalidade a cada etapa de aula, a cada reunião do colegiado do curso, a cada Tempo Universidade e Comunidade, a cada prática da Metodologia da Alternância e da agroecologia.

Considerações finais

Ao longo dos anos a política de formação de professores no Brasil, tem perpassado por diferenças propostas que ora se centram no papel docente e ora nas questões curriculares, mas que não perde seu pano de fundo que é a relação com o mundo do trabalho. Desse modo, vai tomando corpo à medida que os cursos de licenciatura vão efetivando suas propostas pedagógicas curriculares.

Através de um movimento nacional nos anos de 1990, vemos surgir a Educação do Campo, pautada num paradigma que trouxe para o centro do debate a importância de uma educação que atendesse as especificidades dos povos camponeses, com uma escola que inserisse os camponeses como produtores de conhecimentos e não apenas receptores, como preconizava a Educação Rural.

Nesse bojo, a proposta de ter professores com uma formação específica ganhou relevância, e vimos a implementação a partir de 2008 nas universidades públicas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, desse modo, em 2012 a UFGD passa também a ofertar esse curso. Importa ressaltar que os cursos de formação específica para os povos indígenas, as Licenciaturas Indígenas que passam a ser ofertadas no final dos anos 1990.

Dentre inúmeras especificidades da LEDUC/UFGD que habilita na área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, com ênfase em Agroecologia, sua proposta pedagógica aponta para práticas interdisciplinares, tanto na organização, como na oferta dos componentes curriculares.

Desse modo, nesta caminhada consideramos pertinente a reflexão apresentada para analisar e avaliar a prática docente sintetizada no componente curricular Ciências Humanas e Interdisciplinaridade, ofertada na Licenciatura em Educação do Campo da UFGD.

A experiência de compartilhar a carga horária, a construção do plano de ensino e o cotidiano da sala de aula no Tempo Universidade entre dois docentes, sendo cada um da área com formação das habilitações do curso, foi bastante instigante e desafiador. Primeiro porque não foi uma simples proposta de junção de disciplinas que convergem. Segundo, porque embora os docentes tenham tratado da temática em suas determinadas disciplinas, esse momento foi o de exercitar a interdisciplinaridade.

O avanço da experiência foi, portanto, o de executar a interdisciplinaridade como já anunciado anteriormente no texto, pois aqui se partiu do princípio que a mesma se concretiza quando é exercitada, vivenciada.

Buscou-se então, ampliar a elaboração de saberes, constituir novas relações, técnicas, atitudes e ações. O saldo positivo maior, sem dúvida, foi o envolvimento dos/as discentes, as suas produções e reflexões acerca da escola, do conhecimento, da realidade de suas comunidades e da construção de suas práticas enquanto pesquisadores e futuros professores/as.

A construção do conhecimento através da prática do diálogo e coletiva tende a se constituir de forma mais efetiva, que resulta em mudanças e rupturas com aquelas ações que já não fazem sentido e não corresponde ao que é necessário para se compreender a realidade da vida concreta. A partir daí é possível construir novas propostas pedagógicas, novos horizontes para se compreender a escola e a comunidade e criar mecanismos nos quais essa relação deixe de ser tão divergente, sem perder de vista que ela está inserida numa disputa de paradigmas que se contrastam.

Enquanto movimento e trajetória, não pretendemos finalizar com respostas fechadas, mas indicamos que há um longo caminho ainda

a ser percorrido e que a cada passo dado é preciso refletir os percalços e os avanços da caminhada. Enquanto movimento está girando e atraindo para dentro da roda as experiências que levam ao aprofundamento teórico/metodológico que resultará em práticas consistentes e comprometidas com uma educação pública de qualidade.

Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; *et al.* Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1125-1145, dezembro de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2021.

AUGUSTO, T. G. da S.; *et al.* Interdisciplinaridade: concepções de professoras da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2021.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. C. de S. A interdisciplinaridade na formação docente. **Revista de Educação**. Londrina/PR, v. 9, n.9, p.31-38, 2006. Disponível em: <https://revista.pgskkroton.com/index.php/educ/issue/view/209>. Acesso em: 06 jan. 2021.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OPAS/OMS – Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial de Saúde. **Dados sobre casos de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 19. jan. 2021.

PPC/LEDUC. Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade Intercultural Indígena. **Projeto Político Curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dourados: UFGD, FAIND, 2014.

PELEIAS, I. R.; MENDONÇA, J. de F.; SLOMSKI, V. G.; FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2011, v.16, n.3, p.499-532. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CAPÍTULO 11

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E MILITANTES DE MOVIMENTO NEGRO

Simone Ferreira Soares dos Santos (UCDB/ PPGE).

José Licínio Backes (UCDB/PPGE).

Introdução

Este capítulo é fruto de uma tese²³ financiada pela CAPES/PRO-SUC. Tem por objetivo enfatizar os processos formativos de professores universitários negros, militantes de movimento negro, em espaços educacionais permeados pela colonialidade. Objetiva, ainda, destacar que a colonialidade se faz bastante presente em tempos atuais, principalmente quando se refere a negros e negras.

A pesquisa estrutura-se na metodologia qualitativa em educação; para coletar os dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com sete professores. Os professores serão identificados pela letra P, seguida de número, considerando a ordem da entrevista. Os professores entrevistados tiveram, e a maioria ainda tem, uma trajetória de militância no Movimento Negro Trabalho Estudos Zumbi (TEZ). O grupo TEZ foi constituído em março de 1985. É o primeiro movimento negro do estado de Mato Grosso do Sul, sendo o embrião de todos os outros movi-

²³ Trata-se de versão revisada do texto apresentado no IX Seminário Internacional Fronteiras Étnico-Culturais e Fronteiras da Exclusão, realizado na Universidade Católica Dom Bosco em setembro de 2020. Informa-se que o texto, embora submetido ao evento com apenas um autor, desde a sua primeira versão, foi escrito pelos dois autores; porém, em função do número limitado de trabalhos por autor, não foi inscrito com o nome de ambos.

mentos no estado, com coordenarias espalhadas em vários municípios. O grupo TEZ nasce com a necessidade de construir ações antirracistas no coletivo, tendo em vista o racismo impregnado em vários segmentos de nossa sociedade. O movimento negro contribuiu e ainda contribui com os processos formativos dos professores entrevistados.

O artigo está organizado de modo a destacar os processos formativos dos professores entrevistados, marcados ao mesmo tempo pela visão colonial/abissal e pela luta e resistência. Vivemos em uma sociedade marcada pela colonialidade, onde se propaga o mito da democracia racial. Os processos de escolarização, formação inicial e continuada de professores universitários e militantes de movimento negro desempenham papel fundamental na profissão docente, conforme Santos (2010; 2019), e questionam a lógica abissal. Eles desestabilizam os conhecimentos coloniais, que excluem os conhecimentos provenientes da população negra, que é invisibilizada e considerada como incapaz intelectualmente.

Os resultados mostram o quanto os professores tiveram, ao longo de suas trajetórias, que lutar contra o racismo presente em seus processos formativos. Demonstra também o quanto ainda precisam continuar resistindo e lutando contra as visões abissais que tentam invisibilizar as histórias construídas a partir de realidades providas das culturas da África e dos afro-brasileiros.

Processos formativos de professores universitários e militantes de movimento negro

A formação inicial e continuada, com a promulgação da Lei 10.639/2003, incorporou algumas questões da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas os professores sujeitos da pesquisa passaram pela formação inicial antes dessa Lei. Nesse sentido, consideramos importante analisar como se deu o processo formativo desses professores,

que, apesar de terem uma formação inicial sem essa discussão, são referência no estado de Mato Grosso do Sul no debate sobre as relações étnico-raciais e no combate ao racismo.

Os processos formativos têm toda uma ligação com a escolarização que os professores vivenciaram ao longo de suas trajetórias. Quando se trata da formação inicial e continuada de professores negros, o processo de escolarização tem uma influência negativa nas trajetórias de formação inicial e continuada, pois tende para a invisibilização, a estereotipia e a subalternização dos negros. Trata-se de uma escolaridade demasiadamente marcada pela colonialidade e pelas verdades impostas pela ciência moderna, baseada nos conhecimentos eurocêntricos, tidos como únicos e verdadeiros.

O colonialismo é mais uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

A escolarização desses professores traz resquícios de imposições, ainda presentes, do colonialismo, imbricado na estrutura social. A pesquisa, entretanto, mostra que eles lutaram e lutam contra tais imposições. Todos os professores entrevistados foram escolarizados em escolas públicas. O professor P5 afirma: “Eu fiz a minha formação inteira em escolas públicas”. Sobre a escolarização especificamente no Ensino Médio, o professor P5 retrata algo que é muito corriqueiro na educação pública e mais direcionado a um sujeito negro.

No vespertino, existia um código naquela região do país, código racista disfarçado. Eles colocam nas séries A e B os alunos que eles consideravam

melhores. Separam por região da cidade, embora seja uma cidade muito pequena, e criam alguns obstáculos para um conjunto de alunos estudarem na manhã, porque todo mundo sabe que na manhã a qualidade das aulas é melhor. Vai virando segregação, e eu não consegui escapar disto, fui para o vespertino no Ensino Médio. É um processo de exclusão brando, mas, mesmo eu sendo adolescente, tinha muita consciência da gravidade do problema. Mesmo tendo consciência, eu não tinha meios para evitar este problema. Acabei estudando boa parte no noturno, em que a aula começava às 19h30min, os alunos chegavam às 20h30min, e às 21h30 acabava a aula, e pronto. (Professor P5).

Dessas segregações, que infelizmente ainda são muito corriqueiras, o aluno negro acaba não escapando. O professor, mesmo sendo adolescente, tinha consciência de que o período matutino era o que rendia mais no que se refere à aprendizagem, mas não pôde estudar nesse turno, pois a escola recorreu a um processo de exclusão sutil, que é naturalizado pela colonialidade. Embora esse processo de exclusão não seja permitido por lei, à postura da escola lembra um decreto promulgado no final do século XIX: “O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno, e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares”. (BRASIL, 2004, p. 7).

Em grande parte das escolas públicas, se repararmos nas salas de outros períodos, vamos perceber o que este professor ressalta, principalmente em relação ao ensino noturno. Tendo em vista que esse foi o período de aula aproveitado, também é frisada, no final da fala do professor,

a consciência do pouco tempo de aproveitamento. No momento em que o professor ressalta esse fato, percebe-se que isso ficou muito marcado em sua memória. Esses são traços típicos do racismo que produzem feridas para o resto da vida, como no caso desse professor.

As manifestações de cunho discriminatório presentes nos processos de escolarização e de formação acontecem de diferentes formas e podem gerar inúmeras situações de desconforto, desigualdade e injustiça. Isso se agrega à histórica subalternização que empurra grande contingente de jovens negros para o ensino noturno.

Nesse espaço notadamente colonial, a cor da pele negra chega primeiro, sendo fator fortíssimo para a discriminação e a exclusão.

A cor e as relações no Brasil disseminam e fortalecem preconceitos, estereótipos, ausência de reconhecimento, de valorização e invisibilidade, nas mais diversas instituições sociais, dentre as quais destacamos a escola, a igreja, os meios de comunicação e a família. (SANTOS & COELHO, 2010, p. 218).

É no espaço educacional colonial/moderno que os sujeitos negros são produzidos. A forma como o racismo se manifesta nesse espaço é bastante cruel, o que fortalece a concepção hegemônica de pensar e agir.

A cor, por exemplo, no âmbito da escola representa lugar de discriminação à medida que muitos alunos dos diferentes níveis de ensino são julgados pela cor da pele, corpo, cabelo; enfim, pela forma opressora de racismo que impera sobre as relações na escola e fortalece a concepção hegemônica de branqueamento. (SANTOS & COELHO, 2010, p. 221).

No espaço educacional, pensado para pessoas brancas, decide-se qual é o perfil de aluno aceito para nele estar e os turnos que poderá frequentar. O sujeito negro, mesmo sendo rejeitado e considerado incapaz pela sua cor de pele, cabelo e corpo, está presente e resistente para enfrentar o racismo perverso e cruel.

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas nos espaços escolares, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 32).

Essas marcas podem influenciar o processo de aprendizagem dos alunos negros, podendo até ficar impressas em seu imaginário, fazendo-os acreditar que têm problemas de aprendizagem. Embora o professor não tenha ressaltado diretamente que aquele evento influenciou sua aprendizagem, uma fala permite pensar muitas coisas sobre os processos que excluem, que segregam pessoas negras dentro do espaço educacional:

Eu tinha consciência de que eu era disléxico, que era gago e que não sabia ler. Eu busquei, por meios próprios e apoiado na igreja católica, apoiado por amigos, procurei meios para tentar superar. Então, eu era um jovem trabalhador, eu tinha algum dinheiro devido ao trabalho, sempre buscava conversar com os colegas mais velhos sobre como estudar, como tomar decisões corretas. (Professor P5).

Essas questões fazem-nos repensar o quanto o processo formativo do sujeito negro é algo que requer resistência e luta desde muito cedo. É preciso persistir e acreditar que são capazes de produzir conhecimentos e também de romper barreiras excludentes que tentam impedir sua aquisição de conhecimentos. O processo formativo não precisa dar-se de forma excludente, colonial/moderno. Ele pode ocorrer de outra forma:

No âmbito da formação de professores, temos vivido alguns movimentos paradoxais, mas que têm avançado, colocando os saberes em novos patamares. Já é recorrente a ideia de que a docência é uma ação social, construindo-se na base do agir humano. Todos ensinam e aprendem no decorrer da vida, em convivência com seus semelhantes. (CUNHA, 2015, p. 88).

É pertinente pensar e rever posturas frente à formação de professores, pois são eles que lidam com os conhecimentos em sala de aula. Quando salientamos conhecimentos em sala de aula, estamos lembrando que na sala de aula há uma multiplicidade de conhecimentos, provenientes de histórias diferentes, como, por exemplo, da história e da cultura africana e afro-brasileira. Essas histórias chegam às salas de aula por meio dos sujeitos outros. Cabe, então, questionarmos as segregações ainda existentes no que se refere à população negra. Concomitantemente com essas questões, é preciso atuar no espaço educacional de modo a contemplar todas as identidades presentes:

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (GOMES e SILVA, 2011, p. 18).

A educação escolar, como ressaltado por Gomes e Silva (2011), precisa ir ao encontro das identidades nela presentes e não as segregar. Mas o que vemos é uma educação direcionada para atender a população branca, é um resquício de educação permeada pela colonialidade, que inclui o ideal de branqueamento:

O ideal de branqueamento que outrora se fez presente na mentalidade da elite brasileira se faz presente de forma nociva no pensamento do mundo contemporâneo. Esse pensamento reificado, presente nas narrativas hegemônicas, encontra-se também na escola brasileira, sobretudo nos currículos escolares que parecem não atender à multiplicidade de culturas existentes no interior das escolas. (SANTOS & COELHO, 2010, p. 232).

A escola brasileira contém uma multiplicidade de sujeitos com várias identidades. Estas identidades estão ali o tempo todo, porém, são invisibilizadas e negadas nos currículos, que tendem a contemplar apenas os conhecimentos da ciência moderna/colonial.

Nesta pesquisa, fala-se dos processos formativos de sujeitos negros. Sabemos que as histórias desses sujeitos são negadas, segregadas, silenciadas no decorrer de suas vidas, e que sua produção de conhecimento, suas histórias e suas experiências são omitidas. O espaço educacional é um espaço propício para diferentes aprendizagens. Diante disto, não cabe às escolas formar turmas selecionando os alunos por períodos, como apontou o professor P5. É preciso oportunizar que os estudantes possam escolher em qual dos períodos querem e precisam estudar, já que muitos trabalham e têm outras ocupações em outros horários.

A escolarização básica e a formação inicial são a base para a continuidade de outras formações. Esses processos nem sempre são intencio-

nalmente planejados, não são únicos e não seguem um padrão. No caso das professoras P1, P2 e P4, sua formação inicial deu-se em diferentes áreas e por diferentes razões. Elas fizeram o Magistério, nível médio, porém nem todas compreendiam efetivamente o curso. A professora P1 ressaltou que fez Magistério sem saber o que era, pois era a única vaga que tinha; ela fez por acaso: “Isso aí, meio que por acaso, na verdade. Então, fui para o magistério, fiz durante o dia, durante três anos [...]”.

Já a professora P2 sempre quis ser professora. Quando criança, brincava de ser professora e manteve esse desejo na adolescência; na juventude, optou pelo Ensino Médio, Magistério:

[...] quando eu terminei o Ensino Fundamental, [...] pensei que eu queria ser professora. Eu sou daquela geração que brincava de escolinha. Então, eu brinquei de escolinha com as minhas colegas, com as minhas amigas, e, quando eu terminei o Ensino Fundamental, que era o primeiro grau na minha época, falei “vou fazer o Magistério”, e fui fazer o Magistério na Escola Joaquim Murtinho. Para mim, era a minha primeira realização que a educação podia me dar: eu queria ser professora.

A professora P4 também enfatiza que a vontade de ser professora esteve presente desde muito cedo: “No Ensino Médio, decidi fazer Magistério. Eu já queria ser professora, então, me encaminhei para o Ensino Médio”. Essas professoras fizeram no mesmo período o ensino médio, duas na mesma escola e outra em escola diferente, mas as três se encontravam desde muito cedo. Suas trajetórias foram e são bem próximas até hoje. A professora P4 disse que, depois de concluído o Ensino Médio: “Fiz o Magistério, aí fui fazer Filosofia”.

Diferentemente da escolha do Magistério citada pelos professores entrevistados, o professor P3 teve uma trajetória de formação básica que não visava ao Magistério. Ele disse que foi, ainda adolescente, para um seminário fazer o Ensino Médio:

Com 14 anos, fui para o seminário redentorista em Ponta Grossa, no Paraná. Fui fazer o Ensino Médio no Paraná, internato. Era bem puxado também, tinha uma biblioteca maravilhosa, muita informação, muita formação, tinha aula de oratória, tinha aula de prêmio Nobel de Literatura, tinha muita questão da cultura, tinha música, enfim, o ensino clássico era bem forte. O ensino no seminário estimula muito a leitura. Tinha que registrar os livros, tinha uma disputa de quem lia mais. Eu li muita coisa quando eu era adolescente, tinha coral e peças de teatro.

Ouvindo o professor falar sobre sua aprendizagem no Ensino Médio, percebe-se que havia a sensação de satisfação em seu olhar por ter tido aquela oportunidade, que contribuiu muito para o desenvolvimento da oralidade, escrita e leitura, como ressaltado pelo próprio professor. Após concluir o Ensino Médio em regime de internato, o professor P3 retornou para Campo Grande. Ao chegar a Campo Grande, deu continuidade ao seminário, fazendo a Graduação em Filosofia.

Vim para Campo Grande no seminário aqui. Fiz o curso de Filosofia em 1981. Em setembro de 1981, saí do seminário. Quis continuar o curso de Filosofia, mas daí a família simples, todo mundo ficou me cobrando. Eu fazia Filosofia, e meu irmão fazia Medicina. Aí eu resolvi fazer Direito, fazia Filosofia de manhã e Direito à noi-

te, em 1983, na antiga FUCMAT, hoje UCDB. Em 1983, terminei Filosofia e, no mesmo ano, já havia começado Direito. Terminei o curso de Direito em 1987. (Professor P4).

Para atender a família, notadamente devido à comparação com o curso escolhido pelo irmão, o professor resolveu fazer o curso de Direito. Estudou dois períodos no último ano do curso de Filosofia.

A trajetória desses professores mostra que, desde muito cedo, havia a necessidade de trabalhar. Os cursos de Graduação foram realizados trabalhando. Não era possível só estudar, tinham que trabalhar. Muitos professores iniciavam sua jornada de trabalho apresentando experiências nas práticas pedagógicas desde muito cedo: “Eu já saí do curso Normal, o Magistério, e comecei a trabalhar. Fiz a Graduação toda trabalhando como professora em um turno de 20 horas” (Professora P1). Da mesma forma, a professora P2 ressalta: “Terminei o Magistério, já fui trabalhar. Fui contratada pelo município, ainda na época era CLT, não era concurso, e falei: “não, eu quero continuar estudando”. Em seguida, fiz o vestibular e fui aprovada na Federal no curso de Pedagogia”.

A professora P1 e a professora P2 enfatizam que fizeram Graduação em Pedagogia: “Então, eu já comecei a fazer a Graduação em Pedagogia, séries iniciais, na UFMS, em 1985. Trabalhava durante o período da manhã e estudava à noite. Fiz a Graduação inteira trabalhando, estudando à noite e trabalhando de manhã” (Professora P1). Com palavras de satisfação, a professora P2 diz: “Se o magistério me fez sonhar com o fato de fazer a universidade e estudar, o curso de Pedagogia me deu aquela certeza de que queria atuar na educação”. As professoras demonstram, em suas falas, o quanto são apaixonadas pela profissão, destacando o quanto a formação inicial contribuiu para a sua identidade de professoras, produzindo um comprometimento com a profissão docente: “As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno

de professores fortemente comprometidos com a profissão”. (NÓVOA, 2013, p.233). O professor P5, ao ser questionado sobre a Graduação, enfatizou que queria fazer Educação Física, mas acabou passando em Física. “Eu prestei vestibular para Educação Física, não passei. Eu desejei porque eu era capoeirista, só que, na hora de prestar vestibular, eu prestei para Física. Então, eu sou professor de Física, de Matemática, de Química, e não de Educação Física”. Na fala do professor, fazer o curso de Física deu-lhe a oportunidade de lecionar Matemática e Química, menos a disciplina de Educação Física, que ele queria.

As professoras explicam como foi a continuidade dos seus estudos ao finalizarem a Graduação: “Fiz uma Especialização, na Universidade Federal, em Fundamentos da Educação ligada à Filosofia” (Professora P4). A professora P1, depois de um ano, resolveu fazer uma Especialização:

Terminando a Graduação, fiquei um ano sem saber se eu estudaria ou não. Enfim, eu queria continuar estudando, com uma dúvida danada, até que eu decidi que iria fazer um curso de Especialização pela universidade de Mato Grosso do Sul. Eram três polos: Aquidauana, Corumbá e Dourados. Era Especialização em História da América Latina. Só para contrariar, eu preferi fazer em Corumbá, bem longe. (Professora P1)

Já a professora P2, depois de concluir a Graduação, teve como maior preocupação entrar no sindicato, pois o via como espaço importante de luta e de mudança de concepção de mundo:

Então, depois que eu saí da universidade, existia Especialização. Mas não era uma coisa forte, assim, a continuidade do estudo não era a coisa mais forte naquele momento. A preocupação

maior era ir para o mercado de trabalho, era atuar no sindicato, era ganhar o sindicato, ganhar o sindicato e ganhar esta nova concepção que a gente achava que estava construindo. [...] Eu me formei em 1989. Eu não fiz nenhuma Especialização, teve uma Especialização de História que muitos colegas fizeram em Aquidauana, nem era em Campo Grande, mas eu não fui fazer. (Professora P2).

Fica evidente, na fala de P2, que continuar os estudos naquele momento não estava em primeiro lugar e que o trabalho era prioridade. Muitos professores daquele período procuram continuar os seus estudos para suprir alguma necessidade em sua trajetória acadêmica, mas também para obter melhor salário e progredir no plano de carreira. A professora P6 disse: “Faço a Especialização para entrar no estado, que tinha o tal do nível 5. Faço para entrar neste nível 5. Eu fiz Metodologia de Ensino. Era um curso vago em Pereira Barreto”.

Nem todos os professores entrevistados terminaram a Graduação e fizeram uma Especialização. Teve professor que terminou a Graduação, dedicou um tempo somente ao trabalho e, depois deste tempo, voltou a estudar, entrando diretamente no Mestrado. Outros, como a professora P6, continuaram nos estudos para subir de nível e melhorar a situação financeira. O processo de formação continuada de professor implica decisões que muitas vezes não são estritamente pedagógicas. Os sujeitos possuem diferentes identidades e são produzidos por diferentes contextos. Suas escolhas costumam ser sobre determinadas (HALL, 1997).

Muitos dos professores, como enfatizado anteriormente, iniciaram a sua jornada de trabalho muito cedo e não pararam de estudar, como, por exemplo, a professora P1, que fez Especialização e já saiu com o projeto do Mestrado quase pronto:

Quando eu saio do curso de Especialização, já saio com o projeto do Mestrado mais ou menos estruturado. Aí, eu escolhi três universidades para fazer o Mestrado, que foram a UNESP, a UFSCar e a UFMS daqui. Na verdade, assim, só cheguei a fazer na UFSCar por que eu passei e não fiz nas outras.

É uma professora muito dedicada em tudo que decide fazer, tanto na questão da militância, quanto nos afazeres pedagógicos. Essa dedicação, como a própria professora salientou, também sempre teve com a sua formação. Como contou, nem precisou fazer a seleção para o Mestrado em outras instituições, pois passou na primeira em que fez. Os outros professores, ao falarem sobre o Mestrado, disseram que a opção teve relação com a ampliação da oferta de Mestrados:

Em um dado momento, não sei bem como o Mestrado aparece. Mas eu acho que vai crescendo esta abertura dos Mestrados, não me lembro bem em que turma que eu fui. Mas eu fiz em 1994, acho que era a segunda ou terceira turma. Estava ainda iniciando o Mestrado na universidade [...]. (Professora P2).

Outros professores, como a Professora P4, conseguiram bolsa da Fundação Ford, o que possibilitou a realização do Mestrado com dedicação exclusiva:

Tentei na PUC São Paulo com a Fundação Carlos Chagas. A gente tinha bolsa da Fundação Ford. Aí, eu consegui bolsa na PUC São Paulo e fiz Mestrado lá. [...] Tive uma maior sorte para estudar. Eu entro no Mestrado com a bolsa Ford

Foundation. Tinha quase 1.500 pessoas concorrendo, só 40 pessoas conseguiram. Eu estava no meio. Foi muito difícil ganhar esta bolsa, era uma bolsa do Brasil inteiro. (Professora P4).

Quanto aos critérios para ganhar a bolsa, a professora enfatizou a militância e o desejo de continuar na academia. Fazer um curso de Pós-graduação com bolsa, e só conseguir fazer por conta de ser contemplado com uma bolsa, é a realidade de muitos que desejam fazer Mestrado e Doutorado e não têm condições financeiras para se manterem. Essa realidade torna-se mais evidente quando se trata de sujeitos negros, tendo em vista a realidade brasileira no que se refere às questões de exclusão e negação da intelectualidade negra. O professor P3 salienta:

Quando eu terminei a faculdade de Direito, em 1987, fui para São Paulo fazer Mestrado. Fiquei de 1988 até julho de 1990 fazendo Mestrado. Fiz mestrado na PUC, fui bolsista da CAPES por um ano e meio. Voltei para cá em 1990, comecei em julho de 1990 a dar aula na Universidade Católica, estou lá até hoje. Ano que vem, completo 30 anos de carteira assinada. (Professor P3).

Analisando as falas deste professor, observa-se que nunca parou de estudar. Terminou o Ensino Médio, foi direto para a Graduação e, antes de terminar a primeira Graduação, que foi em Filosofia, entrou no curso de Direito, e logo já fez a seleção para o Mestrado. Também teve a oportunidade de fazer o Mestrado com bolsa CAPES. Após o término do Mestrado, começou a lecionar. Essas são oportunidades construídas com muita luta e dedicação. As oportunidades intelectuais para os sujeitos pertencentes à população negra sempre requerem uma dedicação maior nos estudos, pois, para se dar bem diante de uma sociedade racista, precisam “provar” sempre que são capazes.

A professora P6 retrata um pouco de sua entrada no Mestrado, que não foi nada fácil, e lembra a interseccionalidade raça/classe e gênero:

Prestei seleção para o Mestrado. Aí, teve a barreira da língua. Não era eliminatório, mas eu tive que prestar.... Então, uma pessoa que estava em terceiro lugar a partir da prova escrita e da entrevista, quando chegou na prova de língua, eu fui para o último lugar, e eram 18 lugares, a última vaga. Aí começou, você festeja no início e depois... Os desafios eram aqueles para uma mulher preta, pobre, recém-chegada na capital do estado, recém-chegada nesta instituição, UFMS.

Como se observa, a professora lembra como a colonialidade opera pela articulação da raça (negra), classe (pobre) e gênero (mulher), e ela se lembrou disso durante a entrada no Mestrado. No entanto, o sujeito negro não se dobra à colonialidade e dá continuidade aos seus estudos, subverte a condição histórica imposta, que difere em relação à do sujeito branco. Com luta e dedicação redobrada, alcança seus objetivos. Os sujeitos negros precisam superar as dificuldades impostas pelo racismo, que se articula também com a questão de classe, impossibilitando, por exemplo, fazer um curso de inglês para uma seleção que exige o domínio da língua estrangeira. Como disse a professora, para uma mulher negra e pobre, vinda do interior do estado, fazer um mestrado, é preciso ser forte para enfrentar os desafios.

Esse é um exemplo de persistência, resistência e luta do sujeito negro para ocupar espaços considerados de poder – espaços que, na ótica da colonialidade, são reservados para os brancos. Trata-se de locais antes ocupados apenas por uma elite branca, sujeitos que em todo o contexto histórico sempre foram considerados capazes intelectualmente. O bran-

co, diferentemente do sujeito negro, é visto como naturalmente capaz de ocupar esses espaços.

A professora P7 enfatiza que ingressou no Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco:

Ingressei no Mestrado em Educação na UCDB em 2002. Quando eu ingressei, fui para a Linha de Políticas, porque a diversidade ainda não tinha na linha pessoas para discutir, mas fiz um recorte da política dos PCNs da Pluralidade Cultural, como é que estava sendo efetivada. Logo em seguida, a professora Adir Casaro aposentou-se da UFMS e foi contratada na UCDB. Então, migrei de Linha, porque também o professor que me orientava, o professor Fernando, teve um problema de saúde e voltou para a cidade dele.

Todos os professores entrevistados fizeram Mestrado na área da Educação, exceto o professor P3 e P5. A presença maior de negros, sobretudo no campo da Educação e de formação de professores, nos faz acreditar que, apesar de o contexto atual impor dificuldades adicionais, a presença de mais professores negros vai forjar um currículo decolonial para a formação de professores.

Dando continuidade às falas dos professores entrevistados sobre os seus processos formativos, a professora P1 enfatiza: “Na volta para o Doutorado [...], faço toda a minha formação novamente na UFSCar”. Esta professora deu continuidade aos estudos no mesmo Programa onde havia feito o Mestrado e na mesma área de pesquisa.

A professora P2 salienta que também foi contemplada com uma bolsa da Fundação Ford. Como os critérios levavam em conta a

raça, a militância e o perfil acadêmico, a professora preencheu todos os requisitos, podendo fazer seu Doutorado com uma bolsa para dedicação exclusiva:

Já muito ligada neste processo de gestão, surgiu um programa que era um programa com bolsas. Era um programa internacional que tinha como perspectiva estimular um perfil específico de pessoas para os programas de pós-graduação. Quem era deste perfil que era financiado pela fundação Ford? Pessoas que tinham um perfil acadêmico, mas também um perfil ativista. Era eu, né? [risos]. (Professora P2).

Esta professora finalizou o Mestrado e, no seu cotidiano de trabalho, ficou muito envolvida com as questões de gestão escolar e com a militância no movimento negro. Isto atendia ao perfil que a Fundação Ford requeria. Para ela, o Doutorado também representou um processo de luta e de fortalecimento da militância:

Prestei em Minas e em São Paulo, na PUC e na USP. Passei na USP, fui para a USP. Terminei o Doutorado em 2007. Fiquei em São Paulo até 2008, mas a universidade ainda não estava na minha lista. Fiz Doutorado muito porque achava importante discutir e pensar e tal, me aprofundar, mas não era a carreira o que me mobilizava a fazer o Doutorado. Era muito mais este contexto mesmo, político, um Programa que tinha este perfil de estimular que ativistas fizessem uma Pós-graduação. A maior parte dos meus colegas era do Mestrado, e não do Doutorado. Eu, neste grupo de bolsistas, estava fazendo Doutorado.

Eu não estava fazendo Doutorado porque queria prestar um concurso, não. Estava fazendo Doutorado porque eu tinha o perfil e porque eu passei. Achava que estudar era muito mais que uma coisa de querer estudar, do que pensar o que eu vou fazer com o Doutorado, vou ser professora, vou ser pesquisadora. (Professora P2).

Com toda a experiência que já tinha, trabalhar na universidade ainda não estava em seus planos, e a decisão de fazer Doutorado estava muito ligada à questão de discutir e pensar. Suas decisões estavam mais ligadas a questões políticas. Como tinha o perfil e foi contemplada com a bolsa, fez o Doutorado na USP, onde foi selecionada. Embora a professora não tivesse em seus planos fazer o Doutorado, nem atuar em uma Universidade, hoje é pós-doutora e atua em uma universidade em cursos de Graduação e no Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Educação. Novamente, percebe-se que a identidade é construída, é fruto dos diferentes contextos nos quais os sujeitos circulam.

Ao enfatizar a chegada ao Doutorado, a professora P7, que fez Mestrado na Universidade Católica Dom Bosco, informa que prestou seleção para o Doutorado da Universidade Federal Fluminense. Sua proposta de pesquisa foi selecionada:

Fiz uma proposta no Edital Negra Educação e fui selecionada pela professora Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense. Como era de educação superior a minha proposta, eu fiz voltada para a educação superior. [...] A gente faz a proposta do Programa Universidade para Todos, é aprovada, e eu recebo uma bolsa da Fundação Ford para desenvolver a pesquisa e ter formação.

Mais um exemplo de professora negra que conseguiu dar continuidade aos seus estudos recebendo uma bolsa da Fundação Ford. Esta bolsa, a professora disse que contribuiu tanto para desenvolver a pesquisa quanto para a sua formação.

Esses movimentos formativos vivenciados pelos professores desencadearam caminhos pertinentes na luta contra a desigualdade racial e no acesso à universidade como professores, local demarcado historicamente pela ausência de docentes negros/as. Fortaleceram sua presença em espaços que historicamente lutam contra a segregação dos afro-brasileiros, principalmente do movimento negro. Nesse sentido, “a inserção de negros no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento faz parte da história das lutas sociais do movimento social negro na luta pela superação do racismo, em prol do direito à educação e ao conhecimento” (OLIVEIRA, 2010, p. 160). O acesso de professores negros à universidade oportuniza a inserção de conteúdos negados nos currículos. Esses sujeitos levam e levarão, para o interior das universidades, seus conhecimentos construídos ao longo de suas histórias de vida.

Referências

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-33, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Jul/Dez. p. 15-46, 1997.

NÓVOA, António. Entrevista concedida. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Ensino fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação e Relações Raciais: Conscientização e Historicidade**. São Paulo: editora livraria da Física, 2010, p. 217-238.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, p. 31- 83, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. - 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Histórias da África e dos Africanos na escola, as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010, p. 252. Tese (Departamento de Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA TEKOHÁ GUARANI: COMUNICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES CULTURAIS NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Rejane aparecida Rodrigues Candado (UFMS/CPNA).

Adir Casaro Nascimento (UCDB/PPGE)

Voltar ao texto da tese um tempo depois e retomar as questões pulsantes durante a trajetória, e agora, com desejo de trazer à tona para uma conversarmos um pouco mais sobre um “fragmento”, um “efeito”, “imagens” e “memórias” como quem abre um álbum de fotografias e rememora momentos em que reflete, sobre a teoria e o vivido, ou a força do fazer, das respostas diárias sobre as demandas escolares e comunitárias, desestabilizar teorias. Como naquelas conversas gostosas em que o que se espera é uma pergunta, uma consideração que alargue a prosa, com autores e autoras que assim como, nos estudos do cotidiano, pesquisamos com professores e professoras indígenas e a comunidade da Escola Municipal Tekohá Guarani, em Japorã, Mato Grosso do Sul, em constante companhia da orientadora e amiga. Neste sentido, destacamos as negociações, traduções e hibridismos, nas práticas pedagógicas das professoras e professores, coordenadores, direção, parceiros, lideranças tradicionais e políticas, por meio dos registros de imagens capturadas ao longo da pesquisa, e anunciadas através de publicações nas redes sociais dos protagonistas.

O uso da rede social *facebook* é recorrente pela comunidade escolar, seja em seus perfis pessoais, quanto no perfil da Escola Tekohá

Guarani. Usam de forma genérica para publicar sobre assuntos e temas familiares, aleatórios como humor, música, amizade, assim como, para opinar, e tratar de questões ligadas aos interesses da comunidade em geral. Dar relevo a esta temática, implica em problematizarmos como as diferenças culturais e étnicas utilizam de estratégias tecnológicas para a política de comunicação de sua comunidade, ao aproximarem realidades distintas as quais seriam impensáveis sem o uso da rede de computadores. Muitas vezes, os territórios indígenas e suas aldeias estão próximos fisicamente das cidades. No entanto, essas populações estão relegadas a um distanciamento provocado e alimentado pela Colonialidade do ser, do saber e do poder, como problematizou o filósofo peruano Aníbal Quijano (2005).

Essa lógica produziu preconceitos e imagens estereotipadas sobre as etnias indígenas, que Bessa (2016) apontou como ideias equivocadas que habitam o imaginário de brasileiro, ligado a uma ideia fixa e genérica da identidade indígena, ocultando as diferenças étnicas, linguísticas, culturais, religiosas, cosmológicas e epistemológicas. O desconhecimento da história e das culturas indígenas e de suas resistências contribuíram para a formação de um currículo escolar que celebra a existência de um índio folclórico, romantizado, habitante de uma floresta harmônica. O indígena contemporâneo, nesta concepção, só poderia ser reconhecido a partir dessa estética folclorizada, ou seja, da afirmação de sua inexistência.

Quando se depara com indígenas em situações de conflitos territoriais, vivendo em acampamentos, em aldeias urbanas, em processos de retomadas de seus territórios ancestrais, circulando pelas cidades, nos corredores das universidades e até mesmo nos programas de pós-graduação, mobilizam-se processos discursivos e ameaçadores de suas existências. É recorrente no Estado de Mato Grosso do Sul, situações onde a tríade da Colonialidade é fortemente percebida por meio de terríveis dados, como o número de violência e assassinatos de lideranças indígenas.

Durante a pandemia do Covid 19, fomos deslocados para os espaços virtuais devido às orientações sanitárias para o isolamento social, como forma preventiva ao contágio. Com maior tempo dedicado as redes sociais, percebemos que o discurso de ódio contra os povos indígenas passou a ser reverberado nesses espaços, provocando reações adversas da sociedade por meio de curtidas, comentários, compartilhamentos, entre outros, como pode ser observados em diversos espaços virtuais, como jornais, sites, blogs, e redes sociais.

A página virtual *Racismo Ambiental*²⁴ replicou o caso de dois radialistas que durante um comentário sobre a problemática o lixo urbano na cidade de Dourados-MS, comparou indígenas a cachorros. Tal atitude desencadeou uma série de críticas aos comentários racistas e preconceituosos, à medida que usa espaço público para praticar e induzir discursos degradantes aos povos indígenas, reforçando Colonialidade do poder que categoriza as diferenças culturais históricas em uma hierarquia racializada, onde o indígena e o negro são concebidos uma humanidade inferiorizada, em comparação ao branco moderno europeu (QUIJANO, 2005).

Na mesma reportagem, temos outro exemplo do discurso de ódio dirigido aos indígenas. Neste caso, uma academia publicou em sua página na rede social que, enquanto as academias estavam fechadas para impedir o aumento da pandemia, indígenas circulavam pela cidade sem máscara. Indicando ao final que a população urbana deveria ficar atenta, pois a aldeia, salvo engano, tem muitos casos de Covid. A publicação gerou inúmeros comentários, contrários e favoráveis ao conteúdo. Os comentários equivocados e generalizados sobre os indígenas Guarani Kaiowá motivaram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) a entrar com uma ação no Ministério Público Federal, pois ao circular infor-

²⁴ <https://racismoambiental.net.br/2020/09/06/dois-radialistas-de-cidade-de-ms-sao-denunciados-no-mpf-por-racismo-contra-indigenas/>. Acesso em: 01 out. 2020.

mações inverídicas estimula-se o preconceito e culpabiliza as vítimas de processos históricos excludentes.

Esses casos, somados a observações das movimentações dos professores indígenas no uso das redes sociais para publicação e da circulação de informações diversas, problematizaremos as interações na rede social *facebook*, a partir da compreensão etnografia pós-moderna em educação, em articulação com a netnografia, método que entende que os espaços virtuais, como plataforma de comunicação mediada por computadores, também são espaços de cultura. Esses espaços reproduzem as relações sociais passíveis de observações, neste sentido, vistos como campo profícuo para a produção de informações e reflexões.

Propositoras desta metodologia etnográfica Montardo e Passerino (2006) explicam que a netnografia foi forjada com o advento dos ciberespaços²⁵. Do ponto de vista dos conteúdos dos textos postados, podem ser analisados a partir das perspectivas de explicitação dos próprios dilemas e reajustes no processo de interação.

Para as autoras a etnografia, especialmente a partir de Malinowski que em 1922, pela primeira vez, produziu um conjunto organizado e sistemático de descrições que permitiram orientar a análise e interpretação dos dados, tornando-a uma metodologia de pesquisa integral. “Segundo Goetz e Lecompte (1988) uma etnografia é uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais que traz as crenças, práticas, artefatos e conhecimentos compartilhados pela cultura que está sendo estudada” (MONTARDO & PASSERINO, 2006, p.04).

Inspiradas neste conceito, Montardo e Passerino (2006) ponderam que com o surgimento do ciberespaço, abriu-se a possibilidade de

²⁵ Montardo e Passerino (2006) refletem sobre a pertinência de pesquisar, partir de uma análise das articulações e dos distanciamentos entre a etnografia e a netnografia ao estabelecer possibilidades e limitações para o estudo dos blogs. O texto em destaque refere-se ao estudo dos blogs através da netnografia.

articulação de metodologias de pesquisa que permitissem observar os fenômenos presentes no mesmo, como perspectiva de metodologia qualitativa para estudos em espaços virtuais.

Ao analisar as informações obtidas através da netnografia, há que se ter em consideração que existe uma grande diferença entre a vida *online* e a vida *off-line*. Daí a importância de articular as informações resultantes das observações tanto *online* quanto *off-line*, que pondera Sales (2012, p. 121):

Se, por um lado, o que é produzido no ciberespaço contém elementos do que é vivido *off-line*, por outro, a cibercultura é composta de elementos muito diversos da vida on-line, dela se distinguindo radicalmente. Isso exige que a construção da pesquisa considere seriamente esses aspectos e cruze e articule, estabeleça tanto pontos de conexão, quanto os de disjunção entre a cibercultura e a cultura *off-line*.

Ao observar as redes sociais da escola e de alguns professores, entendemos o espaço virtual como espaço de interstício entre culturas e como política cultural, pois as escolhas das postagens podem apresentar situações de ambivalências vivenciadas por seus interlocutores, ao mesmo tempo em que expõem, de forma direta, desejos, caminhos e negociações que indicam suas decisões políticas ao fazer da escola, um espaço de tradução.

Pensar o espaço da rede social *facebook*, como uma estratégia utilizada para a comunicação, negociação, e até mesmo diversão, implica em pensar como sugeriu Sales (2012) que não há uma intencionalidade na reprodução literal do vivido, mas, o que se pretende anunciar, perpassa pelas lentes da cultura, são borradas pela escrita em segunda língua, neste caso, a língua portuguesa. A língua materna dos Guarani da aldeia de

Porto Lindo é o Gaurani e Kaiowá, utilizadas em todos os espaços da vida cotidiana da comunidade e da escola.

Quando ocupado pelas minorias étnicas, no uso *facebook*, os professores indígenas Guarani produzem neste entre espaço um lugar da enunciação, de sua existência e do modo de vida, do desejo de comunicar e de interculturalizar. Ao discorrer sobre o entendimento de Bhabha sobre Cultura, Giroux (2001) explica que para o autor, cultura é sinônimo de política, no qual é gestada as lutas, estratégias e negociações. No caso das lutas por educação indígena, corroboramos com Giroux (2001) sobre a importância de reconsiderar o pedagógico como força política na luta por identidades e nas lutas mais amplas pelas condições materiais de poder.

Para Bhabha, a cultura é a política, um lugar onde o poder é elaborado e combatido, desdobrado e questionado, e entendido não apenas em termos de dominação, mas também de negociação. A cultura é, neste sentido, um espaço para colocar em prática um lugar complexo que revela os limites da teoria, “abre a estratégia narrativa para o surgimento da negociação” e nos encoraja a pensar além dos limites da teoria e “orientar a pedagogia para a exploração de seus próprios limites”. (GIROUX, 2001, p. 97 – tradução nossa).²⁶

Embora o espaço virtual seja ambivalente, existe um modo de comunicar Guarani, de apresentar as temáticas, as informações, as rei-

²⁶ No original: Para Bhabha, la cultura es la política, un lugar donde el poder se elabora y se lucha por el, se despliega y se cuestiona, y se entiende no solamente en términos de dominación sino de negociación. La cultura es, en este sentido, un espacio de puesta en práctica un lugar complejo que revela los límites de la teoría, “abre la estrategia narrativa para el surgimiento de la negociación» y nos incita a pensar más allá de los límites de la teoría y “orientar la pedagogía hacia la exploración de sus propios límites” (GIROUX, 2001, p. 97-98).

vindicações e as denúncias. A escolha da escrita em língua portuguesa na rede social é uma decisão de abertura, da necessidade de comunicar ao outro em uma língua que lhe é desconfortável, mas que possibilita o movimento em direção ao outro, o lugar da incompreensão torna-se o lugar da possibilidade, da Interculturalidade e de hibridismos.

Nesta direção, o sujeito sociológico conceitualizado que Hall (2006) cuja identidade é formada por um núcleo cultural, constituído a partir das relações sociais agregando valores, sentidos e símbolos, ao núcleo individual, que estará em constante transformação com as identidades que se relacionam, possibilitando ao sujeito uma identificação com a estrutura da sociedade.

Esse sujeito unificado socialmente e historicamente situado está se tornando fragmentado, com múltiplas identidades que são transformadas continuamente, a depender das interpelações culturais e das situações contextuais em que estão inseridos. As próprias instituições têm sofrido fissuras²⁷, alterando suas estruturas (Hall, 2006) ou, em outras palavras, a identidade do sujeito na pós-modernidade provoca um tensionamento que pode originar políticas decoloniais alterando as relações de poder. Nesta direção, a movimentação e a presença dos professores indígenas Guarani nesses espaços contribuem para novas políticas identitárias construídas na relação com a sociedade envolvente.

Os diálogos com a comunidade escolar nos provocaram descenramento e ampliação de nossa compreensão sobre o espaço escolar, as pedagogias e políticas indígenas. Evidenciam em suas intervenções que a escola tem um papel importante na vida da comunidade “o espaço escolar é mais um espaço, mas ela não é o centro da nossa educação, o prin-

²⁷ Entendo por fissuras a ampliação de espaços políticos e políticas públicas decorrentes das relações de poder em que os sujeitos de múltiplas identidades tensionam por direitos, alterando as relações e até mesmo as instituições. Walsh (2016), por exemplo, chama essas fissuras de políticas e práticas decoloniais.

principal espaço é o território” enfatiza categoricamente o professor Guarani Joaquim Adiala²⁸.

Como lugar secundário, a escola é o entre-lugar preconizado por Bhabha (2003), lugar das negociações, dos conflitos, das traduções, assim como outros espaços, como a saúde, a roça, os caminhos, as casas, as reuniões, as brincadeiras, além de outros ambientes formativos. Nestes entre lugares o jeito de comunicar, ensinar, aprender, segue o modo como se vive, se relaciona, como ocorrem as negociações culturais, ou seja, pela pedagogia indígena.

A pedagogia indígena, assim como as políticas são produzidas para a coletividade, e através dela seus interlocutores interpellam, provocam e negociam com agências e instituições. Neste sentido, as práticas pedagógicas extrapolam as paredes da escola, e a relação ensino aprendizagem, elas são resultam em lutas e reivindicações de pautas em todas as áreas, que possibilitam o bem comum, e poderão ser observadas nas descrições das imagens selecionadas para este texto.

Refletir sobre o uso da rede social *facebook* pelos professores da escola, e colocar em relevo as interações neste espaço, possibilita olharmos na direção em que os povos indígenas têm conduzido seus projetos étnicos, e as relações com os poderes constituídos com a sociedade envolvente. São processos lentos, de desconstrução, negociação e conflitos, permeados por compreensão e incompreensões que acompanhamos de certa distância, mas evidenciam a dinamicidade da comunidade indígena de Porto Lindo, que tem buscado resistir a Colonialidade que insiste em subalternizar os povos indígenas por meio de diversas políticas.

²⁸ Joaquim Adiala durante uma formação de professores da ação Saberes Indígenas na Escola, aldeia Porto Lindo (Caderno de Campo, 2016).

Com uma população que compreende cerca de 50% dos municípios de Japorã, Porto Lindo teve no pleito eleitoral de 2016 três vereadores eleitos, sendo dois homens e uma mulher. Professores e professoras indígenas estão à frente da gestão escolar da Escola Municipal Tekohá Guarani e demais extensões. O quadro funcional compreende cerca de 98% de trabalhadores da comunidade. Contribuem com seus quadros para diversos cargos na gestão municipal, sendo secretários e gestores municipais. Esse contexto intenso de contato, com os poderes locais, com cidade e o campo, têm provocado alterações nas relações de poder comunitário frente ao poder municipal.

Ao descrevermos alguns processos de negociações, traduções culturais, vividos por esta comunidade e que foram registrados no *facebook*, foi possível, pelas observações nas páginas da escola e de alguns professores, e em muitos casos, tivemos a oportunidade de presenciarmos em tempo real, por ocasião das pesquisas e atividades de formação continuada desenvolvidas na escola.

As movimentações em torno das publicações dialogam com os objetivos da escola indígena Tekohá Guarani que está registrado na proposta pedagógica de 2013, na parte dedicada a justificativa, onde a escola se propõe a responder aos princípios da comunidade.

Através da educação pretendemos que nossas crianças e jovens da aldeia Porto Lindo/Japorã/MS, não tenha vergonha de ser índio, mas que se desenvolvam tanto na educação indígena quanto na educação escolar de acordo com a vivência Guarani [...] Acreditamos que a escola contribuirá com o nosso povo para planejar e viver melhor de acordo com seu modo de ser (PPP, 2013, p. 7).

Para atingir esses seus objetivos políticos, curriculares e identitários, a comunidade escolar vivencia movimentos complexos nos entre-lugares, por vezes ocupados por conflitos ideológicos, que impactam seus projetos societários. As políticas oriundas dessas relações são hibridizadas, porosas de colonialidade e decolonialidade. Ou, nas palavras de Dussel (2002, p. 66):

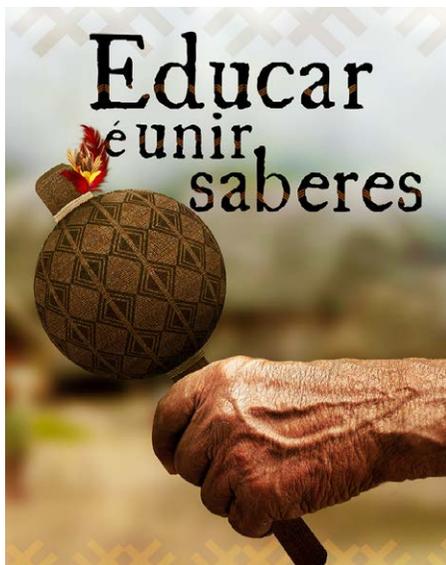
A hibridação aparece, então, como uma estratégia para discutir a proeminência do essencialismo, para pôr em questão a busca de identidades puras e não contaminadas, tanto na versão colonial como na anticolonial. O autor propõe uma discussão no interior das políticas do multiculturalismo, ao acentuar a mescla e a contaminação como bases da identidade, e não, como na versão dominante das políticas do reconhecimento, a pureza e a homogeneidade.

Essas práticas pedagógicas em um sentido amplo, das relações da escola com outros espaços políticos entram em choque com os olhares das políticas hegemônicas. Isso porque quase sempre estão alinhadas às políticas internacionais que atendem aos interesses mercadológicos que impõem aos países e aos projetos educacionais uma orientação quantitativa descolada das realidades, a fim de acompanhar as metas e os objetivos a serem atingidos (MARIN, 2004). Nesse sentido, a equação encontra-se em descompasso, pois comumente as diferenças culturais são incompreendidas pelas gestões públicas. Por isso, interessa-nos captar os sentidos borrados ou “impuros”, das práticas pedagógicas das escolas indígenas.

A imagem a seguir, representa simbólica e discursivamente o horizonte da educação para a comunidade de Porto Lindo, por meio da Escola Tekohá Guarani Polo: “Educar é unir saberes”. A arte gráfica compõe a abertura de uma matéria sobre educação em Porto Lindo,

produzida pela revista *Atuação* ligada a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS).

Figura 01: Políticas e negociações culturais na escola Tekohá Guarani.



Fonte: Imagem cedida por Nanci Silva (Produção Íris Comunicação Integrada), em 25.05.2017.

A mão que segura um mbaraká é de um rezador Guarani. Através desse instrumento, os mestres tradicionais acessam o conhecimento ou *arandu reko* (BENITES, 2014) e conectam-se com o mundo dos invisíveis e falam com nhanderu, podem dar conselhos e afastar os maus espíritos. Em uma reunião de formação continuada com a comunidade escolar, o ancião Nhanderu Benito (2015) discorreu sobre a necessidade da escola em cumprir outros papéis, e chamou para si a responsabilidade em contribuir com esse processo.

No passado a escola tinha um papel, hoje tem outro, os professores precisam estar mais envolvidos, ter um trabalho de parceria. Às vezes o professor tem dificuldade, mas nós estamos aqui para ajudar, mas os professores é que tem que chamar quando precisam. (Caderno de campo, 2015).

Ao problematizar a escola como espaço de negociações e de produção de políticas curriculares híbridas, percebe-se a escola Tekohá Guarani como uma intensidade de movimentos e articulações, que envolve desde as crianças aos mais velhos. Há um desejo imenso dos gestores da escola e demais professores em apropriarem-se de novas tecnologias, agregando esse conhecimento para uso didático pedagógico, como afirma o professor Joaquim Adiala em entrevista à Nanci Silva na revista *Atuação*: “Precisamos nos apropriar e ter acesso a outros saberes e tecnologias. Eles podem nos ajudar a viver melhor, ter acesso a isso não quer dizer que vamos deixar de ser indígenas” (ADIALA *apud* SILVA, 2015, p.33).

A seguir, apresentamos diversas situações de negociações e traduções culturais envolvendo a escola Tekohá Guarani, que expressa à união de saberes.

Figura 02: Políticas e negociações culturais na Escola Tekohá Guarani



Fonte: As duas primeiras imagens em sentido horário foram acessadas na internet²⁹ e a terceira e a quarta imagem pertence ao arquivo pessoal (2016).

As imagens acima correspondem a um movimento nas comunidades indígenas Kaiowá, Guarani e Terena que estão envolvidos em projetos sobre mídias digitais, como cinema, fotografia, entre outros. Trata-se da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ASCURI) que realiza eventos e cursos sobre mídias digitais. As duas primeiras imagens da esquerda para direita referem-se a um desses cursos realizados na aldeia Porto Lindo em novembro de 2015. As imagens três e quatro em sentido horário retratam crianças e adolescentes registrando, por meio de celulares e máquinas fotográficas digitais, um dos encontros de for-

²⁹ A primeira imagem em sentido horário foi acessada em: <http://www.ascuri.org/6-fida> acesso em 28.dez. 2017. A segunda imagem em sentido horário foi acessado através da rede social facebook horário <https://yata.ostr.locaweb.com.br/2f190155e0581e41188a-203f9b2feb02570da281788c1f9485e3a50876c7f127>. Acesso em: 28 dez. 2017.

mação continuada da Ação saberes Indígenas na Escola na comunidade. Ao questioná-los sobre o trabalho realizado, nos informaram que haviam participado do curso de fotografia promovido pela Ascuri.

Essas ilustrações mostram a importância das negociações para a Escola Tekohá Guarani. Sabe-se que é preciso “agregar” para avançar em direitos na efetivação da escola que desejam. Para vivenciar essas proposições a escola, por meio do corpo docente, de seus coordenadores pedagógicos, da direção escolar, com a participação das lideranças e famílias dos estudantes, está cotidianamente construindo o currículo por meio de inúmeras negociações internas, como a formação de professores, o fazer pedagógico, além das negociações externas através das relações com a Secretaria Municipal de Educação de Japorã (SEMEJ) e da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). As políticas curriculares hegemônicas nacionais que, embora tenham sofrido deslocamentos, como direitos e especificidades na educação, insistem em fazer da escola um espaço monocultural.

O professor diretor Onésio Dias sintetiza esse esforço pela negociação:

Professora houve um tempo em que nossos “gestores” e lideranças não sabiam negociar. Com vocês não índios sabemos que temos que dialogar, mostrar as dificuldades e dizer o que queremos, e também que sabemos dos nossos direitos. [...] Você vê somos uma equipe que fala uma língua só, porque sabemos o que queremos e não queremos perder isso. (Caderno de Campo, 2016).

A comunidade de Porto Lindo e a Escola Tekohá Guarani tem grande habilidade nas negociações políticas e culturais para melhorar as

condições de trabalho, ensino, lazer, segurança, saúde tanto para os alunos quanto para a comunidade.

É costumeira a presença do prefeito e secretários da comunidade nos eventos que são realizados na escola. Dessa forma, o poder público está sempre representado. Durante os trabalhos de campo, a presença do secretário de educação e equipe técnica pedagógica esteve presente na organização técnica para o início das aulas, na lotação de professores, na entrega da merenda, nas solenidades, percebem-se relações amistosas e de comprometimento com a comunidade.

Através da rede social *facebook* vários professores indígenas publicam acontecimentos das políticas locais, das reuniões que participam em diversas áreas. Fazem reivindicações, relatos dos eventos, formações de professores, convidam para reuniões da comunidade, da escola, para o jogo de futebol, publicam muitas fotos que expressam a dinamicidade da aldeia Porto Lindo e da escola Tekohá Guarani. Por meio de suas redes sociais, observa-se a proximidade da comunidade com as autoridades municipais. Abaixo, a título de ilustração, segue na íntegra a postagem dos professores Joaquim Adiala³⁰, Eliezer Rodrigues e Márcio R. Ayala em suas páginas do facebook:

Reunião com prefeito Vanderlei Bispo juntamente com as lideranças, professores, direção, Coordenação fazendo algumas avaliações da educação escolar indígena como questões pedagógico e administrativa. Também algumas reivindicações para o ano de 2018 pra melhorar ainda mais a qualidade da educação escolar indígena da Tekoha Porto Lindo. Com Marcio R

³⁰ https://www.facebook.com/search/str/joaquim+adiala/keywords_search, 27. nov. 2017. Acesso em: 28 de dez. de 2017.

Ayala, Tito C. Moreira, Adelina Amaurilio, Osmaura Araújo, Janete Gobe, Onesio Dias, Mercinda Godoi, Eliezer Martins Rodrigues, Nilton Nicker Vera, Adaulto Vera e Vanderlei Gonçalves. (27 nov. 2017).

Em seguida, um comentário na publicação, realizada pelo professor Eliezer Martins Rodrigues³¹, em que fez uma avaliação da reunião, emitindo sua opinião em relação à posição da reunião pelo prefeito e reforça a necessidade da parceria da comunidade, com as lideranças e o poder público.

Foi muito bom. Aprendi muito com os mais experientes na gestão eu senti que o prefeito agiu de uma maneira bem democrática ouviu as opiniões de todos e todos compartilharam mais conhecimento para a minha vida profissional e muito bom para as nossas crianças e a comunidade agradeço ao senhor prefeito e liderança e vamos juntos. (27 nov. 2017).

A postagem do professor Marcio R. Ayala³² comunica a sua rede de contatos e o público em geral, a uma nova conquista da aldeia Porto Lindo, a oferta do curso de Ciências Sociais pela UEMS. A Audiência Pública foi o espaço para a negociação desta política pública, em que reuniram representantes da comunidade, do poder municipal e da universidade para juntos debater o ensino superior no Polo UAB de Japorã. Na avaliação do professor, a parceria entre os grupos interessados garantiu a aprovação deste novo curso.

³¹ <https://www.facebook.com/eliezymartins.rodrigues.3>, 27. nov. 2017. Acesso em: 28 dez. 2017.

³² <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004580417987>. 11.ago.2017. Acesso em: 28 dez. 2017.

Mais uma conquista da educação escolar do município. Estivemos na UEMS na audiência onde foram discutidos junto com as lideranças da Porto Lindo capitão Miguel, diretor Nilton Vera, secretário Nivaldo Dias Lima, diretora da SEMEJ Ângela Santos, o coordenador técnico Jocelino Frangiotti, Onésio Dias, Rogerio e a prof^a Cirlene Martinez. Analisando o curso a ser oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pela UAB de Japorã, com a equipe administrativa da UEMS e as professoras Beatriz dos Santos Landa e Célia Foster. Um passo importante foi dado. Teremos em breve o curso de Ciências Sociais. Mais uma conquista da parceria da prefeitura municipal através do Vanderlei Bispo. Bora caminhar que quem ganha é o município e a educação escolar (11. ago. 2016)

As políticas descritas nas postagens dos professores indígenas são exemplos de negociações e traduções que a comunidade de Porto Lindo realiza através da escola e impulsiona para a melhoria da educação escolar. As postagens não explicitam apenas os processos de negociação, mas as políticas e conhecimentos híbridos resultantes desses processos.

As imagens a seguir, somam-se as ilustrações anteriores, pois expressam fragmentos dessas lutas, pois nos bastidores, é intensa as articulações desenvolvidas em torno da escola Tekoha Guarani, decorrentes do trabalho coletivo e parcerias interinstitucionais.

Figura 03: Políticas e negociações culturais na Escola Tekoha Guarani.



Fonte: As imagens foram acessadas na internet, através da rede social *facebook*³³ do professor Onésio Dias e do instrutor da Banda de Percussão Eversom Dias Camargo.

A primeira imagem a esquerda em sentido horário corresponde à entrega de um carro para a Escola Tekohá Guarani pela Secretaria Municipal de Educação de Japorã em 2016, a partir de reivindicações realizadas pela direção escolar que foi atendida pelo governo municipal. A entrega do carro foi comemorada pela equipe gestora da escola, pois o veículo é fundamental para comunicação da escola polo com as extensões, o que estava se tornando inviável pelas longas distâncias. A segun-

³³ A duas primeiras imagens em sentido horário foram acessadas na rede social facebook do professor Onésio Dias; endereço <https://www.facebook.com/onesio.dias.9>, acesso em: 08. ago,2017; e as duas ultimas imagens na página do facebook de Eversom Dias Camargo. Endereço: <https://www.facebook.com/search/top/?q=eversom%20dias%20camargo%20camargo>. Acesso em: 10 out. 2017.

da imagem, também em sentido horário, é um banner digital sobre o processo de seleção para o curso de Pedagogia ofertado pela UFGD no polo UAB Japorã. A terceira, sentido horário, é o folder de um concurso de bandas e fanfarras realizado no estado de São Paulo, que contou com a participação da escola Tekohá Guarani em 2016. A banda de percussão foi formada em 2014, é financiada pela SEMEJ e seus componentes são alunos da escola Tekoha Guarani. Segundo o instrutor da banda de Percussão Eversom Dias Camargo (42 anos) a banda de percussão é a primeira no Brasil de uma aldeia indígena, e, é importante frisar, conta com total apoio das famílias. Está sempre com a lotação máxima de participantes, sendo 45 meninas e 40 meninos. As principais apresentações externas foram nos festivais realizados na cidade Gaúcha- PR, Rondon-PR, no festival internacional que aconteceu em São Paulo em 2016, e no festival em Eldorado-MS, em 2017. Além dessas participações, a banda se apresenta nos desfiles de sete de setembro e nos eventos que acontecem na comunidade (Caderno de Campo, 2017).

Pelas postagens nas redes sociais percebe-se o contentamento dos professores, e alunos em participar da banda de percussão. A cada viagem para apresentação fazem uma “festa”, publicam fotos e vídeos dos ensaios, das apresentações. Nos comentários, mostram-se orgulhosos de levar a cultura Guarani de Porto Lindo para outras cidades.

Eu assim tive lendo sobre avaliação esses tempos atrás num livro, daí quando eu faço planejamento vou fazendo assim, repetindo quase que as mesmas, daí esses dias atrás eu estive revendo aquelas avaliações que sempre faço e estive pensando muito, e a secretaria cobrando e a coordenação cobra da gente que tem que fazer avaliação valendo nota, então pensei quais as maneiras de avaliar, né? Porque não vai só aquela nota ali.

(Professor Saulo Nunes, Grupo de Discussão em 19.05.2016).

Ao refletir sobre o projeto de educação que desejam, os professores questionam as ambivalências vivenciadas na escola. Por exemplo, as legislações que regulamentam a educação escolar indígena, que sugerem a autodeterminação dos povos, o respeito às suas especificidades e projetos étnicos. Desse modo, o currículo escolar apresentaria as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como os conhecimentos indígenas e não indígenas que correspondem às suas expectativas.

Os rezadores Benito e Luiza (2015) demonstraram preocupação com o futuro da comunidade, pois, segundo eles, os jovens não se interessam por esses conhecimentos, pois têm os objetos dos não indígenas, que já estão prontos e só precisam comprar. Por isso, há a necessidade de os professores e a escola ensinarem esses conhecimentos. “Os professores precisam ensinar as crianças a perderem a vergonha de aprender o *nhande reko* (*nosso modo de vida*)” (Caderno de Campo, 2015). A intervenção dos rezadores tradicionais demonstra a necessidade da escola valorizar o modo de vida indígena e o conhecimento.

A fala dos rezadores indica a questão central para os professores, gestores, e famílias de alunos presente na formação, que a escola precisar contribuir com o fortalecimento da identidade indígena, em detrimento a infinidade de produtos e artefatos culturais disponíveis para o consumo, afastando os jovens das práticas tradicionais.

Costa (2002) pondera que os Estudos Culturais têm alertado para os discursos que circulam nos espaços pedagógicos, sejam escolares ou não, que tem contribuído para regular as subjetividades através das pedagogias culturais, e dos discursos curriculares contidos nos filmes, propagandas, jornais, revistas, programas de tv, esportes, brinquedos e, inclu-

so, os materiais escolares que reproduzem esses currículos, capturando as subjetividades. Ao ocupar os espaços das redes sociais para comunicar as ações desenvolvidas pela escola e comunidade, os professores indígenas hibridizam os conteúdos desses espaços com suas produções e posicionamentos políticos, trazendo para o cenário virtual um novo tipo de linguagem, conhecimentos que são elaborados a partir de ótica indígena.

Refletir como temos consumido as informações contidas nesses espaços contribuem para reconhecer que mesmo em situações desfavoráveis, os povos indígenas nos movem para conhecimentos outros, para a desconstrução de preconceitos, indicando caminhos para uma sociedade intercultural.

Referências

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yíkiue**. 2014, p. 165. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 35-41, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano Escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do Outro”. LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e as ciências sociais**. Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, Buenos Aires, 2005.

COSTA, Marisa V. Poder, discurso e política Cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates Contemporâneos**. Série Cultura, Memória e Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: Debates Contemporâneos**. Série Cultura, Memória e Currículo. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREIRE, José Ribamar B. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação. Edur: Portal Costa Lima da UFRRJ. 2016.2/ VOL. 01.

GIROUX, Henry A. Enseñar política com Homi Bhabha. *In*: GIROUX, Henry A. **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona: Biblioteca de aula, 2001.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: artes Médica, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Faculdade de Educação – UFRGS: Porto Alegre/RS. Vol. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós- Modernidade**. 11ª DP&A, Rio de janeiro, 2006.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016. *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

MONTARDO, Sandra Portela; PASSERINO, Liliana Maria. **Estudo dos Blogs a partir da Netnografia**: Possibilidades e Limitações. *Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre, v. 4, nº 2, CINTED-UFRGS, 2006.

PPP – **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani-Polo**. Japorã-MS, 2013.

QUIJANO, Aníbal. A Colonialidade do poder, eurocentrismo na América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. CLACSO, Buenos Aires, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso. *In*: PARRAISO, M.A E MEYER, D.E. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.111-132.

SILVA, Nanci. Educar é unir saberes. **Revista Atuação**, Campo Grande, 2015.

SOUZA, Lynn M. T. Menezes. Hibridismo e tradução Cultural em Bhabha. *In*: ABDLA JÚNIOR, Benjamim (Org.). **Margens e cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo editorial, 2004, p.113-133.

TUBINO, Fidel. Porque uma formação cidadã é necessária na educação Intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder- Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago & GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Institutos Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir de brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPÍTULO 13

A BNCC E A DICOTOMIA COM O CONHECIMENTO TRADICIONAL DA ETNIA KAIOWÁ SOBRE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SAÚDE E DOENÇA: O CASO DO COALHO VIRADO

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki (UFGD/FAIND).

Osmar Martins Ortiz (UFGD/FAIND).

No Estado de Mato Grosso do Sul a violência provocada pelo agronegócio contra os povos indígenas em seus territórios tem comprometido o seu modo de ser, de existir e se relacionar com seu tekohá. E isso tem refletido no processo de produção da saúde indígena. Diante desse contexto buscamos investigar como ocorre uma doença denominada coalho virado para compreendermos os componentes culturais no processo de adoecimento e cura. Também realizamos uma análise da BNCC sobre sua compreensão de saúde, uma vez que este é um documento orientador para elaboração de currículo e práticas pedagógicas. Diante das análises dos dados, inferimos que a compreensão de saúde presente na BNCC, destoa da realidade quanto à compreensão de processos de produção de saúde e doença presente na cosmologia kaiowá. Assim, compreendemos que os professores de ciências da natureza precisam olhar criticamente a BNCC, quanto à temática saúde, e inserir o “coalho virado” como conteúdo escolar, por apresentar ideias, conhecimentos e práticas importantes para o avivamento e valorização dos saberes indígenas.

Introdução

O direito a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para os povos indígenas foi uma conquista pautada na organização e luta do movimento indígena no Brasil. Porém, apesar de ter uma legislação resguardando esse direito, ainda está sendo um desafio construir um currículo escolar e práticas pedagógicas que atendam as demandas da população indígena.

Muitos fatores corroboram para dificultar a implantação de uma educação escolar indígena, entre elas: resistência das secretarias municipais e estaduais para construção de um currículo diferenciado; formação inicial e continuada de professores, muitas vezes inconsciente, de um modelo de educação bancária e a utilização da instituição escola como ferramenta de poder para atender demandas que nem sempre visam à melhoria da educação escolar indígena.

A escola sempre foi objeto de disputa e de interesse da elite brasileira, pois é a responsável por manter a desigualdade social, o *status quo*. Mas a implantação de escolas em terras indígenas, não é mais resultado dos anseios da burguesia para atender seus desejos de alienação popular, se tornou uma ferramenta passou de algo imposto pela sociedade nacional, algo reivindicado pela população indígena a fim de se construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira (BRASIL, 2002). De acordo com Yamazaki e Delizoicov (2015) surgiu assim, uma nova possibilidade de se construir uma escola com um projeto político pedagógico que estabelecesse um diálogo entre a ciência e os saberes tradicionais, através do “uso das línguas indígenas e do português, de metodologias adequadas aos processos próprios de ensino de aprendizagem, de calendários diferenciados e de materiais didáticos específicos” (YAMAZAKI & DELIZOICOV, 2015, p. 2).

Para orientar a construção do currículo da escola indígena foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena – RCNEI – (1998). O RCNEI caracteriza a escola indígena como uma instituição intercultural e multicultural, bilíngue, específica e diferenciada. O RCNEI, embora afinado com as demandas dos povos indígenas, foi objeto de discussão entre estudiosos do currículo quanto ao seu aspecto epistemológico, filosófico, político, pedagógico, social, histórico e cultural (YAMAZAKI, 2017).

Dizia Paulo Freire que “o caminho se faz caminhando” (FREIRE, 2003, p. 35). E foi com esse espírito que o RCNEI foi elaborado, e assim, também seria com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas um golpe político-jurídico-midiático, apoiado incondicionalmente – quase patrocinado - pelo Supremo Tribunal Federal (STF), permitiu que interesses empresariais e neoliberais fossem contemplados na BNCC.

A BNCC tem por objetivo estabelecer um corpo de orientações para os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil, fundamental e ensino médio no Brasil. Sua construção estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, pois é uma política de Estado, um projeto legítimo (ALVES-FILHO, 2017).

Mas a BNCC foi ganhando um formato muito diferente do que estava sendo discutido pelos representantes dos movimentos sociais e cientistas da educação. Isso ocorreu porque o país estava numa convulsão política, social, cultural e ideológica devido ao golpe de estado de 2016. E nesse processo a BNCC foi refeita, possibilitando assim, a inserção das demandas empresariais.

Segundo Maria do Carmo: “... um olhar atento verificará que a Base é muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a ques-

tões de gênero, posição que está em consonância, por exemplo, com a postura daqueles que defendem a Escola sem Partido. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação”. (ALVES-FILHO, 2017).

A BNCC é objeto de preocupação porque foi construído para orientar na elaboração do currículo escolar e na construção de propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com relação à Educação Escolar Indígena a BNCC enfatiza que é necessário

[...] assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas refe-

rências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BNCC, 2017, p.18).

No caso do currículo em ciências da natureza, sua construção e processo de ensino, a BNCC elaborou três **unidades temáticas (1. matéria e energia; 2. vida e evolução; 3. terra e universo)** que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Mas o documento apresenta uma dicotomia entre os objetivos e os objetos de estudos para que se possa atingir o que está sendo proposto. Iremos focar essa contradição na temática “Saúde”.

Entre as competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental sobre saúde é:

Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 324).

E o documento segue descrevendo que,

Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado,

e que a manutenção e o funcionamento harmônico desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas. (BNCC, 2017, p. 327).

O documento menciona que os alunos irão estudar temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, condições de saúde, de saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva [...] os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de

vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde. (BNCC, 2017, 327).

O próprio documento aborda que para o estudante compreender saúde de maneira ampla, o mesmo precisa compreender saúde não apenas centrada em seu próprio corpo, mas onde este está inserido e as condições básicas para sua constituição como: saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, medicamentos elaborados com substâncias sintéticas e seu funcionamento no e do organismo.

Mas quando observamos as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e as Habilidades, compreendemos a dicotomia do documento entre os objetivos e as ações. Do 6º ao 9º ano, na Unidade temática “Matéria e Energia”, o tema saúde é abordado de maneira direta no objeto de conhecimento “Radiações e suas aplicações na Saúde”. Na unidade Temática “Vida e Evolução” do 6º ano é abordado substâncias psicoativas e sua interação com o sistema nervoso. Para trabalhar o tema saúde no 7º ano, o documento aponta realizar um levantamento dos indicadores de saúde, além da vacinação. No 8º ano é abordado tópicos de sexualidade, reprodução e meios de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST). No 9º ano há uma tímida abordagem sobre problemas ambientais, mas não há uma relação com a saúde.

No componente, ciências da natureza, o tema saúde é abordado numa perspectiva biomédica e comportamental. Ambas não contemplam aspectos sociais e econômicos como processo de produção de saúde e de doença.

Com relação à sexualidade, a BNCC está desatualizada quanto ao uso do termo DST (doenças sexualmente transmissíveis). A Vigilância,

Controle e Prevenção das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, entidade vinculada ao Ministério da Saúde, criticou o termo DST e adotou a terminologia (IST) que significa - Infecções Sexualmente Transmissíveis, ao invés de Doenças Sexualmente Transmissíveis.

No 7º ano o tema saúde é proposto no objeto de estudo - Programas e indicadores de saúde pública. No item “a” e “c” o tema saúde precisa ser abordado mediante os indicadores de saúde e meio ambiente da comunidade, cidade ou estado. Num primeiro momento parece interessante, mas se analisarmos com maior cautela perceberemos alguns riscos, entre eles, o da alienação sobre a temática.

A BNCC orienta abordar o tema saúde sobre os indicadores de meio ambiente e saúde elaborados pela comunidade, município e estado. Mas os indicadores de meio ambiente e de saúde apresentam que nível de confiabilidade? Quais são as instituições e sujeitos responsáveis pela mensuração e divulgação desses dados? Questionamentos dessa natureza precisam ser realizados, pois esses indicadores são elaborados num país cuja política econômica defende total liberdade de mercado e restrição à intervenção estatal na economia.

Estamos passando por uma pandemia onde já morreram mais de 221 mil brasileiros, e representantes do governo, que estão no Ministério da Saúde, têm sugerido práticas para combater o vírus da Covid-19 que ora flertam com o negacionismo, ora com a pseudociência. O mesmo tem ocorrido no Ministério do Meio Ambiente, com o Ministro antiambientalista e negacionista, Ricardo Sales.

E é diante desse contexto social-político e econômico que buscamos chamar a atenção para a possível compreensão dogmática e neutra dos indicadores de saúde e meio ambiente sugeridas pela BNCC para pautar o ensino sobre a temática saúde.

a. Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.

b. Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.

c. Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e saúde de vida. (BNCC, 2017, p. 347).

E no 9º ano o objeto de conhecimento a ser abordado, quanto à saúde, está voltado às radiações e sua aplicação no campo da saúde humana. Logo, a compreensão sobre saúde presente no documento ocorre numa perspectiva biomédica.

a. Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.). (BNCC, 2017, p.351).

A compreensão de saúde oriunda da perspectiva biomédica precisa ser superada na prática e ser abordada de maneira transversal, ou seja,

em todas as áreas do conhecimento. De acordo com Barata (2009) não é possível separar o sujeito de seu aspecto biológico, social e psíquico. Para Freitas e Martins (2012) a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural e a orientação sexual são alguns elementos necessários para abordar o tema saúde para formar sujeitos com pensamentos e ações voltadas à construção de uma sociedade mais igualitária, humanizada e solidária.

Saúde é um conceito polissêmico e apresenta uma plasticidade significativa quando abordado em distintas culturas. Para os povos indígenas, saúde e doença são concebidas dentro de uma compreensão que não apresenta semelhança com a compreensão dos não indígenas. Por exemplo, de acordo com Luciano (2006) as doenças para os guarani e kaiowá são oriundas de feitiço e do desequilíbrio espiritual, ou seja, doenças hereditárias não existem na cosmologia da etnia mencionada. E a doença é caracterizada através dos seguintes sintomas: tristeza, falta de apetite e dores (YAMAZAKI, 2017).

Compreendendo a polissemia do conceito de saúde e doença, e a importância de construir um diálogo intercultural para abordar o tema na educação escolar indígena, realizamos uma investigação sobre a causa, os sintomas, os estágios, o tratamento e a prevenção do coalho virado.

O coalho virado é recorrente entre as crianças das etnias guarani e kaiowá, podendo comprometer seriamente a vida desta, se não receber os cuidados adequados. Atualmente, muitos pais e mães não conseguem perceber, e muitos desconhecem o coalho virado, impossibilitando assim, os cuidados necessários.

Numa pesquisa realizada na reserva indígena do município de Dourados do Estado de Mato Grosso dos Sul, com as etnias guarani e kaiowá, o coalho virado surge por vários motivos, entre eles: susto, queda, mau jeito de pegar a criança (não pode puxar a criança pelo braço e erguer alto, não pode a mãe deitada pegar a criança e passá-la por cima dos seios) (YAMAZAKI, 2017).

Os guaranis e kaiowás entrevistados se referem ao coelho virado como uma doença acometida por crianças e causada, em princípio, por impactos corporais sofridos pelas mesmas. Esse pensamento mostra a ideia de uma relação direta entre os órgãos ou membros do corpo humano que, uma vez desestabilizados causariam reações adversas, necessitando da intervenção de rezadores ou de indivíduos da comunidade que são treinados para tratar de doenças deste tipo. (YAMAZAKI, 2017, p. 201).

Na pesquisa desenvolvida por Yamazaki (2017), no qual foram entrevistados professores de ciências, agentes de saúde e rezadores, o coelho virado não é curado pela medicina ocidental. O coelho virado é curado corrigindo fisicamente o corpo da criança que está sofrendo com essa enfermidade.

As benzedeadas ou arrumadeiras do coelho virado, ao mostrar que uma das pernas está encurtada em relação à outra teria a função de fazer a correção por meio de diversas formas, sendo uma delas, a forma física. Ao mexer nas pernas da criança, o intestino também seria corrigido, levando à cura da doença. O tratamento envolve pernas e barriga, pois ao encurtar a perna devido à batida, por exemplo, a barriga deve ser alterada em seu volume. (YAMAZAKI, 2017, p. 203).

Compreendemos que esses saberes sobre o coelho virado precisam ser avivados na cultura guarani e kaiowá. Nessa direção, a escola se torna uma instituição importante para construção e disseminação dos saberes envolvendo o assunto coelho virado.

Diante da compreensão reducionista, dogmática, biomédica sobre o conceito de saúde presente na BNCC, e a necessidade de construir diálogos interculturais sobre saúde e doença na educação escolar indígena, buscamos compreender melhor as causas, os sintomas, os estágios, o tratamento e a prevenção do coalho virado.

Caminho metodológico

Esta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2020 no município de Tacuru, na Aldeia Sassoró, localizada ao Sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um estudo descritivo de caráter qualitativo e de cunho etnográfico sobre o coalho virado.

Para o desenvolvimento da pesquisa a mesma foi dividida em quatro momentos: 1º levantamento de rezadores ou arrumadores do coalho virado da Aldeia Sassoró; 2º Elaboração de um roteiro de entrevista sobre o tema o coalho (causas, sintomas, estágios, o tratamento e a prevenção coalho virado); 3º transcrição da entrevista para língua portuguesa; 4º análise do conteúdo da entrevista e categorização; 5 leitura e análise crítica da BNCC.

Ideias, conhecimentos e práticas sobre o coalho virado no olhar da nadesy

No tekoha Sassoró, município de Tacuru, realizamos uma conversa com a nadesy Tereza Martins sobre as causas, os sintomas, os estágios, o tratamento e a prevenção do coalho virado.

A nadesy Tereza Martins relatou sobre o três chiri e o coalho virado. Segundo a nadesy, a criança nasce com um espaço no corpo que serve como um reservatório de leite e outros alimentos, é um lugar oco.

Quando esse espaço sofre algum nível de perturbação a criança desencadeia o coelho virado. Com a perturbação sofrida por este espaço, que serve de reservatório para os alimentos ingeridos, a criança apresenta dificuldade de segurar o alimento no seu organismo. Essas perturbações são causadas por impactos e movimentos abruptos, como: pegar a criança no colo puxando-a pelos braços, quedas ou pulos.

Outra situação que pode desencadear coelho virado é o fato da criança passar por cima do corpo da mãe - cabeça e dos seios. De acordo com Yamazaki (2017) essa ação, mesmo podendo ocorrer na esfera lúdica, é algo que contraria a natureza, pois existe uma compreensão de que um corpo menor não pode passar um corpo maior. Assim, quando isso ocorre, a compreensão é de que regras foram quebradas, e o resultado dessa infração é o desencadeamento do coelho virado.

A nandesy alerta que uma criança que já teve coelho virado precisa ser melhor cuidada para que não desenvolva pela segunda vez, pois o coelho virado recorrente é perigoso. Assim, a criança que já teve coelho virado não pode ficar aos cuidados de um/uma adolescente e nem ficar brincando com outras crianças sem a orientação ou a supervisão de um adulto. O pular da criança ou adolescente numa brincadeira ou o pular com a criança no colo, também provoca coelho virado.

O coelho virado é uma diarreia que ocorre em crianças com idade de zero a 7 anos, e os sintomas são, de acordo com a nandesy são: vômitos, diarreias, dores no corpo, inclusive na altura da bexiga.

Com relação aos estágios de desenvolvimento do coelho virado, a nandesy Tereza Martins narrou que existe o chiri natural (pode ocorrer no dia a dia), o chiri com uma cor amarelada e bem líquida e o chiri com sangue, esse é mais escuro, e por último o coelho virado – que é mais crítico para criança – que vem acompanhado de vômito. Nessa direção temos a pesquisa desenvolvida por Duran, Pereira e Rodrigues (2017),

esses pesquisadores apontam quatro tipos de diarreias: “chiri y”, “chiri hovy”, “chiri ruguy” e o coalho virado. Sendo este último o mais grave.

Com relação ao tratamento do coalho virado, a nandesy Tereza Martins orientou que é necessário ter conhecimento tradicional para realizar o nhembo’e, as massagens e uso de plantas medicinais. A nandesy narrou que os três elementos se articulam para que o processo de cura do coalho virado possa ocorrer.

O nhembo’e é realizado para que o pássaro possa retornar para o corpo da criança. A nandesy chama o pássaro, canta para que este possa voltar a morar no corpo da criança. O retorno do pássaro para o corpo é fundamental, pois é uma espécie de guardião da saúde da criança. O corpo precisa de tranquilidade para seguir saudável. O pássaro promove essa paz.

A função do nhembo’e se fez muito presente na fala da nandesy Tereza Martins, pois muitas crianças chegam na fase adulta por causa do nhembo’e. Essa reza, nhembo’é, serve para todas as crianças, inclusive para crianças não indígenas. Para o nhembo’e poder curar a criança é importante que se tenha fé e confiança na nandesy.

A nandesy Tereza Martins faz algumas observações importantes envolvendo o tratamento do coalho virado, chamando atenção de que só o nhembo’e não é suficiente para curar a criança. É preciso ter conhecimento da prática, domínio, de como pode ser feita a massagem para poder endireitar bem o coalho virado, e isso, só um rezador experiente é capaz de realizar. A massagem é realizada para colocar os órgãos no lugar certo e fazer as crianças sentirem menos dor e menos diarreia.

Assim, quando a criança estiver com coalho virado, a primeira coisa é pegar a criança e colocá-la no colo com a barriga para baixo. A criança, deitada no colo, precisa ficar mais reta possível para verificar

se as pernas estão e se as mãos estão alinhadas, ou seja, no lugar certo. As pernas têm que estar bem juntinhas, não podem estar faltando muito para encostá-las. É preciso juntar bem os pés, os joelhos e ver se está tudo certo. Feito isso, caso as pernas não estejam alinhadas, inicia-se o tratamento fazendo nhembo'e com a planta medicinal tradicional da cultura kaiowá.

A planta medicinal usada para o tratamento do coalho virado é encontrada próxima a margem do rio. Mesmo sendo uma planta acessível à população guarani e kaiowá, ela não funcionará se não forem seguidos o protocolo. De acordo com a nandesy a planta precisa ser colhida por aqueles que estão fazendo o nhembo'e na criança. É essa pessoa que precisa buscar a planta na margem do rio. E a nandesy segue narrando que, a parte funcional da planta para combater o coalho virado é a raiz. E quem for apanhá-la para o tratamento do coalho virado, precisa estar calmo, pois se a raiz for retirada de qualquer jeito, a mesma não fará efeito na criança. É a raiz da planta que a nandesy irá passar no corpo da criança.

A criança com coalho virado precisa ser levada à nandesy duas ou três vezes por semana para que possa ser curada. As crianças não podem ser levadas para qualquer lugar sem antes passar pelas orientações do nandesy ou nanderu. A orientação é que siga os protocolos da cultura kaiowá, caso a criança não responda de maneira satisfatória, então o nandesy orientará os cuidadores da criança a procurarem o posto de saúde.

A nandesy Tereza Martins relatou que não é difícil aprender a tratar o coalho virado, e que para aprender basta observar e praticar os ensinamentos dos nandesy e nanderu.

Para a nandesy Tereza Martins o melhor caminho para não ter problema com coalho virado é a prevenção. Essa prevenção é realizada

com os ensinamentos voltados aos cuidados que o pai e a mãe precisam ter com a criança. Para a nandesy a mãe é a pessoa mais importante para prevenir o coalho virado, devido o convívio com ela no período da amamentação. A mãe precisa saber o que é coalho virado, saber fazer o nhembo'e, saber coletar a planta medicinal para o tratamento, saber realizar a massagem para poder endireitar a criança para curá-la do coalho virado.

Muitas mães não sabem fazer a reza, nhembo'é. Mas a nandesy pontua que as mães também precisam saber cuidar e segurar a criança. Então nesse contexto, a família assume um papel fundamental que está relacionado à orientação do/as filho/as. Atualmente muitos têm se tornado pai e mãe na adolescência e acabam desconhecendo aspectos da cultura que são importantes para manutenção da vida da criança.

É por isso que os pais e as mães dos jovens precisam cuidar de seus adolescentes em todos os sentidos, inclusive no que se refere aos ensinamentos da cultura. Para a nandesy o ensinamento da cultura na vida de futuros pais e mães que irão garantir a vida a saúde na criança.

A preocupação presente na fala da nandesy Tereza Martins é quanto ao avivamento da cultura kaiowá que é basilar para a produção de saúde para as crianças. Os pais e mães precisam ensinar os jovens sobre os saberes da cultura para que possam resgatar/avivar o que é importante dos saberes tradicionais para o futuro e a vida da população. Para a nandesy a falta desse ensinamento é preocupante, porque os idosos estão morrendo, e se continuar assim, não existirão mais nandesy, nanderu, arrumadores de coalho virado e outros que saberão orientar situações adversas sobre a saúde da criança.

A nandesy conclui sua argumentação afirmando que é preciso ensinar os jovens sobre as causas, os sintomas, os estágios, o tratamento e a prevenção coalho virado. Mas não apenas os jovens, mas também os

agentes de saúde. É importante que os agentes de saúde se apropriem das ideias, conhecimentos e práticas para assistirem melhor as crianças e suas famílias sobre o coalho virado. Diálogos interculturais precisam ser constituídos na educação escolar indígena e na saúde indígena.

Educação em Saúde numa perspectiva intercultural: coalho virado x BNCC

Diante do corpo de conhecimento apresentado pela nandesy Tereza Martins podemos re-olhar a BNCC e inferir que, no que tange ao conceito de saúde e seu processo de produção no tekohá Sassoró, as orientações presentes no documento se encontram muito distantes da realidade do povo kaiowá e por vários motivos: a abordagem sobre produção de saúde está pautada na perspectiva biomédica e comportamental; a desigualdade social não é inserida como fator desencadeador de doenças; e os problemas ambientais mencionados no documento não são articulados o modelo político-econômico como responsável por produzir prejuízo social, cultural, biológico, afetivo e ambiental, que por sua vez, produz doença nas aldeias, reservas e áreas de retomada.

A BNCC apresenta um conceito limitado de saúde e negligencia fatores basilares para que o professor possa abordar o tema em sala de aula. Para Carvalho et al. (2008) as concepções equivocadas sobre saúde, contida nos manuais dos sistemas educacionais, influenciam a concepção de educação em saúde trabalhada pelos professores em sala de aula.

Monteiro e Bizzo (2014) discorrem que nos currículos escolares a saúde pode expressar diferentes concepções e compreensões quanto aos fatores que influenciam ou determinam o processo de produção de saúde e doença, e que isso ocorre por existirem distintas visões de mundo, de sociedade e de ser humano. Na cultura indígena o processo de produção de saúde e doença pode ser classificado como místicos e naturais. Ter

esse conhecimento é importante porque é a partir da compreensão da origem da doença, que será escolhido um tratamento que esteja afinado com a cosmologia de cada etnia.

Em todo o caso, o que a BNCC apresenta sobre o tema saúde é uma abordagem biomédica e comportamental. E a saúde precisa ser abordada num contexto socioecológica, ou seja, envolvendo aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, históricos e ambientais.

Compreendemos que a abordagem socioecológica contempla um diálogo intercultural com relação aos processos de produção de saúde guarani e kaiowá. Assim, as Universidades precisam repensar a formação de professores de ciências da natureza para que possam atender as demandas de saúde da população guarani e kaiowa através da elaboração do currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais. Formar educadores para atuarem na educação escolar indígena numa perspectiva intercultural é um desafio, pois “O problema da Universidade Brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade” (FREIRE, 2014a, p. 198).

Para termos uma educação escolar indígena que aborde o conceito de saúde numa perspectiva intercultural, os cursos de formação de professores precisam formar profissionais com clareza política em suas áreas de conhecimento, onde não se dicotomize o político do científico. Os professores de ciências da natureza precisam ter clareza de suas ações nos espaços onde atuam: “[...] a eficácia de nossa prática exige de nós competência científica, técnica e política. Jamais uma sem a outra. Jamais clareza política sem saber científico. Jamais este com ares de descomprometido” (FREIRE, 2014a, p. 2000).

Freire (2018) alerta para a necessidade dos educadores e educadoras terem clareza política na leitura de mundo, além de engajamento e mobilização para defesa de direitos humanos e justiça.

Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos. (FREIRE, 2018, p. 58).

Freire (2014b) discorre que a formação de professores e professoras precisa abordar a ética na educação para fazer o enfrentamento da fatalidade histórica imposta por políticas neoliberais. Compreender a relação estabelecida entre o modelo político neoliberal com contextos de produção de saúde e doença é fundamental na formação de professores. Quando uma doença é desagregada de seu contexto político, a única face que é abordada na sociedade é seu viés ingênuo, ou seja, o exclusivamente biológico.

Um professor de ciências/biologia que não apresenta uma formação crítica sobre processos de produção de saúde e de doença, compreenderá que o surgimento da pandemia da covid-19 é uma fatalidade, e que as mortes ocorridas nesse processo foram ocasionadas exclusivamente pelo vírus. Ou seja, é veiculado na escola uma visão distorcida sobre a origem da pandemia da covid-19. E o vírus, dentro dessa abordagem biomédica, camufla o que deveria saber: que o vírus da covid-19 é consequência da exploração do trabalho para manutenção da concentração de renda.

Compreensões de saúde pautadas de forma ingênua, biologicista e apolítica, imobilizam o aluno para uma formação de um sujeito crítico, porque a pandemia não é causada por um país ou por um pangolim. A pandemia é fruto de um modelo de desenvolvimento predatório. Esse modelo promoveu o desencadeamento de crises ambientais sistêmicas e processos de produção de doenças, caso da covid-19 (RBJA, 2020).

Os cursos de formação de professores da Ciências da Natureza e os docentes precisam se apropriar de outras áreas do conhecimento para não limitarem a discussão de processos de saúde ou de doença apenas no viés biológico. Uma discussão sobre a origem da pandemia ou do coelho virado e suas consequências na esfera da vida humana é inócua, ou seja, inexistente sem uma abordagem política-social-histórica-cultural. Desta forma, “[...] o que mantém uma pessoa, um professor vivo como um educador libertador é a clareza política para entender as manifestações ideológicas que desconfirmam os seres humanos enquanto tais”. (FREIRE, 2014b, p. 103).

Os processos de produção de saúde e de doença sobre o coelho virado exige do professor de ciências da natureza uma compreensão de saúde numa abordagem socioecológica. O kaiowá sem seu tekohá dificilmente conseguirá produzir saúde entre seus pares. E no tekohá que ocorre uma interação do ser humano com a terra, a fauna, a flora, as memórias afetivas, a língua e sua história. Todos esses elementos são produtores de saúde. A saúde indígena inexistente sem o tekohá. E o tekohá está sendo ameaçado pelo avanço do agronegócio. Assim, a luta pela saúde indígena é uma luta pelo tekohá, ou seja, é política. E essa compreensão sobre a importância do tekohá para desencadeamento de cura do coelho virado não será abordada pelo docente, se este não olhar criticamente a compreensão distorcida de saúde e de doença presente na BNCC.

Algumas considerações

A presença do tema saúde nesses documentos orientadores da Educação Básica aponta que a temática apresenta uma dimensão importante a ser trabalhada em sala de aula.

Em se tratando da educação escolar indígena, compreendemos que os conhecimentos tradicionais precisam fazer parte do currículo da escola. As práticas pedagógicas elaboradas para trabalhar temas envolvendo processos de produção de saúde e doença, precisam estar articuladas nos dois saberes: conhecimento tradicional e o científico.

Almeida Filho e Jucá (2002) discorrem o quanto é complexo abordar o tema saúde, pois este é um conceito polissêmico e entendido como reflexo de uma da construção histórica, social e cultural, que trata da maneira como vive, adoce e morre o homem em diferentes grupos sociais e seus variados contextos. Nesse sentido, é fundamental a escola veicular através do currículo e práticas pedagógicas o conhecimento tradicional como um saber que promova a compreensão de saúde como luta política pelo tekohá. E a abordagem de saúde numa perspectiva socioecológica contempla essa discussão num diálogo intercultural. Nessa direção, elencamos que a BNCC é insuficiente para orientar elaboração de currículos e práticas pedagógicas para a educação escolar indígena sobre saúde numa abordagem socioecológica, diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Agradecimento,

À nadesy kaiowá Tereza Marins.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. e JUCÁ, F. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro/RJ. v. 7, n.4, p. 879-889, 2002.

ALVES-FILHO, Manoel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas: processo de construção da BNCC é marcado por divergências. **Jornal da Unicamp**, 4 de dezembro, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 16 dez. 2020

BARATA, R.B. Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009. **Temas em Saúde collection**. 120 p. ISBN 978-85-7541-391-3. Available from SciELO Books .

BRASIL- MEC. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**, Brasília, DF 2017.

Carvalho, G. S., Clément, P., & Berger, D. (2008). Educação para a saúde: concepções de professores de 16 países europeus, africanos e do próximo oriente. *In: J., Bonito (Org.). Educação para a saúde no século XX: teorias, modelos e práticas*. Actas do Congresso Nacional de Educação para a Saúde, Évora, 527–540.

DURAN, Jonatas; PEREIRA, Zefa Valdivina; RODRIGUES, Tatiana Rojas. A origem das diarreias de crianças da aldeia Pirajuy. *In: SANGALLI, A.; LADEIA, E. S.; BENITES, E.; PEREIRA, Z. V.; Tekoha Ka'aguy: Diálogos entre saberes Guarani e Kaiowá e o Ensino de Ciências da Natureza*. Jundiá-SP, Paco Editora, 2017. 256p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FREITAS, E. O. F.; MARTINS, I. Concepções de saúde nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 235-256, jul-dez. 2011.

FREITAS, E. O. F.; MARTINS, I. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no livro didático de ciências. **Ensino, saúde e ambiente**, Universidade Federal Fluminense, UFF, v. 1, n.1, p. 12-28, ago. 2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Saúde Indígena. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção: Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZOO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **Hist. cienc. saude-Manguinhos** [online]. 2015, vol.22, n.2, pp.411-428. Epub Dec 19, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702014005000028>. Acesso em: 19 jun. 2021.

REDE BRASILEIRA DE JUSTIÇA AMBIENTAL (RBJA). **Carta Política**: Pandemia e Injustiça Ambiental, agosto, 2020. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2020/08/carta-Pandemia-e-Injusti%C3%A7a-Ambiental-%E2%80%93RBJA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

YAMAZAKI, R. M. de O.; DELIZOICOV, D. Educação escolar indígena e a formação de professores indígenas em educação em ciências: mapeamento de teses produzidas no período de 1987-2012. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências-XII ENPEC**, Águas de Lindóia – SP, 24 a 27 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/listaresumos.htm>. Acesso em: 19 jan. 2021.

YAMAZAKI, R. M. de O. **Conhecimentos e práticas interculturais na educação escolar indígena**: subsídios para formação de professores de ciências. 2017, p. 247. Tese (Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017.

YAMAZAKI, R. M. de O.; DELIZOICOV, D. Tecendo ideias, conhecimentos e práticas sobre processos de produção de saúde indígena: elementos necessários para construção de práticas pedagógicas interculturais, dialógicas e problemati-

zadoras. *In*: Org. FALEIRO, W.; SANTOS, S. P.; SANGALLI, A.S. **Ciências da Natureza para Diversidade**. Goiânia/kesps, 2020.

CAPÍTULO 14

SAÚDE MENTAL DO TRABALHADOR DA SAÚDE INDÍGENA

Dalirene Sol Clementino (UNIGRAN).

Fernando Faleiros de Oliveira (UNIGRAN).

O presente estudo tem como objetivo compreender quais os fatores que influenciam para o adoecimento mental do trabalhador da saúde indígena, para este foi realizada estudo sobre a relação entre saúde mental dos trabalhadores em saúde indígena. Caracterizando-se em uma pesquisa bibliográfica explicativa, no intuito de estudar as conexões entre os descritores: saúde mental, saúde indígena e saúde do trabalhador. Como fontes bibliográficas de consulta, foram utilizadas as bases de pesquisa: *Scielo* e *Google*, porém os descritores específicos em conjunto, demandou a necessidade de uma busca mais livre propondo posteriormente uma revisão sistemática ou integrativa. Compreende-se que a área técnica do trabalho com populações indígenas é multidisciplinar composta por vários saberes e profissionais, por mais que a demanda por esse olhar em contextos indígenas esteja crescendo, ainda são poucos profissionais psicólogos e departamentos de psicologia que estão engajados nesse tipo de pesquisa. A necessidade da interdisciplinaridade neste campo deve permitir à psicologia aportar contribuições importantes através de uma escuta qualificada da demanda do indivíduo. Devido ao preconceito com o profissional de saúde mental, como já foi praxe no senso comum da sociedade em geral, há situações difíceis advindas do trabalho, que levam esses profissionais a se afastar do serviço por um determinado tempo, é evidente a necessidade de políticas que incentivem ampliação de pesquisas e práticas/intervenções sobre os povos indígenas, de modo que o

ambiente se torne mais salubre à saúde mental do trabalhador, passando a compreender melhor e permitir melhor atendimento e convivência com a comunidade indígena.

Introdução

Saúde mental é um dos assuntos que atualmente vem preocupando muito a população se dá através da ansiedade, mal-estar psicológico ou stress em excesso, é pensando nisso se percebe que pessoas mentalmente saudáveis possuem limites em suas vivências.

E essa variação se dá através de conflitos no ambiente de trabalho ou familiar, perdas, traumas, entre outras, ela está fortemente relacionada à forma como a pessoa reage às exigências da vida e ao modo como ela harmoniza seus desejos, emoções, ambições e ideias.

Com isso iremos compreender quais os fatores que influenciam para o adoecimento mental do trabalhador da saúde indígena, e quais serão os sintomas que poderão desencadear esse adoecimento, e como podemos preservar a saúde mental. Portanto o presente trabalho tem como objetivo investigar como está à saúde mental dos profissionais que atuam no cuidado da saúde da população indígena e quais serão as medidas de prevenção que podem ser tomadas.

Compreender as condições de saúde mental dos trabalhadores da saúde indígena das equipes multidisciplinares, que se apresentam devido às cobranças excessivas gerando desgaste emocional, físicos e vários outros fatores que poderá influenciar em sintomas de transtorno psicológico relacionado ao trabalho.

Buscando preservar o estado afetivo emocional do trabalhador como a emoção, o sentimento, humor e temperamento emocionais de cada trabalhador. Observando a percepção do trabalhador e suas inser-

ções de vida em vários contextos nas quais ele vive, cultura, sistemas de valores; e suas relações em seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, envolvendo o bem-estar espiritual, físico, mental, psicológico e emocional como também os relacionamentos sociais, como família, amigos entre outras.

Buscar uma reflexão sobre a saúde mental dos trabalhadores indígenas que atuam nos postos de saúde das aldeias indígenas, e fatores que influenciam o possível adoecimento mental e depressão relacionada ao trabalho.

Promover uma boa saúde mental a cada trabalhador da saúde indígena, visando a ele um bem estar emocional e físico, buscando satisfação e motivação aos trabalhadores, e um bom relacionamento com os colegas e superiores, e também prevenir que se desenvolva algum tipo de transtorno mental relacionado ao trabalho.

Um estudo da relação entre cultura de trabalho e o adoecimento do trabalhador pode ajudar na elaboração de medidas de intervenção que sejam eficazes na prevenção do adoecimento.

Com isso procuramos compreender quais são os fatores que influenciam a saúde mental/emocional dos trabalhadores da saúde indígena e podem, por ventura, desencadear um possível adoecimento mental.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica explicativa, no intuito de estudar as conexões entre os descritores: saúde mental, saúde indígena e saúde do trabalhador, de forma a tentar atender ao objetivo da pesquisa. Como fontes bibliográficas de consulta, foram utilizadas as bases de pesquisa: *Scielo* e *Google Acadêmico* (no *Google* foram consultadas as primeiras 10 páginas de cada tentati-

va), no intuito de encontrar artigos científicos de 2010 até 2020, que abordassem os temas já citados.

A escassez de resultados na busca de artigos (nenhum resultado específico, um resultado aproximado – BATISTA, ZANELLO, 2016) pelos descritores específicos em conjunto, demandou a necessidade de uma busca mais livre e menos presa a proposta de uma revisão sistemática ou integrativa.

Portanto a revisão consiste em busca direcionada, a partir dos três descritores separadamente, ou no máximo, com a ocorrência de dois deles de forma conjunta. A partir da qual foram selecionados artigos que fizessem menção aos temas do presente trabalho, e a partir da leitura de títulos e respectivos resumos, resultaram nos estudos citados nos itens a seguir, e devidamente referenciados em seção específica ao fim deste documento.

Política Indígena e Política de Saúde

Antes da constituição Federal de 1988, os povos indígenas sofreram muito com trabalhos forçados e maus tratos, dentre essas situações muitos povos (grupos étnicos, aldeias) desapareceram com o processo de Colonização. Muitos indígenas foram escravizados e exportados para outro país, e é a partir deste conceito que percebemos a relação que o Estado Brasileiro tem com essa população, marcada pelo preconceito e descaso (ALTINI *et al.*, 2013).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura, com a finalidade de proteger os índios e integrá-los progressivamente à comunhão nacional. A assistência à saúde prestada aos povos indígenas permaneceu desorganizada e precária. No ano de 1950, criou-se o Serviço de Unidades Sanitárias Aé-

reas (SUSA), vinculado ao Ministério da Saúde, com objetivo de prestação de assistência na saúde às populações indígenas e rurais em áreas de difícil acesso como: ações eram de vacinação, atendimento odontológico, controle de tuberculose e outras doenças transmissíveis. Em decorrência das denúncias contra o SPI, criou-se em 1967 a fundação Nacional do Índio (FUNAI) a partir de então foram criadas as Equipes Volantes de Saúde (EVS), que passaram a prestar serviços médicos esporádicos, realizando vacinação e supervisionando os poucos trabalhos de saúde nas aldeias, quase que exclusivamente prestados por auxiliares ou atendentes de enfermagem (MARTINS, 2013).

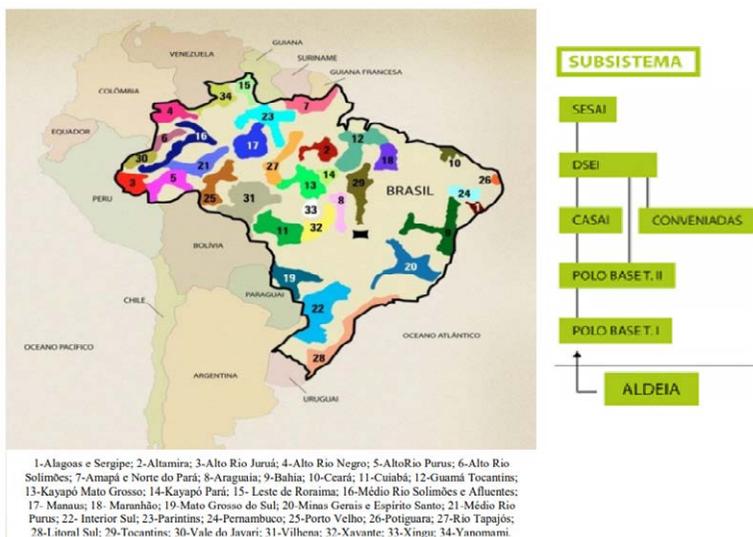
No ano de 1986 ocorreu a primeira Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio, no contexto da VIII Conferência Nacional de Saúde, que estabeleceu os princípios para o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) aprovado na Assembleia Constituinte de 1988. A aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 celebra duas importantes conquistas no Brasil: (i) os Direitos Indígenas – artigos 231 e 232 da CF que reconhecem a natureza pluriétnica e multicultural do Estado brasileiro; (ii) o caminho para a instituição do Sistema Único de Saúde (SUS) que estabelece acesso universal e equitativo à saúde, como direito de todos e dever do Estado (ALTINI *et al.*, 2013).

Em 1990 foi promulgada a Lei 8080 conhecida como a lei orgânica da Saúde (BRASIL, 1990), regulando direito universal da saúde previsto na constituição de 1988, essa mesma lei define a estrutura do Sistema Único de Saúde. A estruturação do SUS é uma das principais bandeiras de movimentos políticos de reforma sanitária e poder do plano federal para os planos estaduais e, particularmente, municipais, visando obter a municipalização plena da oferta de serviços de saúde, cuja oferta deve guardar proximidade com os locais de moradia da população usuária do sistema de saúde, porém, o princípio central dos SUS se desentende com a história das práticas indigenistas no Brasil, atribuindo a instituições do

Governo Federal o protagonismo de condução e execução de políticas públicas dirigidas às minorias étnicas. É a partir daí que a Lei 8080 gerou uma importante repercussão na saúde indígena, passando a ser gerenciada pela FUNAI e atualmente pelo DSEI, dentro e a partir do Ministério da Saúde, contemplando a Saúde Indígena como integrante do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990, 2002a, 2010).

Atualmente há cerca de 240 etnias espalhadas pelo Brasil de acordo com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em se tratar da Saúde indígena até o surgimento do SUS, foi implantado a ele sistema de atenção à saúde indígena, e a partir de então se implantam os 34 distritos sanitários indígenas (DSEIs) (Figura 1). Esses sistemas eram regidos pela FUNASA até o ano de 2010, com a demanda de movimentos indígenas passou a vincular ao Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). As práticas desse novo modelo devem considerar a diversidade cultural de cada etnia, saberes tradicionais, questões socioculturais de cada povo, aos quais e destarte tais particularidades, convergem suas problemáticas nas questões de desnutrição e mortalidade infantil, uso/abuso de álcool entre adultos de grupos próximos ao meio urbano e questões de saneamento básico dessas populações tradicionais (GARNELO, 2004; IBGE, 2010; BRASIL, 2010; MARTINS, 2013; CFP, 2019).

Figura 01: Estrutura Institucional da Saúde Indígena e Distribuição dos DSEIs



Fonte: adaptado de Martins (2013).

Apresentada a saúde indígena é importante falar também sobre a Saúde do Trabalhador, que diz respeito a ações de vigilância e assistência com objetivo de promover, proteger, recuperar e reabilitar a saúde dos trabalhadores submetidos a riscos e agravos derivados dos processos de trabalho – e que também é integrante das ações desenvolvidas pelo SUS, desde a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 200, inciso II, define que compete ao SUS executar ações de Saúde do Trabalhador (BRASIL, 1988; BRASIL, 2001).

Com o intuito de complementar as medidas públicas do SUS para os trabalhadores foi criada, em 2002, a Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST), organizada com o propósito de implementar ações na perspectiva da saúde do trabalhador, através de centros de referência estaduais (CEREST), devendo estes, apresentar as ações assumidas diretamente por cada Estado (BRASIL, 2002b).

Já a portaria 1.823/2012, do Ministério da Saúde, institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora que tem por finalidade definir os princípios, as diretrizes e as estratégias a serem observados pelas três esferas de gestão do SUS, para o desenvolvimento da atenção integral à saúde do trabalhador, com ênfase na vigilância, visando à promoção e a proteção da saúde dos trabalhadores e a redução da morbimortalidade decorrente dos modelos de desenvolvimento e dos processos produtivos (BRASIL, 2012).

As ações de saúde do trabalhador em suas dimensões sociais, políticas e técnicas devem estar integradas às de saúde ambiental, uma vez que os riscos gerados nos processos produtivos podem afetar, também, o meio ambiente e a população em geral. Nessa interface com o ambiente se inserem as discussões relacionadas à saúde e trabalho, e também da saúde mental, temas do próximo item.

Saúde Mental e Trabalho

O trabalho ocupa um lugar muito importante em nossas vidas, pois é dela que temos nosso sustento, quando se fala em trabalho pensamos logo em responsabilidades, em se tratar sobre responsabilidades logo podemos observar como está a saúde mental de cada trabalhador, pois não é o trabalho em si que provoca o adoecimento mental e sim a forma como se exercer determinado trabalho, isso pode provocar o adoecimento não apenas mental, mas também o adoecimento físico, pois a saúde mental está vinculada a saúde física.

A contribuição do trabalho para o ser humano é uma questão de sobrevivência material e uma forma de organização, uma rede de relações interpessoais por meio de direitos e obrigações. Relação que possibilita o homem constrói e ampara sua identidade individual, possibilitando ao trabalhador sua autopercepção e a percepção do outro, compreensão que

pode comprometer a integridade do indivíduo, seu bem-estar e saúde mental. Apesar da redução de riscos físicos, houve aumento dos riscos do trabalho mental decorrente do aumento dos estímulos estressores que agem no plano psíquico (GUIMARÃES *et al.*, 2015).

Com isso entende-se que o trabalho só prejudica quando provoca um desgaste ao trabalhador, desgaste esse que pode levar a depressão relacionada ao trabalho, há várias formas de depressão que podem ser desencadeados conforme as vivências no trabalho, com relação à saúde mental relacionado ao trabalho há três níveis de desgaste que se desenvolve no ambiente de trabalho como o desgaste orgânico da mente, fadiga física e mental, e a identidade como suas crenças e valores podendo promover mudanças na autoimagem, autoestima, contribuindo para um envelhecimento do trabalhador. Há diferentes formas que podem desencadear depressão como acidente no trabalho, alcoolismo, entre outros fatores que influenciam o desenvolvimento dessas patologias, prejudicando até o convívio familiar e trabalho (CODO, 2002; TITTONI & NARDI, 2008).

Também ao trabalho atribui-se uma diversidade de significados que estão associados a características peculiares do contexto de vida do trabalhador como: as dimensões do trabalho, e questões de ordem psicológica, social, econômica e ontológica. A primeira refere-se ao trabalho como constituição de identidade, de representação da subjetividade e realização pessoal. A segunda remete um papel social e uma forma de inserção na sociedade por intermédio do trabalho, que da mesma forma é estruturante da organização social, sendo uma forma de sociabilidade humana. A dimensão econômica designa o trabalho como meio de sobrevivência. E a dimensão ontológica pode ser caracterizada como forma de se humanizar, de se distinguir da atividade instintiva animal, tendo em vista que o trabalho é uma natureza para fins e objetivos como também genérica do ser humano (MARTÍN-BARÓ, 1996; OLIVEIRA, 2009).

A partir de pesquisas foi observado que o fator de depressão é o problema que mais prejudica o trabalhador. No Brasil essas situações se intensificam devido alterações a mudança tecnológica que ocorreu bruscamente e a expansão da violência social nos últimos 10 anos, atingindo de maneira acentuada no trabalho. A doença mental nunca vem sozinha, em decorrência da depressão ou estresse o alcoolismo é o impacto social mais comum, provocado pela tensão e a sobrecarga de responsabilidade nos trabalhadores (ALMEIDA & BARBOSA-BRANCO, 2011).

Assim, ao processo múltiplo e que atende, ao mesmo tempo, o adoecimento e a promoção da saúde, já que o trabalho tem papel estruturante na vida cotidiana do homem contemporâneo e na própria construção da condição humana e das sociedades. Sustenta-se assim o pressuposto da existência de nexos entre o trabalho e a saúde psíquica (BORGES; GUIMARÃES & SILVA, 2013).

Deste modo o olhar da Psicologia se torna imprescindível, visto que o indivíduo que vivencia a situação do desemprego encontra-se constantemente em relação com o mundo sociolaboral e dele se constitui. Inicialmente a Psicologia deve expandir seu conhecimento sobre o mundo do trabalho, para principiar diálogos visíveis com a Economia e com as Ciências Sociais e Políticas, entender as análises e estratégias já desenvolvidas e com isso ser capaz de promover sua contribuição.

Estudar Saúde Mental e Trabalho é sistematizar algo do cotidiano dos trabalhadores, desde muito, presente na sua trajetória e cristalizado em modos de ser, muitas vezes, referenciados no próprio trabalho. A produção de conhecimento científico na área pode trazer experiências e práticas no intuito de buscar melhorias na condição de trabalho e qualidade de vida do indivíduo e as problemáticas de saúde mental e trabalho avaliam os processos históricos e sociais em questão nas compreensões da saúde-doença, buscando sua referência na experiência dos trabalhadores afastados do trabalho por adoecimento profissional (TITTONI,

NARDI, 2008; BORGES, GUIMARÃES, SILVA, 2013; GUIMARÃES et al., 2018).

Estudar as causas de afastamento de trabalhadores devido adoecimento profissional, proporciona diversas reflexões da análise da saúde mental e trabalho, principalmente quando relacionado a questões referentes a prevalências das causas de afastamentos por adoecimento mental. Compreende-se assim que a multifatorialidade da atuação na saúde indígena possa exacerbar esses estímulos e assim, de alguma forma pressionar ainda mais o trabalhador dessa área devido a tais particularidades. O tema seguinte aborda essas questões.

Saúde Mental do Trabalhador da Saúde Indígena

É importante compreender que a área técnica do trabalho com populações indígenas é multidisciplinar, pois é composta por vários saberes e profissionais (psicólogos, médicos, enfermeiros, antropólogos, entre outros), e se realiza também em condições culturais multifacetadas – devido a cada etnia ter seus próprios saberes tradicionais – e, dessa forma, tais equipes tem a responsabilidade de planejarem ações sobre as demandas da saúde da população atendida (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2010; GARNELO, PONTES, 2012).

No campo teórico da Psicologia, a psicologia dos povos de Wundt é uma psicologia genética articulada à etnologia que foca no desenvolvimento de processos psicológicos primitivos a processos psicológicos cultivados, é partindo desse ponto que iremos compreender sobre a política indígena através de seus processos psicológicos primitivos que é o primeiro a existir, e cultivados que são obtidos por cultura, visando o indivíduo e suas relações em ambiente social e material (GUIMARÃES et al., 2019).

Outra possibilidade é a psicologia intercultural (a qual também é exemplo de dificuldade de consenso) que trata do estudo empírico de membros de diversos grupos culturais que tiveram experiências diferentes e que conduzem a diferenças de comportamentos previsíveis e significantes. Na maioria dos estudos, os grupos investigados são governados e falam políticas e línguas diferentes (CRPSP, 2010).

E ainda se pode observar a demanda, a partir dos pressupostos de Martín-Baró (1996) que sobre o tema aponta que a conscientização promove uma visão crítica sobre as raízes, objetivas e subjetivas, da alienação social. Isso visto que dificilmente se avançará com as mudanças necessárias enquanto um véu de justificativas e racionalizações. A conscientização possibilita e facilita o desencadeamento de mudanças, o rompimento com os esquemas fatalistas que sustentam ideologicamente a alienação. Esse processo supõe abandonar a mecânica reprodutora das relações de dominação-submissão, visto que só pode ser realizado através do diálogo. Bem como, e por fim, permite ao indivíduo encontrar-se e assumir-se como pessoa, fazendo com que nas relações sociais não existam opressores nem oprimidos, por apontar diretamente ao problema da identidade tanto pessoal como social, grupal e nacional. Tal conscientização leva as pessoas a recuperar a memória histórica, a assumir o mais autêntico do seu passado, a depurar o mais genuíno do seu presente e a projetar tudo isso em projetos micro e macropolíticos.

Logo, essa dinâmica diferenciada da compreensão de outras culturas e mundividências, pode ser um estressor a esse trabalhador, o fato de seus próprios estudos problematizarem categorias de saúde advindas de modelos ocidentais que não ressoam em modelos de outros contextos culturais. Além disso, apontam as limitações da importação dessa lógica, característica do campo da medicina e do modelo biomédico – para a compreensão, entre outras, do campo da psicopatologia – na qual os modos de expressão do sofrimento/aflição são mediados pela cultura e

marcados pela presença de sintomas simbólicos (BATISTA, 2014; BATISTA, ZANELLO, 2016).

Além disso, ao pensarmos nas publicações voltadas e compostas pela área, dentro da saúde mental, são possíveis de afirmar que mesmo que a demanda por esse olhar em contextos indígenas esteja crescendo, ainda são poucos profissionais psicólogos e departamentos de psicologia que estão engajados nesse tipo de pesquisa, visto os resultados e buscas deste próprio TCC (CRPSP, 2010; CFP, 2019).

Para avançar e compreender mais os desafios dos profissionais de saúde mental nesse contexto são importantes ampliar o diálogo com esses povos, e abrir caminho para a riqueza do que têm a nos oferecer mostrando as limitações de nossos próprios conceitos.

Considerações finais

A constituição da Atenção à Saúde Indígena propiciou mudanças importantes nos princípios estruturais da política de saúde indígena no Brasil, substituindo um modelo que era fragmentado em ações primordialmente assistencialistas, permitindo compreender que ao conjunto de iniciativas implementadas ao longo dos anos contribuíram para a ampliação do acesso da população indígena aos serviços de promoção e prevenção à saúde.

Ainda, no entanto, é preciso avançar no sentido de enfrentar os principais problemas de saúde da população indígena, na perspectiva de melhoria da política de saúde para essa população, considerada a importância do que a própria política tem a aprender com os diferentes povos.

A necessidade da interdisciplinaridade neste campo deve permitir à psicologia, aportar contribuições importantes, por meio de uma escuta qualificada da demanda do indivíduo/grupo, em uma clínica redimensionada, ampliada, por perspectivas mais sociais e/ou culturais.

Empiricamente, o adoecimento mental dos trabalhadores dessa política pública é percebido, pois ocorrem situações difíceis advindas do trabalho, devido ao preconceito com o profissional de saúde mental (“psicólogo é coisa de louco”), como já foi praxe no senso comum da sociedade em geral.

Isso pode levar esses profissionais a se afastar do serviço por um determinado tempo, ou até mesmo preferem “fechar os olhos” diante dessa situação. Temos que mostrar a esses profissionais que isso não é coisa de outro mundo, que a população indígena também tem momentos de crise e que nesses momentos é preciso procurar ajuda e falar o que nos machuca, pois, tanto profissionais quanto a população atendida precisam estar bem para poder construir a comunidade.

Fica evidente, assim, a necessidade de políticas que incentivem ampliação de pesquisas e práticas/intervenções sobre e com os povos indígenas, em um processo de alinhamento mútuo, para melhor sintonia às diversas realidades étnico-culturais, de modo que o ambiente se torne mais salubre a saúde mental do trabalhador, o qual também passa a compreender melhor e permitir melhor atendimento e convivência com a comunidade indígena.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BARBOSA-BRANCO, A. Acidentes de trabalho no Brasil: prevalência, duração e despesa previdenciária dos auxílios-doença. **Rev. bras. saúde ocup**, São Paulo, 36 (124): p. 195-207, 2011.

ALTINI, E.; RODRIGUES, G.; PADILHA, L.; MORAES, P. D.; LIEBGOTT, R. **A. (org.). A Política de Atenção à Saúde Indígena no Brasil**: breve recuperação histórica sobre a política de assistência à saúde nas comunidades indígenas. CIMI/CNBB, 2013.

BATISTA, M. Q. **Saúde mental em contextos indígenas no território brasileiro**: análise da produção bibliográfica e reflexões epistemológicas. 2014, 90 f. Dissertação (Mestrado). UnB: Brasília, 2014.

BATISTA, M. Q.; ZANELLO, V. Saúde mental em contextos indígenas: Escassez de pesquisas brasileiras, invisibilidade das diferenças. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 21, n. 4, p.1-12, out. 2016.

BORGES, L. O.; GUIMARÃES, L. A. M.; SILVA, S. S. Diagnóstico e promoção da saúde psíquica no trabalho. *In*: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Org.). **O Trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora**. Portaria Nº 1.823, de 23 de agosto de 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria GM nº 1679 de 19 de setembro de 2002. **Dispõe sobre a estruturação da rede nacional de atenção integral à saúde do trabalhador no SUS e dá outras providências**. Brasília: DF, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. FUNASA. **Lei Arouca**: A Funasa e os 10 anos de Saúde Indígena. Brasília: Funasa, 2009. 116 p.

BRASIL. **Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010**. Autoriza a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) no âmbito do Ministério da Saúde. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao Trabalho**: Manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: DF, 2001.

CODO, W. (org.). **Educação, carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos/os em questões relativas à terra**. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. **Psicologia e povos indígenas**. São Paulo: CRPSP, 2010.

GARNELO, L. **Política de Saúde dos Povos Indígenas no Brasil**: análise situacional do período de 1990 a 2004. 2004. 29 f. Dissertação (Mestrado). Porto Velho: UFRO, 2004.

GARNELO, L.; PONTES, A. L.(Org.). **Saúde Indígena**: uma introdução ao tema. Brasília: MEC-SECADI, 2012.

GUIMARÃES, D. S. et al. **Temporalidade e Corpo numa Proposta de Formação do Psicólogo para o Trabalho com Povos Indígenas**: temporalidade e corpo numa proposta de formação do psicólogo para o trabalho com povos indígenas. 2019. 39 v. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia, USP, Brasília, 2019.

GUIMARÃES, L. A. M. *et al* (2018). Psicologia da Saúde Ocupacional e Processos de Intervenção nos Fatores Psicossociais do Trabalho. In: SCHMIDT, M. L. G., CASTRO, M., CASADORE, M. M. (Org.). **Fatores Psicossociais e o Processo Saúde/Doença no Trabalho**. 1ed. São Paulo: FiloCzar, v.1, p. 137-170.

GUIMARÃES, L. A. M.; et al. Saúde Mental do Trabalhador e Contemporaneidade. In: GUIMARÃES, L. A. M.; CAMARGO, D. A.; SILVA, M. C. M. V. **Temas e Pesquisas em Saúde Mental e Trabalho**. Curitiba: CRV, 2015.

IBGE. **Censo 2010**: informações sobre a distribuição da população autodeclarada indígena no território brasileiro. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Brasília: IBGE, 2010.

MARTINS, A. L. **Política de saúde indígena no Brasil**: reflexões sobre o processo de implementação do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2013.

MARTÍN-BARÓ, I. O Papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 2, 7-27, 1996.

OLIVEIRA, T. L. Saúde Mental de Trabalhadores Desempregados. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Vol. 9. Brasília. 2009.

TITTONI, J.; NARDI, H. C. Saúde mental e trabalho: reflexões a partir de estudos com trabalhadores afastados do trabalho por adoecimento profissional. *In*: JACQUES, M. G. C., *et al.* (org.) **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: CEPS, 2008.

CAPÍTULO 15

A COLONIALIDADE COMO REVERSO DA MODERNIDADE: QUIJANO E A CRÍTICA AOS ESTUDOS CULTURAIS

Graziela Menezes de Jesus (UFES).

“A única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem que contestar, não a que você fala com profunda fluência”.
(Stuart Hall)

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra durante a segunda metade do século XX. Nos anos finais da década de 1950, marcados pelo pós-guerra e pelas contradições que emergiram na sociedade e nas academias britânicas, o novo campo de estudos formou-se através de pesquisas realizadas por nomes como Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Em 1964, Hoggart fundou o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) ligado ao Departamento de Inglês da Universidade de Birmingham, no qual os temas da cultura e do poder ganharam força nos debates realizados na pós-graduação (ESCOSTE-GUY, 2001).

As primeiras publicações do CCCS tratavam do conceito de cultura, das relações entre a cultura popular e a cultura das elites, dos meios de comunicação de massa e da vida cultural dos trabalhadores, contudo as temáticas centrais não impediram que os Estudos Culturais emergissem nas academias britânicas como um campo de múltiplos objetos e conceitos. Nas palavras de Stuart Hall: “Os estudos culturais abarcam discursos

múltiplos, bem como numerosas e distintas histórias. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (2009, p. 188).

De modo geral, é possível observar que os Estudos Culturais buscavam conciliar a teoria com política. Alguns de seus principais pesquisadores eram oriundos da *New Left* e demonstravam em seus trabalhos formas de pensar a ação da esquerda britânica, bem como o ideal de conciliar a produção acadêmica com a atuação política, de modo que uma das principais questões que se impôs ao campo foi a necessidade de compreendê-lo como uma área aberta que buscava inserir a cultura no campo da política e vice-versa.

Na prática tudo isto apresenta um grande grau de variabilidade nas investigações conduzidas no âmbito dos Estudos Culturais, pois esta dupla atenção à teoria e à prática tem resoluções contextuais muito diversas, apresenta implicações práticas e cívicas com *focus* muito diferentes, revelando ainda estilos de actuação muito específicos. (BAPTISTE, 2009, p. 453).

Esse status duplo de atenção à teoria e à prática permitiu que os Estudos Culturais se disseminassem para as regiões que estavam travando suas lutas anticolonialistas, bem como para as Américas. Nesse sentido, as pesquisas ganharam novos contornos teóricos, políticos e analíticos, no qual as relações entre cultura e poder foram dando o tom dos debates.

Na América Latina os Estudos Culturais constituem um campo heterogêneo que, de acordo com Eduardo Restepro abarca a tradição ensaística do século XIX e apropria-se também dos referenciais teóricos elaborados pelos intelectuais europeus da segunda metade do século XX (2015, p. 22). Isso significa compreender que o campo tem como ponto

de partida a crítica latino-americana e o momento de efervescência da modernidade e da formação dos estados-nacionais, de modo que suas fronteiras são fluidas e geram inúmeras confusões.

Restepro afirma que autores como Martí, Mariátegui, Fernando Ortiz dentre outros foram inseridos no grupo dos Estudos Culturais e tiveram as especificidades de suas obras generalizadas, demonstrando que há uma confusão entre estudos críticos sobre a cultura e Estudos Culturais. (2015, p. 22). Neste sentido, é importante destacar que a noção de EC latino-americana é, por um lado, derivada de classificação imposta pelas academias estadunidense e, por outro, fruto de um processo de sincretismo entre distintas epistemologias.

Stuart Hall (2009, p. 202) considera que as academias estadunidenses promoveram a institucionalização dos EC, diferenciando-se da tradição britânica – principalmente da raiz herdada pela *New Left* – e propondo um conjunto de ferramentas teóricas para tratar das questões de cultura e poder.

Atualmente não há momento algum, nos estudos culturais americanos, onde não se possa, extensiva e interminavelmente teorizar o poder – política, raça, classe e gênero, subjugação, dominação, exclusão, marginalidade, alteridade e etc. Não há teoricamente mais nada nos estudos culturais que não tenha sido teorizado dessa maneira. E ainda existe a dúvida sobre se esta textualização esmagadora dos próprios discursos dos estudos culturais constitui, por uma razão ou outra, o poder e a política como questões exclusivamente de textualidade e linguagem. (HALL, 2009, p. 203).

As considerações de Hall apontam para uma despolitização dos EC nos EUA, para um divórcio entre teoria e política que, obviamente, perpassou o olhar das academias estadunidense para definir os EC latino-americanos. Foi nos anos de 1990 do século XX que os EC ganharam corpo na América Latina através da divulgação das obras de Néstor García Canclini e Jesús Martín-Barbero, publicadas na década anterior. Tais obras tratavam da relação entre cultura e comunicação de massa, cultura e modernidade, apresentando conceitos como hibridismo cultural e mediação cultural.

No decorrer do seu desenvolvimento os EC latino-americanos também passaram a tratar de temáticas relacionadas à dicotomia entre alta cultura e baixa cultura – herdada diretamente da tradição britânica –, entre o local e o global, entre modernidade e tradição, sendo que em diversos momentos a questão das identidades e dos sujeitos indígenas também foi central.

Temos que ter em mente que definir o que seria os EC latino-americanos não é uma tarefa fácil, uma vez que, como nos ensina Restepo (2015), não há uma única concepção viável para explicar um campo marcado pela heterogeneidade. Contudo, também temos que deixar claro que as dificuldades de classificar os EC não nos impedem de mapear uma série de obras que se apropriam dos referenciais teóricos e metodológicos oriundos tanto das academias britânicas quanto das estadunidenses.

O tema das tensões entre o moderno e o pós-moderno também tornou-se protagonista na agenda dos EC na América Latina. *A obra Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* de Canclini é, seguramente, uma das principais referências nesse sentido. Nela, Canclini analisa a relação entre os produtos culturais e a modernidade em países como Brasil, Argentina e México, demonstrando um projeto de modernidade incompleto. Para Canclini é mister identificar a modernização

na América Latina como um processo heterodoxo e desarticulado que, longe de ser antagônico às tradições, traz em sua essência elementos dela, ou seja é híbrido (CANCLINI, 1998). Para ele, os latino-americanos vivenciaram o modernismo, enquanto movimento cultural, sem, contudo, terem vivenciado a modernização. Canclini afirma que a modernidade latino-americana é um processo inacabado, por vezes inexistente (CANCLINI, 1998, p.154).

A abordagem de Canclini, muito bem referenciada nas suas análises, abriu espaço para outros estudos que passaram a interpretar a América Latina como local em que o tradicionalismo – visto como apego ao passado indígena – era mais forte do que a modernidade – interpretada como adesão ao projeto de desenvolvimento capitalista industrial –, desse modo expressões como “modernidade tardia” passou a ser uma categoria comum de análise.

É a partir desse aspecto que começaremos a situar a crítica de Aníbal Quijano, sociólogo peruano, nascido em 1928 e considerado por muitos estudiosos um dos intelectuais que também contribuiu com as especificidades dos EC na América Latina, muito embora seu maior legado situe-se no campo da decolonialidade.

A importância do decolonial em relação aos estudos culturais na América Latina baseia-se na defesa de estudos “desde” e não “sobre” a América Latina provocando assim reflexões que conciliam política, teoria e metodologia visando construir novos fundamentos epistemológicos no qual a produção intelectual latino-americano é central para compreender seu lugar, tanto em suas especificidades, quanto em relação às demais regiões.

Aníbal Quijano apresenta a relação entre os conceitos de colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina a partir de outros conceitos como raça, capitalismo e modernidade. O principal objetivo do

sociólogo peruano é mostrar as implicações da colonialidade do poder na história da América Latina. Em seu artigo *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*³⁴, Quijano afirma que a ideia de raça em seu sentido moderno começou na América. Aníbal Quijano, trabalha com os desdobramentos e revisões do conceito de sistema-mundo, criado pelo sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein³⁵.

O autor sugere que a conquista da América criou identidades novas (índios, negros, mestiços) e redefiniu outras já existentes a partir da categorização racial. Ao longo dos anos, na medida em que as relações sociais foram se configurando em relações de dominação, tais identidades foram associadas a papéis sociais e logo associadas às observações fenotípicas, antes de se tornarem sistemas de superioridade e inferioridade (QUIJANO, 2005, p. 227).

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da

³⁴ O texto é dividido em 3 partes: “A América e o novo padrão de poder mundial”, no qual ele discute como a conquista da América foi fundamental para reorganizar o padrão de poder mundial que culmina na hegemonia européia; “Colonialidade do poder e eurocentrismo”, parte fundamental para entender o conceito do autor e sua formação a partir da concentração do poder na Europa e, por fim; “Eurocentrismo e experiência histórica na América Latina” que traz como foco a reverberação da colonialidade de poder e eurocentrismo nos processos de formação do Estado-nação latino americano.

³⁵ O conceito de sistema-mundo foi apresentado por Wallerstein nos anos 70 e, consiste na afirmação de que desde o século XVI o capitalismo estaria em expansão, atuando em 3 pontos: centro, semiperiferia e periferia. A presença do capitalismo se dava pela divisão internacional do trabalho entre esses focos, possibilitando o reforço e expansão da economia capitalista, mesmo em áreas que aparentemente não seguiam a lógica capitalista. “Three things were essential to the establishment of a capitalist world-economy: an expansion of the geographical size of the world in question, the development of variegated methods of labor control for different products and different zones of the world-economy, and the creation of relatively strong state machineries in what would become the core-states of this capitalist world-economy. WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world system**. Vol I. New York: Academy Press, 1974. p. 38.

Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 228).

Partindo desse pressuposto, Quijano afirma que na América constituiu-se um padrão de dominação pautado na ideia de superioridade e inferioridade racial que serviu para legitimar a conquista, uma vez que a partir da hierarquização racial houve uma distribuição das diversas populações mundiais na estrutura de poder e conhecimento criada pelos europeus.

Outro ponto fundamental da análise de Quijano é a afirmação de que esse tipo de dominação permitiu a emergência de um capitalismo pautado na existência de diversas formas de exploração do trabalho e, conseqüentemente, na consolidação de um padrão europeu de dominação mundial.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às *raças* colonizadas, originalmente *índios*, *negros* e de modo mais complexo, os *mestiços*, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, *oliváceos* e *amarelos*. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os *brancos*. (QUIJANO, 2005, p. 230).

O argumento do sociólogo peruano é que esse padrão de dominação impôs uma concepção de racionalidade a partir das visões europeias. As demais formas de conhecimento foram categorizadas em um sistema binário, no qual os elementos de identificação com a Europa foram considerados positivos e, os demais elementos, negativos. A noção de modernidade também foi derivada desse sistema dual e tinha como premissa o entendimento de que a Europa se imaginava o ponto máximo da civilidade, ou seja, uma visão eurocêntrica. Quijano tenta desconstruir essa ideia mostrando como a América foi fundamental para a constituição da modernidade.

[...] é necessário admitir que a América e suas consequências imediatas no mercado mundial e na formação de um novo padrão de poder mundial, são uma *mudança histórica* verdadeiramente enorme e que não afeta somente a Europa, mas o conjunto do mundo. Não se trata de mudanças dentro do mundo conhecido, que não alteram senão alguns de seus traços. *Trata-se da mudança do mundo como tal.* Este é, sem dúvida, o elemento básico da nova subjetividade: *a percepção da mudança histórica* [...] Com a América inicia-se, assim, todo um universo de novas relações materiais e intersubjetivas. É pertinente, por tudo isso, admitir que o conceito de modernidade não se refere somente ao que ocorre com a subjetividade, não obstante toda a tremenda importância desse processo, seja pela emergência do ego individual, ou de um novo universo de relações intersubjetivas entre os indivíduos e entre os povos integrados ou que se integram no novo sistema-mundo e seu específico padrão de poder mundial. O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações sociais. Quer dizer, as mudanças ocorrem em todos os âmbitos da existência social dos povos, e portanto de seus membros individuais, tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dessas relações. E como se trata de processos que se iniciam com a constituição da América, de um novo padrão de poder mundial e da integração dos povos de

todo o mundo nesse processo, de todo um complexo sistema-mundo, é também imprescindível admitir que se trata de um período histórico inteiro. Em outras palavras, a partir da América um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: essa é a mentira do conceito de modernidade. (QUIJANO, 2005, p. 237).

Isso significa que para Quijano o conceito de modernidade não se refere apenas a Europa, mas sim a um conjunto de subjetividades que tem como marco o processo de conquista das Américas e a imposição de um padrão de dominação. Os desdobramentos da argumentação de Quijano convergem no conceito de colonialidade do poder. Nesse sentido devemos considerar que os estudos culturais não seriam exclusivamente mais uma tentativa de colonização do saber latino-americano, mas sim um modelo de estudos e produção de conhecimentos complexos, porém ancorado nas bases da modernidade europeia, tal qual formulada por Quijano.

Criticar a modernidade e as perspectivas eurocêntricas supõe então redefinir a genealogia do “moderno”, uma genealogia que, como insiste Enrique Dussel, remontaria já não, à época, à ilustração e ao sapereau de kantiano, mas à implantação do imperialismo ibérico produzida dois séculos antes, ou seja, à própria emergência da quarta parte do mundo, a América (Latina), no horizonte europeu. (CORDIVIOLA, 2014).

Aceitando que os Europeus criaram um sistema de dominação pautado na hierarquização racial, na exploração capitalista e na afirmação da racionalidade europeia o autor entende que os europeus criaram um modelo único de explicação e entendimento da realidade. Um mo-

delo homogêneo e eurocêntrico, assentado nas relações de poder que foram inauguradas com a colonização das Américas.

Devemos destacar que a produção intelectual de Aníbal Quijano desenvolveu-se desde os anos de 1960 quando o sociólogo peruano estava preocupado com as questões sobre a marginalidade da América Latina e ao logo das décadas de 1970 e 1980 passou a se dedicar a compreender a heterogeneidade histórica e socioestrutural da nossa região.

Um dos exemplos dos estudos de Quijano reflete-se na questão do *cholo*³⁶, na qual ele apresentava-se como um elemento social marcado pela influência das culturas branca, indígena e mestiça. Para Quijano a tripla filiação cultura do *cholo* o colocava em um lugar privilegiado de atuação política e social, contudo limitado por essa colonialidade do poder. O *cholo* enquanto um sujeito conhecedor dos diferentes códigos culturais era capaz de se converter no agente de transformação social e romper com esse padrão de dominação (QUIJANO, 1991, p. 15), no entanto era fundamental que ele se apresentasse como um elemento de superação do dualismo proposto pela modernidade europeia.

No entanto o principal obstáculo para a emancipação política do *cholo* era a forma de constituição do estado nação peruano, igualmente marcado pela concepção européia de modernidade e pela colonialidade do poder.

O Estado-Nação na América Latina teve como modelo a mesma lógica eurocêntrica da homogeneidade e distribuição desigual de poder, dessa forma a descolonização não foi levada a cabo. Para ele o que aconteceu foi a exclusão dos grupos sociais tidos como inferiores pela colônia. Desse ponto de vista, o autor considera que esses Estados não podem ser chamados de nacionais, a não ser que aceitemos que o grupo social

³⁶ Cholo é um termo, geralmente considerado racista, utilizado para classificar indígenas ou mestiços indígenas que vivem nas cidades e preservam suas características etnoculturais.

minoritário que assumiu o poder seja representativo da população como um todo (QUIJANO, 2005, p. 244).

As respectivas sociedades, baseadas na dominação colonial de índios, negros e mestiços, não poderiam tampouco ser consideradas nacionais, e muito menos democráticas. Isto coloca uma situação aparentemente paradoxal: Estados independentes e sociedades coloniais. O paradoxo é somente parcial ou superficial, se observamos com mais cuidado os interesses sociais dos grupos dominantes daquelas sociedades coloniais e de seus Estados independentes. (QUIJANO, 2005, p. 244).

Para ele o que se criou na América Latina no pós independência foi a manutenção de um estado colonial e, conseqüentemente, uma dependência histórico-estrutural em relação a Europa e, posteriormente, aos EUA. Ou seja, as elites brancas latino-americanas se apropriaram das estruturas de poder já existentes e se rearticularam, para manter as bases da dominação, implicando em um novo processo de colonização que limita a democratização e nacionalização dessas sociedades. O pós independência foi marcado pela necessidade de consolidar os novos estados, nesse sentido a democracia plena não era a questão, o mais importante era definir quem eram os cidadãos e, a crítica de Quijano se refere a um período de formação dos estados que, desde suas origens, limitam a vida política. E o que impede a formação de um Estado Nação pleno na América Latina? Segundo Quijano, a colonialidade do poder.

O que encontramos na história conhecida é, desde logo, que essa homogeneização consiste na formação de um espaço comum de identidade e de sentido para a população de um espaço de

dominação. E isso, em todos os casos, é o resultado da democratização da sociedade, que desse modo pode organizar-se e expressar-se num Estado democrático. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico da questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. (QUIJANO, 2005, p. 247).

Ao adotar a noção de colonialidade Quijano insere o processo de desenvolvimento do capitalismo na América Latina dentro de uma ótica na qual a região passa a ter um papel fundamental para a construção de uma sociedade considerada moderna. Ou seja, a colonialidade apresenta-se como reverso da modernidade, dessa vez vista como uma categoria que prioriza os aspectos de expansão do padrão europeu de dominação.

A análise de Quijano reverberou nas produções acadêmicas e em diálogo com estudiosos como Walter Mignolo, produziu novas reflexões sobre a relação entre a América Latina e o Ocidente europeu.

Walter Mignolo defende a tese de que a concepção imaginária de hemisfério ocidental marca a concepção de latinidade e, conseqüentemente, uma visão dos povos africanos e ameríndios. Para ele a concepção de civilização ocidental nasce com a expansão comercial e marítima para o Atlântico. Sendo assim, o problema diagnosticado por Mignolo é o fato de que fenômenos como o capitalismo e a modernidade aparecem como típicos da Europa e não como planetários (MIGNOLO, 2005, p.74).

Evidenciando a importância das lutas recentes e citando diretamente o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e Rigoberta Menchú, a proposta de Mignolo é de retomar a temporalidade do imaginário do hemisfério ocidental em uma perspectiva de 500 anos, inserindo assim brancos, negros, indígenas e mestiços:

Pois bem, este recorte dos 500 anos é o recorte do mundo moderno/colonial de distintas perspectivas de seu imaginário, que não se reduz ao confronto entre espanhóis e ameríndios, mas estende-se ao *criollo* (branco, negro e mestiço) surgido da importação de escravos africanos como da população branca europeia transplantada por seus próprios interesses, na maioria dos casos, às Américas. Que a etno-racialidade seja o ponto de articulação do imaginário construído no – e a partir do – circuito comercial do Atlântico, não exclui os aspectos de classes, os quais estavam dados desde o começo nas fases e na transformação pela qual passou a escravidão, em relação a como era conhecida no Mediterrâneo, a partir de 1517, quando se transportaram da África os primeiros quinze mil escravos. E tampouco nega os aspectos de gênero sexual e de sexualidade que analisou Tressler recentemente. Só que a etno-racialidade transformou-se na engrenagem da diferença colonial configurada a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade e, por último, pela exploração e silenciamento dos escravos africanos. Foi com – e a partir do – circuito comercial do Atlântico que

a escravidão se tornou sinônimo de negritude.
(MIGNOLO, 2005, p.74).

Para Mignolo esse tipo de imaginário ocidental não é um simples esboço do colonialismo, mas essencialmente da colonialidade do poder que também reverbera no tipo de consciência de identidade que vai surgir nas antigas colônias. A partir da noção de consciência dupla de Du Bois (MIGNOLO, 2005, p.74).³⁷, Mignolo afirma que não emerge nas antigas colônias uma autoconsciência desses povos no momento das independências e formação dos estados independentes. Para ele emerge uma dupla consciência, formada a partir da relação com o “outro mundo”, ou seja, a Europa. Como exemplo ele cita a identidade afro-americana e a *criolla*.

É interessante que Mignolo está analisando antigos mapas com o intuito de investigar como surge a noção de hemisfério ocidental e, em seus argumentos, situa Bolívar e Jefferson como importantes personagens das independências das Américas que teceram críticas às suas antigas metrópoles (Espanha e Inglaterra), entretanto não avançaram rumo a uma crítica à Europa e ao projeto colonial como um todo. Nesse sentido, ele afirma que a ideia de hemisfério ocidental esteve atrelada

³⁷ A teoria da dupla consciência de Du Bois foi formulada pensando na condição dos africanos.. De acordo com Du Bois, os negros se enxergavam a partir de uma perspectiva individual e também com os olhos dos colonizadores. É importante destacar que a ideia de Du Bois parte da análise de negros que estão fora da África e formulam a identidade negra a partir das especificidades raciais e históricas, provocando um sentimento de pertença que une negros de diferentes localidades, em torno dessa consciência adquirida num duplo movimento de consciência: o de se reconhecer a partir de seus olhares individuais e o de se reconhecer a partir dos olhares dos outros. Nas palavras de Du Bois: “It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one’s self through the eyes of the others, of measuring one’s soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his two-ness –an American, a Negro-; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body [...] The history of the American Negro is the history of his strife, –this longing to attain self-conscious manhood, to merge his double self into a better and truer self”. (DU BOIS *Apud* MIGNOLO, 2005. p.77).

a um vínculo dessas novas elites, com o continente europeu. Mais que isso, Mignolo diz o seguinte:

A consciência criolla em sua relação com a Europa forjou-se como consciência geopolítica mais que como consciência racial. E a consciência criolla, como consciência racial, forjou-se internamente na diferença com a população ameríndia e afro-americana. A diferença colonial transformou-se e reproduziu-se no período nacional, passando a ser chamada de “colonialismo interno”. O colonialismo interno é, assim, a diferença colonial exercida pelos líderes da construção nacional. Este aspecto da formação da consciência criolla branca é o que transformou o imaginário do mundo moderno/colonial e estabeleceu as bases do colonialismo interno que atravessou todo o período de formação nacional, tanto na América ibérica como na América anglo-saxã. (MIGNOLO, 2005, p. 81).

Ou seja, para Mignolo o processo de formação nacional nas Américas estava comprometido com uma consciência geopolítica das elites que manejaram os processos de independência e, utilizaram-se desse artifício como um meio para manter a chamada colonialidade do poder. A nação foi então imaginada sob uma base de homogeneidade, que reconhecia a herança europeia como base cultural das elites brancas. Entretanto não se podia ignorar a presença indígena e negra no continente e, dessa forma, a chamada dupla consciência também se destaca, uma vez que esses grupos foram identificados como ameríndios ou afro-americanos, mantendo a relação com as Américas.

As análises de Quijano e Mignolo coincidem no entendimento de que não há modernidade sem a presença dos povos latino-ameri-

canos e africanos. Os autores também concordam com o fato de que a chamada colonialidade do poder é um artifício de subalternização de indígenas e negros.

O giro decolonial pautou-se pela produção de conhecimento desde a América Latina e voltado para a emancipação política dos latino-americanos. Desse modo, podemos afirmar que a principal crítica de autores como Quijano aos EC latino-americanos reside no fato de que aqui as academias adotaram o padrão estadunidense de institucionalização e despolitização teórico e metodológico da pesquisa.

Ao evocar a categoria de colonialidade do poder como instrumento crítico da modernidade, podemos nos preocupar com uma produção intelectual que não se caracteriza por comparações entre América Latina e Europa, mas sim com as especificidades da nossa região e, principalmente, com a identificação dos padrões de dominação presentes na formação dos estados-nacionais, na cultura, nas relações sociais e nos sistemas econômicos.

Referências

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, Première Série - 1 Numéro Spécial. França: 2009, p.451-461.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CORDIVIOLA, Alfredo. Estudos culturais latino-americanos: configurações de um sintagma. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 44, p. 65-78, dez. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182014000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos Estudos Culturais – Uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTEPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n.1, p. 21-21, jan-abr, 2015, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/20325/12750>. Acesso em: 10 dez. 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world system**. Vol I. New York: Academy Press, 1974.

Sobre as autoras e os autores

Adir Casaro Nascimento

Graduada em Pedagogia pela UCDB (1971), mestra em Educação pela UFMS (1991) e doutorado em Educação pela UNESP (2000). Professora titular da UCDB no curso de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa “Educação e Interculturalidade” e pesquisadora da RED ESIAL “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”. Participa da Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, da UNTREF).

Ana Paula Squinelo

Professora Associada da UFMS. Cursou o Doutorado em História Social na USP e, realizou estágio Pós-Doutoral em Ciências da Educação na especialidade de Educação em História e Ciências Sociais na Universidade do Minho (Portugal). É líder do GP “Historiografia e Ensino de História: diálogos em trânsito” e coorganizadora e coautora da Coletânea *150 anos após – a Guerra do Paraguai: entreolhares do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai* – 3 volumes (2016 e 2019).

Antônio Firmino de Oliveira Neto

Doutor em Geografia pela UNESP - Presidente Prudente (2003), com estágio pós-doutoral em Antropologia na Universidade de Buenos Aires (2014), é professor Titular aposentado da UFMS e membro do corpo de docentes da UFMS/PPGCult/CPAq. Autor dos livros: *Pelas ruas da cidade: um estudo Geográfico das ruas e calçadas de Campo Grande* e *A rua e a cidade*. É um dos organizadores dos livros *Espaço e Natureza, Revelando Aquidauana*, *Turismo: Diversidade de Olhares e Experiências* e *Cotidiano: cidade, educação e cidadania*.

David Arenas Carmona

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde (MT). Especialização em docência para o Ensino Superior. Mestrado em Geografia pela UFMS/CPAq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas da Educação Básica. Atualmente é professor voluntário da UFMS/CPAq e pesquisador dos grupos de pesquisa “Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEPFIP)” e “Grupo de Estudos sobre Universidade (UNEMAT/UFMT)”.

Dalirene Sol Clementino

Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIGRAN. E-mail: dalirenesol@hotmail.com.

Edir Neves Barboza

Professora Assistente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), lotada na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC); Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Presidente Prudente); mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campo Grande); e graduada em História - Licenciatura (UFMS, Dourados). E-mail: edirbarboza@ufgd.edu.br.

Fábio da Silva Sousa

Doutor em História pela UNESP/Assis (2015), Coordenador do curso de História da UFMS/CPNA e membro do corpo de docentes permanentes do UFMS/PPGCult/CPAq. É líder do grupo de pesquisa do CNPQ “Laboratório Interdisciplinar em Estudos Culturais (LINDECult)” e autor do livro *Sonhos revolucionários e pesadelos ardentes: El Machete, A Classe Operária e a luta da imprensa comunista mexicana e brasileira (1920-1930)*, publicado pela editora Paco Editorial.

Felipe Varussa de Oliveira Lima

Professor temporário do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Doutor e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Entomologia e Conservação da Biodiversidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e graduado em Ciências Biológicas - Licenciatura (UFGD, Dourados). E-mail: felipevarussa@gmail.com.

Fernando Faleiros de Oliveira

Graduado em Psicologia-Licenciatura e Formação de Psicólogo (UCDB/2002), especialista em Formação Docente para o Ensino Superior (UNIDERP/2010), mestre em Psicologia (2007) e doutorando em Psicologia, ambos pela UCDB. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Saúde Mental e Qualidade de Vida no Trabalho da UCDB e professor colaborador do Instituto de Psiquiatria da USP (IPq - HCFMUSP). Atualmente é Diretor de Ensino e Extensão e professor da UNIGRAN Capital, e avaliador ad hoc do INEP/MEC.

Graziela Meneses de Jesus

Bacharel e Licenciada em História, Mestre e Doutora pelo programa de História Social das Relações Políticas da Universidade Federal do Espírito Santo. Autora da tese *“No soy um aculturado”: Identidade nacional e Indigenismo nas obras de José María Arguedas*, financiada pela CAPES e com doutorado sanduíche, realizado no *Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe* (CIALC) da UNAM/México. Atua como professora de História. Integra do “Laboratório de Estudos de História Política e das Ideias (LEHPI)”.

Helen Paola Vieira Bueno

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora na Graduação e no UFMS/PPGCult / CPAq. Pesquisadora dos grupos de pesquisa do CNPQ “Laboratório de Saúde Mental e Qualidade de Vida do Trabalhador” e “Laboratório Interdisciplinar em Estudos Culturais (LINDECult)”.

Herib Caballero Campos

Doutor em História pela UNA, Paraguai. Realizou estágio de pós-doutorado em História na UFGD. Docente na UNICAN, Paraguai. É pesquisador categorizado no Nível II no PRONII, CONACYT, Paraguai.

Janete Rosa da Fonseca

Licenciada em Pedagogia pela UNIVALE, Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE/RS), Especialização em Administração: Capacitação Empresarial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Mestrado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS) e Doutorado em Educação pela Universidade UDELMAR, Chile. Pós Doutorado pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG/RS). É líder do grupo de pesquisas “Estudos Decoloniais (GEP-FIP)”, UFMS/CPAq.

José Alonso Torres Freire

Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo e atualmente é professor associado do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAq e membro do corpo de docentes permanentes do UFMS/PPGCult/CPAq.

José Licínio Backes

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1991), mestrado em Educação Básica pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999) e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho (2017). Atualmente é coordenador do PPGE/UCDB e professor da UCD, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Katicilayne Roberta de Alcântara

Mestranda no UFMS/PPGCult/CPAq. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Atualmente é Tradutora Intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS-MEC). É participante do Grupo de Pesquisa “Cotidianidade - Grupo de Estudos sobre (coisas da) Cidade” e do grupo “Historiografia e Ensino de História: diálogos em trânsito”.

Katiucia Marcelino Cristaldo

Mestranda em Estudos Culturais da UFMS/PPGCult/CPAq, especialista em Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia (UEMS) e Licenciada em História (UFMS). E-mail: katiuciacrystal@hotmail.com

Marcela Cristina Quinteros

Bacharel e licenciada em História na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), mestrado e doutorado em História Social na USP, além de estágios pós-doutorais na PUC/SP e na UFGD. Pesquisadora integrante dos grupos Política, Estado e América Latina (UEM-PR) e Historiografia e Ensino de História: diálogos em trânsito (UFMS), também é autora dos livros *As Relações Internacionais da América Latina e Os Olhos da Nação*, de artigos e coletâneas sobre história latino-americana, com ênfase no Paraguai.

Márcia Capellini

Aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Culturais UFMS/PP-GCult/CPAq. Pedagoga, atualmente trabalha como Coordenadora da Educação Especial na SEMED de Anastácio/MS/Brasil. E-mail: marcinhacapel@hotmail.com.

Mateus Calvis Soares

Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2019). Mestrando do 3º semestre do UFMS/PPGCult/CPAq (2020), na linha de pesquisa em Sujeitos & Linguagens. Pesquisador na área da literatura contemporânea com ênfase à obra *Cicatrizes do Risco/Crepúsculo das Luzes*, de Cida Rodrigues. Atualmente integrante do projeto “Teatro na Universidade”, pela CIA de Teatro Pé Esquerdo. Músico e compositor.

Osmar Martins Ortiz

Licenciado em Ciências da Natureza pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Atua como docente nas aulas de ciências da natureza na Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kwe-mi. Atuou como agente de saúde na aldeia Sassoró. E-mail: osmarmartinsortiz@gmail.com.

Patrícia Zaczuk Bassinello

Professora Adjunta da UFMS/CPAq. Membro do corpo de docentes permanentes do UFMS/PPGCult/CPAq. Bacharel em Turismo pela PUC-Campinas; Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa do CNPQ: “Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege-Ufscar)”, “Movimento Espacial da Fronteira (CadeF-UFMS)” e “Laboratório Interdisciplinar de Estudos Culturais (LindeCult)”.

Rogério Leão Ferreira

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Câmpus de Aquidauana e mestrando do curso de pós-graduação interdisciplinar em Estudos Culturais UFMS/PPGCult/CPAq. Pesquisador do “Laboratório Interdisciplinar em Estudos Culturais (LINDECult)”. E-mail: rogerioleao86@gmail.com.

Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki

Doutora em Educação Científica e Tecnológica-UFSC. Mestre em Ensino de Ciências-UFMS. Licenciada em Ciências Biológicas – UEMS. Docente da FAIND – Teko Arandu-UFGD. Orientadora de mestrado nos programas: Educação e Territorialidade/FAIND e no Ensino de Ciências e Matemática - FACET. Atua no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências de Mato Grosso do Sul-UEMS e no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais – GEPPFORTE-UFMS.

Rejane Aparecida Rodrigues Candado

Professora efetiva da UFMS/CPNA, no curso de História, onde dedica-se as disciplinas voltadas ao Currículo e Ensino de História. Doutora em Educação pela Universidade católica Dom Bosco, UCDB - Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Tem experiência na área de formação inicial e continuada de professores indígenas. Realizou estágio sanduíche na *Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad de Iztapalapa*, México. Desenvolveu trabalhos investigativos em três escolas indígenas do Estado de Oaxaca.

Simone Ferreira Soares dos Santos

Graduada em pedagogia (2003), possui mestrado (2016) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2021). É pesquisadora na linha “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Membro da “Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)” e da “Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)”. Pesquisadora do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult/UCDB)”.

Tamires Vila Maior

Graduada em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana-UFMS/CPAq (2014). Especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2017). Mestranda da UFMS/PPGCult/CPAq (2019-2021).

Taynara Martins de Moraes

Licenciada em Pedagogia pela UFMS (2015-2018). Foi bolsista e voluntária do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/PIVIC), com estudos dentro das áreas de gênero, sexualidade e literatura. Atualmente é discente do UFMS/PPGCult/CPAq, na linha “Sujeitos & Linguagens” (2019-2021). Interessa-se pelo olhar interdisciplinar sobre as ciências humanas, sobretudo, pelas discussões culturais que atravessam as problemáticas de gênero e educação.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Poppins.

Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-57-9



9 786589 995579

 editora
UFMS