



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



GILMARA DE SOUZA DE BRITO

**COM O PANO EM MÃOS, MEU NOME É ÁFRICA: POSSIBILIDADES *OUTRAS*
PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Campo Grande/MS

2019

GILMARA DE SOUZA DE BRITO

**COM O PANO EM MÃOS, MEU NOME É ÁFRICA: POSSIBILIDADES *OUTRAS*
PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

Campo Grande/MS

2019

B876c Brito, Gilmara de Souza de

Com o pano em mãos, meu nome é África: possibilidades
outras para além da implementação da lei 10.639/2003/
Gilmara de Souza de Brito. – Campo Grande, MS: UEMS,
2019.

143f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

1. Pedagogia descolonial 2. Turbante 3. Cultura afro-
brasileira I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título

CDD 23. ed. - 306.4

GILMARA DE SOUZA DE BRITO

**COM O PANO EM MÃOS, MEU NOME É ÁFRICA: POSSIBILIDADES *OUTRAS*
PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Paulo Marcos Esselin (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos meus ancestrais, que aqui nestas terras pindorâmicas
derramaram lágrimas, suor e sangue em nome de uma
exploração injusta e que até hoje faz vítimas.
Aos Pretos-Velhos, que representando a resiliência de um
povo que tanto sofreu neste território, vêm aos terreiros
para trazer luz àqueles que a procuram.
Àqueles que desejam e lutam por uma Educação de
qualidade, justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Universo – independentemente do nome que tenha e/ou receba – só tenho motivos para acreditar cada vez mais que existe a espiritualidade, e que ela me acompanha nesta trajetória terrena e me manteve firme na caminhada acadêmica;

Aos meus pais, Eramínio e Evani e ao meu irmão Lucas, por toda força, amor e carinho que dedicam a mim. Sou eternamente grata pela família que tenho;

Ao meu noivo, Emanuel, ser humano maravilhoso e que tornou esta caminhada mais leve com o seu companheirismo;

Aos colegas de turma do PROFEDUC pela amizade e parceria;

Ao amigo João Maria de Lima, ser humano do bem e que contribuiu abrindo caminhos para que este projeto se concretizasse;

À minha amiga Karla, por ter sido referência e contribuído para tornar possível a temática desta pesquisa;

À amiga Maila, pela confiança e parceria;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, pela dedicação e profissionalismo;

Ao meu orientador Marcos Antônio Bessa-Oliveira pela oportunidade de aprendizado durante as orientações;

Aos professores membros da banca de defesa por terem aceitado o convite e pela grandiosa contribuição na banca de qualificação;

A lei da nossa cor
É ter dinheiro pra chegar
A lei da nossa cor
Quer um presente vai comprar
A lei da nossa cor
É dizer que somos irmãos
A lei da nossa cor Quer dar espaço sem querer
A lei da nossa cor
Finge de lei pra se esconder
A lei da nossa cor
Nunca entrou na faculdade
A lei da nossa cor
A vergonha da humanidade
Mas é da nossa cor
As mãos de toda percussão
É da nossa cor O rei do esporte da nação
É da nossa cor
A luta que é brasileira
Porque essa nossa cor
Só quer o branco da bandeira
Isso é preto
Que vai buscar no batuque a liberdade
Isso é preto
Que só pede um pouco de dignidade
Isso é preto
Braços fortes que carregam
A nação
Isso é preto
Que ainda luta contra
A escravidão
Batucando (SIBEMOL, 2002).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo demonstrar o quanto o sistema educacional brasileiro ainda está descontextualizado da formação sócio-histórico-cultural de nosso país, e comprovar que, mesmo que surjam leis para buscar reparar os danos causados por cerca de 300 anos de escravidão no Brasil, como é o caso da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito da educação nacional, ainda assim não foi possível tornar a escola brasileira um ambiente de fato democrático. A partir de pesquisas bibliográficas de caráter teórico-crítico embasadas em Bessa-Oliveira, Freire, Hall, Mignolo, Munanga, Nolasco, Quijano e Spivak apontaremos possibilidades *outras*, fundamentadas em epistemologias locais, para alcançarmos uma educação democrática através da tomada de consciência dos brasileiros para a realidade em que vivemos enquanto sujeitos colonizados. Sendo assim, o método investigativo utilizado será o contramoderno, em que a própria escrita é metodologia descolonial e fronteiriça que se torna método político. Utilizaremos o Turbante como objeto epistêmico de nossa pesquisa, para, a partir dele, enquanto elemento da cultura afro-brasileira, propormos uma pedagogia descolonial que vai além do que o processo de colonização implantou em nosso território/imaginário, como, por exemplo, o racismo, o preconceito e a discriminação através da cor de pele.

Palavras-chave: Pedagogia Descolonial. Lei 10.639/2003. Turbante. Cultura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate how much the Brazilian educational system is still decontextualized of the socio-historical-cultural formation of our country, and to prove that, even if laws to seek to repair the damages caused by 300 years of slavery in Brazil, as is the case of Law 10.639/2003, which obliges the inclusion of the theme on Afro-Brazilian History and Culture within the scope of national education, it was not possible to make the Brazilian school a democratic environment yet. Through theoretical and critical bibliographical research based on Bessa-Oliveira, Freire, Hall, Mignolo, Munanga, Nolasco, Quijano and Spivak we will point out other possibilities, based on local epistemologies, to reach a democratic education through the Brazilians's awareness as colonized subjects. Thus, the investigative method used will be the countermodern, in which writing itself is a decolonial and frontier methodology that becomes a political method. We will use the Turbante as the epistemic object of our research, so that, as an element of Afro-Brazilian culture, we propose a decolonial pedagogy that goes beyond what the colonization process implanted in our territory/imaginary, such as the racism, prejudice and discrimination through skin color.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Law 10.639/2003. Turban. Afro-Brazilian Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero

MS – Mato Grosso do Sul

PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação

SED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMED/PMCG – Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Campo Grande

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UUCG – Unidade Universitária de Campo Grande

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO - MUITO ALÉM DE UM PANO: HISTÓRIA, CULTURA E TRADIÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO 1 - DA EUROPA PARA AS SALAS DE AULA BRASILEIRAS: CULTURAS MARGINAIS..... | 20 |
| 1.1 Da Europa para a América Latina, do Brasil para o Mato Grosso do Sul e de Campo Grande para as salas de aula..... | 20 |
| 1.2 Fronteiras que unem para a consciência em favor da emergência de uma histórica local..... | 38 |
| CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO <i>VERSUS</i> BRASIL - POSSIBILIDADES <i>OUTRAS</i> PARA (RE)PENSARMOS O PROCESSO DE ENSINO..... | 57 |
| 2.1 As Leis e a “Inclusão”: Uma ideia globalizada..... | 57 |
| 2.2 Vozes Sul-Mato-Grossenses e a Formação de Professores..... | 76 |
| CAPÍTULO 3 - QUE PROFESSOR SOU EU? UM DISCURSO QUE ABRE CAMINHOS..... | 92 |
| 3.1 Questionar para mudar..... | 92 |
| 3.2 Agora, a voz subalterna..... | 109 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS – CAMINHANDO PELA DESCOLONIZAÇÃO..... | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICE A – Proposta de Intervenção..... | 137 |
| APÊNDICE B – Relatório da proposta de intervenção..... | 140 |
| ANEXO A – Certificado realização da intervenção..... | 142 |
| ANEXO B – Lista de presença dos discentes participantes da proposta de intervenção..... | 143 |

INTRODUÇÃO - MUITO ALÉM DE UM PANO – HISTÓRIA, CULTURA, VALORES E TRADIÇÃO

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Jorge Aragão

O interesse por esta pesquisa surgiu no início da minha trajetória docente em 2010, ao perceber diferentes comportamentos de alguns professores diante da temática sobre a cultura africana e afro-brasileira no contexto da escola.

Esses comportamentos percebidos não se restringem apenas ao campo profissional, quando não foi raro encontrar professores que questionavam a necessidade de trabalhar sobre a história da África e a cultura afro-brasileira em sala de aula. Eles acontecem, sobretudo, no campo pessoal, quando por muitas vezes me deparei com professores tendo falas e atitudes racistas e preconceituosas em relação aos negros ou fazendo comentários desse teor em relação às religiões de matriz africana ou aos hábitos e costumes dos povos africanos: de certa forma, julgando-os como exóticos, incivilizados e atrasados. Fica muito evidente a presença do eurocentrismo nessas falas.

Essas experiências fizeram com que me questionasse, sabendo da existência da Lei 10.639/2003¹, como o professor que tem esses comportamentos e pensa dessa forma poderá trabalhar em busca da efetivação da referida Lei, se nem ele mesmo respeita ou se reconhece pertencente à cultura afro-brasileira?

¹ Cf. “Art 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003, s/p).

Esse questionamento, que me intriga, fez com que pensasse em contribuir com o processo educativo de maneira a encontrar respostas que colaborem para a conscientização sobre a nossa ancestralidade e posterior mudança de atitudes diante da realidade atual, no que tange ao processo educacional.

Em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9394/1996², de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o âmbito do currículo escolar.

A implantação de uma lei que obriga o ensino de determinada história e cultura em sala de aula já mostra o perfil de sociedade em que vivemos, porque, se sabemos que fazemos parte de um país com formação sócio-histórico-cultural das três matrizes étnicas, nativo indígena, branco europeu e negro africano, qual a necessidade de obrigar a garantia de uma dessas temáticas? Já que somos descendentes dessa formação, o “correto” não seria que esse ensino já ocorresse naturalmente em nossas escolas? Mas ele não ocorre, pois o nosso processo educacional se assentou em bases propagadoras do eurocentrismo que marca a nossa história.

E a partir de minhas constatações no cotidiano escolar, a problemática levantada para a pesquisa está pautada no questionamento de como um professor formado nessas bases eurocêntricas e que está em um sistema educacional que reverbera tais princípios, pode transpor tais barreiras e reconhecer-se pertencente à cultura afro-brasileira e conseguir transmitir esses valores e conhecimentos aos seus alunos?

Muitas pesquisas apontam que a Lei não é aplicada, ela existe no papel, porém sua prática é pouco efetiva e, quando ocorre, é tomada de forma equivocada, porque acontece via multiculturalismos e/ou hibridismos, pensada em datas comemorativas, como por exemplo, o Dia da Consciência Negra,³ geralmente em uma semana dedicada a esse estudo. A própria legislação é pensada pelo sujeito que reproduz o pensamento branco, europeu, fático e hegemônico.

O principal objetivo desta pesquisa é o de demonstrar que o sistema educacional brasileiro, ancorado em leis, ainda está descontextualizado da formação cultural brasileira a partir do nativo indígena – branco europeu – negro africano, justamente pelo fato de que, ao implantar determinadas leis, continua a afirmar a marginalização que ocorre em nossa sociedade em relação a alguns sujeitos sociais. Afinal, quando uma lei afirma que

² Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN.

³ Cf. “Lei 12.519 de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares” (BRASIL, 2011, s/p).

determinado tema deve ser tratado com exclusividade, ele está sendo exclusivo de um ponto que é a referência e, no caso, a referência é, na grande maioria das vezes, o homem branco europeu, por conseguinte sua cultura.

A Lei é tão afirmativa ao colocar o europeu como referência que em 2008 foi alterada pela Lei 11.645/2008,⁴ incluindo ainda a História e Cultura Indígena. Ou seja, das três matrizes as quais pertencemos, a obrigatoriedade fica para as culturas marginalizadas, pois aquela que é referência já é tida como a história oficial e as não-oficiais “ganham” a exclusividade e o dever de serem ensinadas; como se já não devêssemos saber delas!

Contudo, não queremos discutir a boa intencionalidade da inclusão das leis, acreditamos, inclusive, que sua existência mostra um processo em construção para o reconhecimento dos sujeitos que foram marginalizados em nosso processo histórico e aponta que eles estão emergindo e buscando espaço na sociedade.

Concordamos com a necessidade do estudo das culturas afro-brasileira e indígena, aliás, defendemos a necessidade, mas consideramos que precisamos ir além de leis escritas. Defendemos que o (re)conhecimento dessas culturas em nossa sociedade estará na tomada de consciência de seus sujeitos sociais, por meio das mudanças das perspectivas teóricas e práticas de como se estrutura o ensino brasileiro, buscando possibilidades *outras* de fundamentações que darão conta de nos fazer pensar para além daquilo que o processo de colonização implantou em nossa mentalidade/imaginário.

Dessa forma, a metodologia utilizada nesta pesquisa, a partir da perspectiva contramoderna, nos satisfaz em fazer emergir possibilidades *outras* de pesquisas, teorias e práticas. Pois são métodos próprios de sujeitos e locais que sofreram processo de colonização, como no caso, o Brasil. E surgem como métodos políticos de se fazer ciência, em contraponto com o que já está (im)posto nas academias que insistem em transmitir e dar continuidade às perspectivas que erigiram com a Modernidade e dando voz e vez aos discursos que se afirmam detentores do poder intelectual, econômico e cultural (Europa e Estados Unidos). O método é consciência, e a intenção é a descolonização da pedagogia que praticamos em nossas fronteiras.⁵

⁴ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁵ Assim como Nolasco afirmou: “Na esteira do que afirma o crítico, entendo que o discurso crítico fronteiriço, ou melhor, a epistemologia fronteiriça, antes de ser tomada como um campo de estudo, deve ser compreendida como um lócus de enunciação fronteiriço crítico por excelência. Por conseguinte, ao invés de continuar a reproduzir à exaustão a velha prática de importação de teorias dos centros desenvolvidos do país e do mundo e simplesmente repeti-las nas bordas periféricas do país, deve tomar o lócus fronteiriço como um campo gerador

Metodologicamente, faremos uma (re)leitura da Lei 10.639/2003 para apontar as questões que evidenciam a exclusão pré-conceituosa da cultura afro-brasileira. Pois, apenas implantar leis e torná-las obrigatórias não garantem que os objetivos serão ou estão sendo alcançados realmente. Visto que precisamos de mudanças em nossos comportamentos, e para isso, a transformação precisa acontecer para além de leis escritas, ela está em nós, em nosso imaginário, porque é nesse imaginário que foi implantado o preconceito.

O título da pesquisa é metafórico e remete nosso olhar para a África. Porém a pesquisa não tem por objeto a África, mas sim a presença da cultura afro-brasileira em nossa sociedade, herança cultural riquíssima. Entretanto, nossa construção sócio-histórico-cultural, baseada em princípios eurocêntricos, relegou esta cultura à margem, apesar de o sistema insistir em afirmar que luta para combater, quando, na verdade, colabora para a perpetuação desta marginalização até mesmo no currículo escolar.

Ao mencionarmos “para além da implementação da Lei 10.639/2003”, objetivamos apontar que levar atividades para a sala de aula, apresentando aspectos da cultura afro-brasileira, propor atividades na semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra ou lembrar o dia 13 de maio como uma conquista para os negros ao serem libertos da escravidão, não significa reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira. Ir além é evidenciar a tomada de consciência, pertencimento e atitude; é olhar para a herança africana em nossa sociedade e ver-se ali nos traços físicos, na linguagem, na música, nas artes, na dança, enfim no dia a dia.

O objeto ilustrativo de nossa pesquisa, que será tomado para dar lugar às discussões previstas neste trabalho, será o uso do Turbante como elemento de resistência e representação da cultura afro-brasileira. O “pano em mãos” não significa apenas um pano qualquer, mas um pano que carrega história, cultura, arte e simbologia. Ressaltar o Turbante, com todo o seu valor histórico e cultural para o povo africano e afro-brasileiro no processo de ensino, é dar lugar à discussão de uma cultura subalternizada em nossa formação social, e ainda é ressaltar que diante de suas representações, a partir do pano que se torna turbante, esse passa a ser símbolo de luta e motivo de glórias. E que a partir da metáfora “com o pano em mãos também sou África”, possamos nos (re)conhecer e nos valorizarmos como sujeitos brasileiros afrodescendentes.

Fundamentaremos, ao longo da pesquisa, nas teorias Pós-Coloniais, Estudos Culturais, Estudos de Cultura e Estudos Subalternos, para, por meio delas, propormos epistemologias

*outras*⁶ e práticas *outras* para o âmbito educacional: em busca de partirmos do princípio de (re)escrever, (re)pensar, (re)fazer e (re)significar a nossa história e nossa cultura até para nós mesmos, fazendo reverberar a nossa voz enquanto sujeitos subalternizados, e buscarmos transpor as fronteiras⁷ da marginalização.

As teorias nas quais nos embasaremos tratam de colocar o discurso do sujeito em primeira pessoa, no qual ele se (re)conhece e busca sua (im)posição frente ao discurso hegemônico que forjou a nossa história. Por isso, esta é também uma pesquisa pensada dentro das vivências e experiências de quem a pesquisa.

No primeiro capítulo – **DA EUROPA PARA AS SALAS DE AULA BRASILEIRAS: CULTURAS MARGINAIS** – abordaremos a discussão sobre o quanto a construção histórica de nosso país foi forjada em favor daqueles que se erguiam enquanto poderosos durante a Modernidade, e buscaremos apontar como essa relação que se ergueu naquele período ainda habita os sujeitos sociais na atualidade. A colonialidade do poder, apontada por Quijano (2002) e Mignolo (2003) se fez presente trazendo a hierarquização entre os seus sujeitos, carregado de discursos preconceituosos, discriminatórios e excludentes.

Apontaremos também o quanto a colonialidade do poder ainda habita os sujeitos-fronteira desta sociedade (Campo Grande-MS), pois, de acordo com o pensamento colonial/moderno que se erigiu da Modernidade, nos tornamos as fronteiras marginais que, sem história, sem cultura, sem arte e sem produção de conhecimento, não podemos escrever nossa própria História, logo, ela foi e continua sendo contada por outros. E assim, permanecemos detentores de discursos excludentes, (re)afirmando-nos enquanto sujeitos sociais marginais, subalternos e sem voz, evidenciando o discurso eurocêntrico como o único com poder de verdade e detentor do conhecimento, por conseguinte, produtor artístico-cultural.

No segundo capítulo, proporemos epistemologias *outras* para tratarmos da realidade do *locus* que erige o nosso discurso (América Latina, Brasil, Mato Grosso do Sul, Campo Grande) para tratarmos a Educação. Sob o título de **EDUCAÇÃO VERSUS BRASIL: POSSIBILIDADES OUTRAS PARA (RE)PENSARMOS O PROCESSO DE ENSINO**, apontaremos o quanto o discurso subalterno é importante para tratar da realidade local, nos

⁶ Utilizaremos o termo “epistemologias *outras*” e não “outras epistemologias”, pois, baseado nos fundamentos teóricos de nossa pesquisa, pensar em “outras epistemologias” nos remete a continuar pensando de maneira eurocêntrica como continuidade do pensamento Moderno. Enquanto “epistemologias *outras*” nos leva a (re)pensarmos em ir além de qualquer epistemologia (im)posta pelo pensamento hegemônico. E as “epistemologias *outras*” são próprias para serem pensadas de dentro da América Latina por possuir a diferença colonial abordada por Mignolo (2003).

⁷ Sobre o conceito de fronteira, abordamos a partir do que Hissa (2002) apontou como limites que surgiram para dividir e demarcar territórios sendo “sempre uma manifestação de poder”.

campos da História, da Arte, cultura e da produção de conhecimentos, para que possamos (re)conhecer a importância de falarmos por nós mesmos, sem que outros falem por nós em discussões supostamente parecidas – já que ancoradas em discursos hegemônicos – que não vivenciam as realidades locais no campo geográfico, histórico e identitário-cultural.

No terceiro capítulo, denominado **QUE PROFESSOR SOU EU? UM DISCURSO QUE ABRE CAMINHOS**, o debate se aprofunda em discutir sobre o negro na sociedade sul-mato-grossense e o quanto os dados trazidos refletem sobre como o negro é marginalizado em nossa sociedade. As discussões abordam, sobretudo, a condição do negro no campo educacional, sobre a marginalização curricular e o cotidiano escolar. Apontaremos a importância dos movimentos sociais para a busca do reconhecimento da contribuição dos negros para a nossa sociedade e o quanto ainda precisamos ir além, pois, mesmo que existam os que lutam pela igualdade racial, há muitos que ainda barram os caminhos.

Traremos para a discussão o Turbante como objeto epistêmico “ilustrativo” do (re)conhecimento de pertença em relação à cultura afro-brasileira ou, poderíamos dizer, a cultura africana “na” cultura brasileira e o quanto esse adereço carregado de história, cultura e ancestralidade diz muito sobre nós mesmos, sujeitos afro-brasileiros.

O Turbante nesta pesquisa surge para dar voz e vez aos sujeitos subalternizados pelo eurocentrismo. É o pano que se tornando Turbante surge para dar significados *outros* para além da visão eurocêntrica, é quando o sujeito se vê, se reconhece e toma consciência de sua História.

Também teremos nas discussões as vozes de sujeitos subalternos que estão se erigindo nas sociedades contemporâneas para fazerem valer os seus discursos, e que falaram daquilo que quem não possui essas vivências não pode falar. Tomamos, por exemplo, Carolina Maria de Jesus, Malala Yousafzai, Chimamanda Ngozi Adichie e Lázaro Ramos que, em suas obras narram as suas histórias e suas vivências.

A partir desses discursos poderemos compreender a importância do falar de si mesmo, sem que outro o faça. Desta forma, queremos salientar a emergência cada vez maior de fazermos erigir as vozes subalternas no campo educacional, a partir do (re)conhecimento das vivências dos sujeitos subalternizados, como numa tomada de consciência de que os locais devem ser ocupados por esses sujeitos que neles vivem, principalmente o local da fala.

Não queremos apenas (re)conhecer, queremos falar! A intenção deste debate teórico é apontar a importância de o negro falar pelo negro. Não podemos dizer que uma pessoa com a pele branca não poderá abordar a temática sobre a cultura afro-brasileira, até mesmo pelo fato de que este sujeito, sendo brasileiro, dificilmente poderá afirmar não ser afrodescendente,

tendo em vista que não há como negar nossas matrizes sócio-histórico-culturais de formação do nativo indígena, branco europeu e negro africano.

Porquanto, partiremos da noção de que pensar em questão racial ou descendência vai além de pensar em cor de pele, e sim em consciência, pertencimento e ato político, pensando sempre naquele que se encontra na posição marginalizada e na eterna busca de dar voz e vez àquele que foi e ainda está, quase sempre, silenciado pelo discurso hegemônico.

Queremos, assim, a partir de perspectivas pedagógicas descoloniais, buscar a horizontalidade nos discursos, não apontar que uma cultura é melhor ou mais importante que a outra, mas (re)conhecer que todas devem ser valorizadas, não cabendo a nenhum discurso o local hegemonicamente privilegiado.

As culturas têm *diferenças*, ou seja, possuem as suas individualidades e, dentro das perspectivas abordadas por Walter Mignolo (2003) sobre o conceito de *diferença colonial*,⁸ queremos fazer a nossa pesquisa erigir como o imaginário *outro* do negro para as academias, congressos, seminários e quaisquer eventos acadêmicos nacionais e internacionais, além de escolas, secretarias e demais locais em que o processo educacional esteja presente. Para que os sujeitos presentes nesses espaços compreendam a *colonialidade do poder*⁹ que habita em seus imaginários. Para que possamos, a partir do reconhecimento de nossas diferenças, sermos sujeitos ativos na busca por uma educação que de fato seja democrática.

A partir das perspectivas abordadas durante a pesquisa, proporemos um projeto de intervenção no âmbito educacional, visto que é uma exigência prevista no Projeto Pedagógico do Programa de Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e que se encontra em apêndice.

O objetivo principal deste projeto de intervenção é o de colocar em prática aquilo que se espera dos resultados da pesquisa realizada e contribuirmos para que ela não fique apenas no campo da teoria, mas que, sendo executada na atividade prática, possa incentivar os participantes dela a continuarem o trabalho de contribuir cada vez mais para as transformações as quais o projeto se propõe em fazer.

Sendo assim, ministramos uma palestra-oficina para estudantes das 1ª e 4ª séries do Curso de Artes Cênicas e Dança – Licenciatura da UEMS/UUCG, ou seja, alunos que estão

⁸ Para Mignolo, a diferença colonial é uma característica específica das sociedades que sofreram processo de colonização. E levando em consideração essa diferença, ele aponta que nenhuma sociedade pode falar por aquelas que a possuem como marca presente da colonização em seu território. Sendo assim, a diferença colonial deve ser levada em consideração dentro desses locais para que seja possível a luta contra as mazelas deixadas pela colonização, e tais mazelas são denominadas de colonialidade do poder.

⁹ São os resquícios das práticas coloniais que habitam as mentalidades dos sujeitos que vivem nos territórios que sofreram processo de colonização. É quando os sujeitos habitantes de tais territórios continuam a subjugar, hierarquizar e discriminar da mesma forma como os colonizadores fizeram.

entrando e saindo da universidade, e queremos despertar neles o desejo em levar adiante aquilo que extraírem da atividade que, além de poderem fazer isso dentro do âmbito educacional já que serão licenciados, desejamos também que levem para as suas vidas e possam contribuir para a transformação a qual desejamos chegar: uma educação justa e democrática sendo refletida em toda a sociedade.

CAPÍTULO 1 - DA EUROPA PARA AS SALAS DE AULA BRASILEIRAS: CULTURAS MARGINAIS

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Conseguiu me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha
[...]

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente

Renato Russo

O que nos falta, como sujeitos brasileiros, é o (re)conhecimento do que é nosso. Reconhecer a nossa História, nossa cultura e tudo aquilo que produzimos e que carrega o nosso passado, que está em nosso dia a dia, em nossas práticas e naquilo que supostamente sabemos sobre a construção de nossa sociedade.

Porém, (re)conhecimento vai além! Quando os parênteses e o *re* que antecedem a palavra *conhecimento* surgem, os conceitos e os resultados são outros. Pois passam a significar: identidade, pertencimento e luta.

E é desse (re)conhecimento que nós brasileiros precisamos, para dar valor ao nosso passado histórico que além de luta, suor e sangue, também foi de glórias, tradições e belezas, e que, diante do que foi construído e consolidado como “verdade” foi apagado e silenciado.

1.1 Da Europa para a América Latina, do Brasil para o Mato Grosso do Sul e de Campo Grande para as salas de aula

Para a compreensão de qualquer sociedade, as ciências humanas se valem de suas pesquisas. A História, a Geografia, a Sociologia, a Filosofia e as Artes, por exemplo, compõem as ciências que apontam passado, presente e, supostamente, aquilo que viveremos e/ou almejamos para o futuro, com base nas vivências, experiências, fatos e acontecimentos.

Se pararmos para analisar a sociedade hoje, perceberemos que por meio dessas ciências encontraremos embasamentos para compreendê-la. O nosso processo educacional é reflexo de nosso contexto histórico e para entendermos o currículo escolar e as vivências nas salas de aula brasileiras, teremos de ir longe em nossa formação sócio-histórico-cultural.

Para que haja compreensão a respeito do processo educativo dentro das salas de aula, de nossa atuação como professores, da percepção dos alunos e, acima de tudo, da relação

professor e aluno enquanto sujeitos sociais, que se encontram em processo de construção de conhecimento, precisamos nos reportar para o que acontece na sociedade e às bases que geraram e geram esses acontecimentos.

Vivemos em uma sociedade marcada por traços coloniais historicamente construídos. Somos herança da formação a partir dos nativos indígenas, brancos europeus e negros africanos. Porém, existe uma forte tendência de menosprezo em relação aos traços africanos e indígenas, pois esses sujeitos sociais foram marginalizados em nosso processo histórico colonizador.

A exploração e o genocídio indígena, bem como a escravidão africana pelas mãos dos colonizadores europeus, são os maiores exemplos de fatores que contribuíram para tal marginalidade, pois, mesmo que não estejamos vivendo as mesmas barbáries do início do processo de colonização, ainda vivemos sob as suas heranças.

A nossa história foi escrita com base nas perspectivas eurocêntricas, partindo da visão do europeu, de que a Europa é o “berço da civilização” e de que os europeus são os civilizados, evoluídos, exemplos a serem seguidos e os salvadores do mundo, a partir da missão de levar o Deus cristão para a conversão dos pecadores. Em nossa formação sócio-histórico-cultural, esses pensamentos relegaram o indígena e o africano às margens sociais, como incivilizados, incultos, atrasados, ignorantes, exóticos e demoníacos.

Para ilustrar historicamente o processo inicial de colonização que ocorreu no Brasil, podemos citar Laura de Mello e Souza, que em sua pesquisa pioneira sobre a feitiçaria no Brasil colonial, dentro da corrente da História das mentalidades e do imaginário, muito contribuiu para a compreensão da formação da religiosidade popular brasileira, trazendo o entendimento de que, desde o momento que os Europeus passaram a sair de suas terras para manterem relações com o Oriente – o que ocorreu durante as Grandes Navegações, iniciadas no século XV – já existia, sobre todo o território que não fosse a própria Europa, uma visão de menosprezo e de negação do outro. Essa realidade foi reafirmada em terras Americanas e no Brasil.

Numa época em que ouvir valia mais do que ver, os olhos enxergavam primeiro o que se ouvira dizer; tudo quanto se via era filtrado pelos relatos de viagens fantásticas, de terras longínquas, de homens monstruosos que habitavam os confins do mundo conhecido. (SOUZA, 1986, p. 21-22).

Não havendo fronteiras para o real e o imaginário, em que aquilo que se ouvia, extraído da imaginação de navegadores, era tido como realidade, expandindo-se em construções preconceituosas sobre todos aqueles povos não-europeus:

Desde cedo, portanto, as narrativas de viagens aliavam fantasia e realidade, tornando fluidas as fronteiras entre real e imaginário: aventuras fictícias como a de São Patrício continham elementos extraídos do mundo terreno, aventuras concretas como as de Marco Polo se entremeavam com relatos fantásticos, com situações inverossímeis que, tendo ouvido de alguém, o mercador acreditava ter vivido. (SOUZA, 1986, p. 24).

No período em que se dava início à Modernidade, para o Europeu o mundo era muito menor do que aquilo que conhecemos hoje. Logo, ao encontrar terras que até então não sabiam da existência, para eles era uma descoberta. “O que era a realidade da terra para o homem do século XIV? Acreditava-se na existência do Equador, dos trópicos, de cinco zonas climáticas, três continentes, três mares, doze ventos” (SOUZA, 1986, p. 24), e é a este Homem Europeu que nos reportamos quando mencionamos a chegada deles aqui no Brasil, o que advinha da Idade Média.

O que não era Europa era desconhecido para a Europa. Se tratarmos desse fato como realmente um “descobrimento”, estaremos partindo do ponto de vista de quem o “descobriu”¹⁰, narrando os acontecimentos apenas sob uma ótica europeia e do centro de poder.

O pensamento imaginário que rondava os europeus, de que seres monstruosos habitavam outras terras e mares, que inicialmente se deu no Oriente, foi sendo deslocado geograficamente para a América a partir do momento que Cristóvão Colombo chegou por aqui, acreditando estar nas Índias. A partir daí muitos outros aventureiros passaram a desbravar os oceanos rumo às “novas terras”, e as narrativas começaram a ter outro cunho, não mais do homem medieval, mas agora Moderno.¹¹

¹⁰ Tratar da “descoberta”, “descobrimento” do Brasil, com aspas, é uma possibilidade *outra* de analisarmos os fatos sob um ponto de vista questionador, de transpor àquilo que sempre nos foi (im)posto pela ótica unilateral eurocêntrica. Pois, se para eles que desconheciam essas terras naquele momento era uma descoberta, não significa que somos obrigados a aceitar que realmente fomos “descobertos” por alguém, porque, se assim foi, significa que aqueles que habitavam aqui não existiam antes de fato. Aliás, para essa ótica unilateral, não existiam mesmo, e não existem até hoje, nem aqueles e nem nós – “Novo Mundo” – herdeiros da colonização.

¹¹ Período do início da Idade Moderna, de acordo com a visão eurocêntrica de organização histórica. Para esta periodização histórica, a Idade Moderna tem início em 1453, com a tomada de Constantinopla pelos turco-otomanos, e final em 1789, com a eclosão da Revolução Francesa, dando início à Idade Contemporânea. Lembramos, porém, que não existe apenas essa periodização para nos organizarmos historicamente. Este é um modelo que visa analisar a história sob a ótica europeia. Trataremos deste assunto mais à frente.

Colocado a serviço da descoberta do mundo, o olhar começava a crescer sobre os outros sentidos, captando e aprisionando o raro, o estranho, o singular que, anteriormente, também haviam cativado a atenção medieval. Reorquestrados, os sentidos davam origem a novas narrativas de viagens, agora modernas. (SOUZA, 1986, p. 23).

Para o homem moderno europeu, a distância da Europa apresentava a monstrosidade do local. “[...] os países lendários e as humanidades monstruosas foram sendo empurrados para regiões cada vez mais distantes e periféricas, ainda indevassadas pelos homens do Ocidente. [...] reduto derradeiro das humanidades monstruosas, do Paraíso Terreal” (SOUZA, 1986, p. 26), afirmado por Frei Vicente do Salvador¹² como lugar “[...] do reino do próprio demo, que, aqui, travará combate encarniçado contra a Cruz e seus cavaleiros (SALVADOR *apud* SOUZA, 1986, p. 26).

Isto é, para nós, coube o papel do Demônio dentro dos discursos daqueles que falaram por nós. “Surgimos” para o pensamento do colonizador, na ideia dual entre o bem e o mal, na qual o mal foi utilizado para nos tachar. Quando aqui chegaram os colonizadores europeus, só coube o Demônio para nos definir: “O Brasil, colônia portuguesa, nascia assim, sob o signo do Demo e das projeções do imaginário do homem ocidental” (SOUZA, 1986, p. 28).

E hoje, será que ainda buscamos essas rotulações? Pensando no que a colonização nos (im)pôs, estaremos definidos por Deus ou pelo Demônio? Talvez por Deus, porque aqui impera o cristianismo (im)posto pelos dominadores. Aliás, talvez “quase Deus”, afinal, possuímos religiões que não são cristãs, e outras que são, porém não são reconhecidas pelo pensamento cristão dominante nestas fronteiras periféricas, que pouco (re)conhecem sua história marcadamente colonial, de religiões que surgiram do sincretismo entre elementos africanos trazidos pelos negros vindos ao Brasil para serem escravos, com o catolicismo imperante dos seus senhores.¹³ O catolicismo foi a marca cristã deixada pelo colonizador, a missão foi dada por Deus, segundo suas afirmações:

¹² Frei Vicente do Salvador foi um franciscano e historiador baiano, que, de acordo com o site da Biblioteca Básica Brasileira, “Foi o historiador cearense Capistrano de Abreu o principal responsável por tornar conhecida a História do Brasil, de Frei Vicente do Salvador, o primeiro livro a oferecer interpretação sistemática da “história do Brasil”. Escrito parte na metrópole, parte na colônia, o manuscrito ficou ignorado no Brasil, mas não inteiramente em Portugal, onde circularam algumas cópias. Algumas passagens dessa obra tornaram-se antológicas e, provavelmente, foi o que mais entusiasmou Capistrano de Abreu e estudiosos como Manoel Bomfim, José Honório Rodrigues e Francisco Iglésias. Pautados pelo desejo de dar um fim às narrativas de exaltação à colonização portuguesa (e protagonizadas apenas pelas elites tradicionais), eles identificaram nessas passagens “sementes” de um pensamento nativista, ou mesmo, como chegaram a sugerir Bomfim e Iglésias, as primeiras manifestações de “nacionalismo” já no século XVII.”

¹³ Pois, não podendo cultuar seus Orixás, os negros foram obrigados a cultuar os santos católicos, e esses, por medo das represálias que podiam sofrer de seus senhores e não querendo negar suas crenças, fingiam estar cultuando os santos católicos, quando, na verdade, eram aos Orixás que faziam as suas “orações”.

Os portugueses se imbuíram sinceramente de seu papel missionário: “Os outros homens, por instituição divina têm só obrigação de ser católicos: o português tem obrigação de ser católico e de ser apostólico. Os outros cristãos têm obrigação de crer a fê: o português tem obrigação de a crer e mais de a propagar”, dizia Vieira, um século e meio após a descoberta. (SOUZA, 1986, p.33).

Souza afirma que “[...] cristianizar era, de fato, parte integrante do programa colonizador dos portugueses diante do Novo Mundo” (SOUZA, 1986, p. 33). Indo além das perspectivas teóricas de Souza, que utilizamos aqui para introduzirmos o contexto histórico da colonização, e apontando para o projeto cristianizador colonial que o pesquisador sul-mato-grossense Edgar César Nolasco define, ele nos chama a atenção para o fato de que cristianizar aqui, para o explorador, possuía nas suas práticas, suas “boas”¹⁴ intenções – “[...] discurso centralizador da crítica moderna que imperou nos trópicos com sua boa intenção messiânica e salvífica” (NOLASCO, 2013, p. 12).

Sendo assim, nas perspectivas para além da Modernidade teórica a que Souza (1986) se debruça, Nolasco contribui conosco a partir da visão pós-colonial, de que o colonizador tinha as intenções de levar o Deus cristão, visto pelo homem moderno como algo bom, e que os nativos desta terra eram os selvagens/bárbaros, e por isso, ruins/maus. E, partindo desses pensamentos coloniais, colhemos hoje em nossa sociedade, o racismo, o preconceito, a discriminação e a intolerância. Por isso, nesta pesquisa, temos a proposta de buscar alternativas *outras* para (re)pensarmos e (re)contarmos a nossa história, com o objetivo de buscar nossa formação histórica e transpor a ideia de dualidade, na qual ocupamos sempre a (im)posição do ruim.

Walter Mignolo, teórico pós-colonial, argentino e professor universitário nos Estados Unidos, aborda a questão da globalização, considerando que ela coloca toda a humanidade como igual, mas desconsidera as diferenças (coloniais) que tornam cada local detentor de sua história. O autor reitera que este pensamento anula os saberes locais em nome de um projeto global, no qual se reconhece apenas as histórias dos centros de poder (Europa e Estados Unidos), que denomina de “[...] uma nova forma de colonialismo, um colonialismo global” (MIGNOLO, 2003, p.10). Inserido nesse colonialismo global, a cristianização está presente

¹⁴ Tomei a liberdade de colocar as aspas na palavra “boas” ao citar Nolasco, pois, como brasileira, negra e consciente do processo que sofremos e de nosso papel subalterno nessa construção histórica europeia, penso que deixar a palavra “boas” entre aspas seja uma forma de compreender que essas “boas intenções” nos relegaram muito sofrimento, muita dor e muita violência. Cabendo aqui, agora, o meu momento de falar.

O cristianismo tornou-se o primeiro projeto global do sistema mundial colonial/moderno e, conseqüentemente, a âncora do ocidentalismo e da colonialidade do poder que traçou as fronteiras externas da diferença colonial, reconvertidas e re-semantizadas nos fins do século 18 e início do 19 com a expansão da Grã-Bretanha e da França até a Ásia e África. Projetos globais são o complemento do universalismo na criação do mundo colonial/moderno. (MIGNOLO, 2003, p. 46).

Para continuarmos contextualizando os processos históricos a partir das explorações que determinados territórios sofreram, Souza (1986) discorre sobre o colonialismo praticado pelos europeus no final do século XV e início do século XVI na América, e Mignolo (2003) sobre o início das práticas imperialistas, considerando que durante o século XIX a Europa e os Estados Unidos subjugaram e subestimaram os povos asiáticos e africanos, práticas também conhecidas por neocolonialismo.

No que diz respeito às questões econômicas, ambas possuíam interesses distintos, pois eram períodos econômicos diferentes. Porém, no que se refere à questão religiosa, nos dois períodos o cristianismo foi essencial para a dominação e a justificação das práticas violentas e pelas atrocidades que os povos subjugados sofreram.

Ao retomar o colonialismo sobre o qual Souza discorre, consideramos sua afirmação a respeito da dualidade de comparações que os europeus utilizavam para indicar diferenças entre eles e os povos não europeus. Para o olhar dos centros, sempre nos coube o papel do que é negativo e, quando o olhar acontecia, ou acontece, na afirmação positiva ela era (é) vista como uma continuação da Europa aqui:

Componentes do universo mental, nunca estiveram isolados uns dos outros, mantendo entre si uma relação constante e contraditória: na esfera divina, não existe Deus sem o Diabo; no mundo da natureza, não existe Paraíso Terrestre sem Inferno; entre os homens, alternam-se virtude e pecado. (SOUZA, 1986, p. 29).

Isto é, para dar continuidade a Deus, ao Paraíso Terrestre e à virtude do Europeu, eram precisos o Diabo, o Inferno e o pecado da América, pois “[...] ganhavam-se novas ovelhas para a religião e para o Papa. De todos os frutos que poderia dar a terra recém-descoberta, pareceu a Caminha que o melhor seria salvar a gente indígena” (SOUZA, 1986, p. 32).

Com o fatídico “descobrimento”, as terras brasileiras que até então eram desconhecidas, passaram a “conhecidas”, e a visão imagética existente mudou. O que antes era visto apenas com adjetivos negativos, passou a ser visto também com adjetivos positivos, porque o Brasil havia se tornado uma “quase metrópole”, prolongamento da Europa, “‘Este Brasil é já outro Portugal’, diria Fernão Cardim” (SOUZA, 1986, p. 31). Adquirindo aspectos

européus, o Brasil passou a existir e, passando a existir, passou a ser bom, virtuoso e Paraíso Terrestre: “Prolongamento modificado do imaginário europeu, o Brasil passava também a ser prolongamento da Metrópole, conforme avançava o processo colonizatório” (SOUZA, 1986, p. 31).

Entretanto, continuamos a ser apenas a Colônia, sem identidade, sem reconhecimento, porque aqui estavam aqueles que fizeram destas terras o prolongamento das suas. Só passamos a existir porque repetíamos o que na Europa se criava e se fazia, mas, claro, nem tudo era o prolongamento. Aquelas que eram características nativas destas terras eram ainda o que nos diferenciava, mas, para a visão que habitava o imaginário dos grandes navegadores, as diferenças faziam com que jamais chegássemos ao (re)conhecimento de seres “civilizados” iguais à Metrópole:

A América era muito mais filha da Europa do que jamais o foram a Ásia e a África: mas era Europa e ao mesmo tempo a não-Europa; era a antítese geográfica, física e muito logo política da Europa... O bom e o ruim, o Céu e o Inferno que acabavam se harmonizando na Europa – na metrópole – podiam, aqui – colônia – mais do que em nenhum lugar, tender à polarização. (SOUZA, 1986, p. 31).

Em outras palavras, éramos o oposto da Metrópole. Enquanto lá era bom e o Céu, éramos aqui o ruim e o Inferno. A harmonia acontecia com a “salvação” da chegada do “Céu” para nos retirar do pecado. Para existir o bom, deve haver o ruim, para existir o Céu, deve haver o Inferno. Metrópole e Colônia passavam, assim, a se complementar, e a Colônia só existia porque a Metrópole dava a ela a existência, a salvação e a harmonia:

No tocante à natureza, a ideia de prolongamento da Europa – e, portanto, lugar de concretização dos mitos de um Paraíso Terrestre – tendeu a triunfar: quase sempre, edenizou-se a natureza. Mas no que disse respeito à humanidade diversa, pintada de negro pelo escravo africano e de amarelo pelo indígena, venceu a diferença: infernalizou-se o mundo dos homens em proporções jamais sonhadas por toda a teratologia europeia – lugar imaginário das visões ocidentais de uma humanidade inviável. Houve perplexidade ante as nuvens de insetos, as cobras enormes, o calor intenso; mas ante o canibalismo e a lassidão do indígena, a feitiçaria e a música ruidosa dos negros, a mestiçagem e, por fim, o desejo de autonomia dos colonos, houve repúdio. (SOUZA, 1986, p. 32).

Isto é, a natureza que encantou os exploradores seria, então, o Paraíso Terrestre, o prolongamento da Europa, porém o que era relacionado à humanidade, nem humanidade era, era o Inferno, local no qual “[...] o demônio ocupava papel de destaque” (SOUZA, 1986, p. 28).

Quer dizer que, quando reproduzimos a Europa, estamos nos afirmando como bons, certos, belos e outros tantos adjetivos positivos, afinal reproduzimos algo de bom quando somos o prolongamento da Metrópole/Europa. Desta forma, aos nativos indígenas que habitavam aqui quando os europeus chegaram, e aos negros africanos trazidos para cá na condição de escravos, vindos de terras também já subjugadas, “sobrou” o papel de marginal, aquele que não produz história, cultura, arte, saberes e conhecimentos.

Consequentemente, nós, brasileiros, herdeiros desta mistura indígena-europeu-africano, só somos reconhecidos dentro do pensamento colonial/moderno desde o momento da chegada dos europeus nestas terras em 1500, e damos valor de verdade a esse discurso.

Atualmente, isso ocorre, por exemplo, quando reproduzimos o que a Europa e os Estados Unidos produzem em se falando de história, cultura, arte, saberes e conhecimentos, cabendo-nos as (im)posições de marginais, subalternos, fronteiriços (do lado de lá da fronteira que divide os que produzem e os que só (re)produzem), fora do eixo ou no fim do mundo.

Nesse sentido, estivemos sempre no fim do mundo onde não se produz conhecimento e as culturas que circundam tais fronteiras estiveram sempre na categoria de ilustração dos discursos do conhecimento daqueles lugares que os edificaram, por conseguinte, sempre somos “reprodutores de” e estamos reproduzindo os discursos que por aqui aportam. (BESSA-OLIVEIRA *et al.*, 2017, p.19).

Nesse contexto, a nossa história foi relegada à marginalidade, cabendo apenas a versão histórica narrada pelo colonizador. Indígenas e negros que fizeram parte de nossa formação sócio-histórico-cultural tiveram sua história, arte, cultura e suas crenças apagadas pela história que o europeu narrou.

Consequentemente, é nesse contexto que a nossa educação está pautada, numa construção histórica narrada unilateralmente. Mas, em busca da superação do que foi construído, a Lei 10.639/2003 torna-se obrigatória, para enfim “dar” aos negros a posição que sempre lhes foi negada, como citado na redação do Parecer do CNE nº 3/2004¹⁵ que aprovou as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**

¹⁵ Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, p. 01).

E dentro do nosso contexto de formação sócio-histórico-cultural, Mignolo chama a atenção para a emergência de epistemologias *outras*, para (re)verificarmos essa situação em que nós, sujeitos latinos, que fomos levados à (im)posição de subalternos pelos discursos hegemônicos, nos encontramos. Pois através desses discursos somos um povo sem história, que não sabe falar por si mesmo, porque são eles que possuem o discurso da verdade para falar por nós.

No século 16, a diferença colonial articulava-se espacialmente. Ao se aproximar o fim do século 18 e o início do 19, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. “Os povos sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Os povos “com história” sabiam escrever a dos povos que não a tinham. (MIGNOLO, 2003, p. 23).

Daí, então, surgem as nomenclaturas “Velho Mundo” (Europa) e “Novo Mundo” (Américas). A partir do que Mignolo aponta e das nomenclaturas mencionadas, conseguimos entender o porquê da América Latina, por exemplo, nunca ter poder para falar por si mesma diante do discurso eurocêntrico. Pois dentro da construção hierarquizante, criada pelo eurocentrismo, quem possui a história primeiro é o “Velho Mundo”, e ele sempre será mais antigo que o “Novo Mundo”.

Vale lembrar ainda que a questão de o “Velho Mundo” falar sobre o “Novo Mundo” está na prática do apagamento da história deste. Há diversas formas de apagamentos, dos eixos do mundo para as periferias, ou seja, da Europa e dos Estados Unidos para a América Latina, da América Latina para o Brasil e, dentro do próprio Brasil, dos seus centros (São Paulo e Rio de Janeiro, em alguns casos, Belo Horizonte) para os outros estados brasileiros.

Nessa conjuntura, para chegarmos às salas de aula campo-grandenses e à nossa história enquanto cidadãos desta cidade, dentro do que foi construído como história oficial (a narrada e escrita pelos centros hegemônicos), precisaremos retomar os processos históricos. Para (re)conhecermos nossa história enquanto cidadãos campo-grandenses, se formos pela “oficialidade” histórica, teremos que – por (im)posição – entender primeiramente a história de outros povos (Europa)¹⁶, e depois conseguiremos entender a nossa. Partindo dessa construção, a nossa história só tem valor se antes analisarmos a história da Europa, aliás, nessa história, a nossa (campo-grandense) nem existe.

¹⁶ Quando apontamos para a “necessidade” de compreender primeiramente a história europeia para depois entendermos a nossa, não estamos (im)pondo que de fato só nos compreenderemos após compreendermos a Europa, mas expondo que essa visão foi e continua sendo (im)posta em nosso processo de ensino através da História tida como oficial.

Essa perspectiva da não existência campo-grandense está relacionada com o que Mignolo (2003) apresenta sobre os projetos globais. São projetos advindos da noção de globalização que vivemos hoje, que emergiu nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, que o autor denomina “colonialismo global” em detrimento das histórias locais das sociedades que não se situam na Europa e nos Estados Unidos.

A escravidão, a exploração e a violência moral e física foram as bases de nossa formação sócio-histórico-cultural, e somos constituídos por essa herança colonial. Além do mais, toda essa exploração é algo ainda muito presente, e que acaba sendo velada por aqueles que detêm o poder do discurso perante o mundo, não cabendo aos explorados sequer o direito de discursarem sobre a exploração que sofrem, isso quando possuem a consciência de que foram e são explorados.

Será que a colonialidade é algo que ficou no passado? Para Mignolo, não! Segundo esse autor, ainda vivemos sob as bases coloniais, sob a “colonialidade do poder” “[...] que hoje continua viva e saudável sob a nova forma de ‘colonialidade global’” (MIGNOLO, 2003, p.16). Ou seja, não bastou o processo colonial de exploração que a América Latina conheceu no final do século XV, continuamos a ser vistos, quando somos vistos, como continuidade dos centros de poder, os que foram civilizados e receberam a “salvação” daqueles que se (im)posicionam como civilizados, cultos e exemplos a ser seguidos.

Atualmente, vivemos uma grande exaltação da globalização, sob a visão de que parece uma conquista para o mundo, onde todos são vistos como iguais, porém o que não é questionado é que tipo de igualdade é essa em que todos estão inseridos? De acordo com Mignolo (2003), a globalização é uma continuidade do colonialismo praticado no final de século XV, com as Grandes Navegações europeias e o Imperialismo praticado pelas potências capitalistas dos séculos XVIII e XIX, já apontadas aqui, que subjugarão povos que viviam fora dos centros de poder nos referidos períodos (Europa e Estados Unidos, respectivamente). O autor continua afirmando que,

[...] as disciplinas das “ciências humanas” já não podem permanecer como árbitro intelectual de projetos globais desvinculados das histórias locais. Aprendi, finalmente, que a globalização estava criando condições para a construção de saberes que se desviam da força latente dos saberes que tinham sido eliminados nas histórias locais; o quanto tal construção, enfrentando a inevitável difusão da epistemologia moderna e ocidental, teve, para obter êxito, de atuar nas margens, pois a fronteira divisória e a afirmação de “autenticidade” contribuíram para a supressão do saber nas fronteiras internas e externas do sistema mundial moderno. (MIGNOLO, 2003, p. 15-16).

Para ele, a globalização fez desviar os saberes locais de suas próprias histórias, o colonialismo, o neocolonialismo (imperialismo) e a globalização são continuidades, uma contribuindo com a outra e mantendo sempre as periferias no lugar dos “povos sem história”, pois com a atual globalização toda história está envolvida em uma só. De acordo com o mesmo autor, as *Histórias Locais* são apagadas pelos *Projetos Globais* (retirando aqui do título de sua obra **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**).

A partir das perspectivas apontadas por Mignolo, seguiremos com Bessa-Oliveira, pesquisador e professor universitário que reside em Campo Grande, e contribui para percebermos que esse pensamento age nas margens/fronteiras (locais subalternizados pelos processos coloniais que sofreram) e tem valor de autenticidade, suprimindo o saber local.

Ou seja, os críticos de lugares periféricos – lugares fronteiros onde os discursos vindos dos centros parecem não fazer a curva no fim do caminho, mas edificam-se cada vez mais fortemente –, a exemplo do estado de Mato Grosso do Sul, estão se esquecendo do que um discurso de *recolocação produzido a partir dos setores da sociedade civil*, excluídos da sociedade branca, homofóbica, machista e preconceituosa instituída por poderes, necessariamente, devem priorizar uma discordância dos discursos oficiais que tentam estabelecer o discurso imperioso das práticas, discursos, conceitos e conhecimentos produzidos nos centros do mundo que, de maneira bastante óbvia, excluem os discursos que se dão para além das fronteiras estabelecidas por esses discursos dos poderes instituídos pela história deles (re)contada como nossa. Pois, se uma coisa os é clara, é que os discursos periféricos estão em todos os momentos sendo emitidos para fora das fronteiras que cercam protegendo os discursos do poder e, talvez em proporção ainda maior, estão emitindo vozes para dentro quando estão cercados pelas fronteiras estabelecidas a eles pelos discursos dos poderosos. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 61).

Sendo assim, diante do discurso da globalização, as periferias têm as suas histórias apagadas. As histórias locais são apagadas em detrimento de um discurso globalizador, que nada mais é que uma forma de afirmar que alguém tem poder (centros) e alguém deve reconhecer esse poder (periferias). E essas periferias estão reproduzindo esses discursos, numa atitude, como Nolasco (2013) afirma, reforçando a sua subalternidade.

O próprio currículo escolar e os livros didáticos reforçam a ideia do Global em detrimento do Local, em que os latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses e campo-grandenses só aparecem na história depois dos europeus, aliás, quando aparecem. A globalização elimina as diferenças e são nessas diferenças que se encontram as características locais. Neste caso, pensar de forma global é reforçar a colonização: “[...] práticas pedagógicas que deram certo lá fora como exemplos para a precariedade educacional interna brasileira,

noções de “identidades homogêneas” etc, contribuem com a manutenção da ideia de identidades coloniais e identidades colonizadas” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 263).

Para compreendermos a atual (im)posição econômica e social, devemos, antes de tudo, conhecer o processo histórico, os processos pelos quais relegamos tal (im)posição e sermos críticos perante os fatos, porque, dentro de todo esse contexto, a América Latina foi, e continua sendo subjugada, sendo esta perspectiva reforçada no próprio processo educacional brasileiro. O ensino nas escolas brasileiras reverbera a reprodução desses conhecimentos e práticas excludentes, desde as legislações que amparam o processo até as práticas em sala de aula.

Para abordar especificamente o ensino de História na educação brasileira, que é disciplina tratada como especial para implementar a Lei 10.639/2003, ainda nos deparamos com um currículo que segue a divisão da História em Eras (Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea).

Essa é uma divisão criada em bases europeias, para os europeus se organizarem e se localizarem no estudo da História, da qual a América não faz parte, muito menos a Latina. O Brasil, em sentido ainda menor, só é visto pela perspectiva do “descobrimento”, como se realmente algo aqui tivesse sido “descoberto”, desconsiderando toda aquela gente que aqui habitava, que nem foi vista na condição de gente.

Ser latino-americano é estar localizado constantemente em situação cultural e geográfica (artística e de produção de conhecimento) de fronteiras discursivas estabelecidas por poderes hegemônicos instituídos histórico ou contemporaneamente [...] A constituição de fronteiras na arte, nas culturas e na produção de conhecimentos latino-americanos, mais ainda a situação geográfica como a de Mato Grosso do Sul (literalmente de fronteira e/ou margem) faz evidenciar e manter a mesma condição hegemônica de mundo moderno: dual. Ou seja, continuamos não produzindo arte, não sendo cultura e menos ainda formulando conhecimentos porque não somos ao menos tomados como sujeitos que ocupam outros lugares, se não o da exclusão. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Ou seja, excluídos dessa divisão histórica eurocêntrica, continuamos a nos (re)afirmar enquanto sujeitos “descobertos”, que não possuíam história até a chegada daqueles que enfim dariam uma história para esse povo “contar”, quando continuamos a propagá-la como única visão de mundo e/ou visão oficial. Afinal, oficial para quem?

Uma divisão histórica, na qual acontecimentos estritamente europeus marcam o início e o fim dos períodos, colocou a Pré-História como o período em que o homem ainda não havia inventado a escrita, como uma “não-história”. A História só é vista a partir da Idade

Antiga, período que apresenta algumas poucas regiões no mundo, como, por exemplo, parte do Oriente Médio, norte da África e a ênfase fica para Grécia e Roma, as chamadas “Civilizações Clássicas”, não abrangendo todo o restante da humanidade, que nesse período também produziu história, arte, cultura e conhecimento, tanto quanto a Europa. Diferente, claro, mas não menos importante.

Na história tida como oficial, baseada na periodização em Eras a partir da visão europeia de construção histórica, o Continente Americano só aparecerá na Idade Moderna, quando, enfim, os europeus lançaram-se ao mar em busca de terras, riquezas e aventuras, no encontro com o “desconhecido”, do ponto de vista deles, dando a visão de que o que vem a partir desse momento é a continuidade da história europeia. Nessa construção histórica restou-nos ocupar o local da marginalidade e da subalternidade, em que só somos reconhecidos a partir da continuidade da Europa.

A história cronológica eurocêntrica relegou à América uma história “mais nova” que a europeia, ou seja, tornamo-nos o “Novo Mundo”, povos que não tinham história antes da chegada dos exploradores. Nesta cronologia, a Europa é mais antiga, mais velha, tem sua história anterior às outras, segundo Bessa-Oliveira,

O tempo valida o que é desvalidado hoje! O tempo passado tem validade, a partir da noção de que o presente e o futuro são desqualificados diante da noção do que foi temporal. Por isso, cada vez mais lugares e sujeitos “novos” nunca irão produzir arte ou conhecimentos. Pois vão sempre dever aos lugares e sujeitos que têm maior tempo passado, por conseguinte, melhores histórias globais. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p.43).

A cronologia histórica eurocêntrica colabora para a hierarquização em que sempre a Europa ocupará o local de mais antiga (detentora dos saberes). Desta forma, os outros lugares nunca serão os centros, estarão sempre devendo para o que está mais alto na hierarquia. Transpor essa hierarquização da cronologia eurocêntrica é afirmar que os povos habitantes dos outros lugares, que não a Europa, já produziam sua arte, cultura, história e conhecimentos antes da chegada dos europeus, mas que tiveram tudo isso apagado em nome da (im)posição europeia, muito nítida ao analisarmos esta cronologia, e que está muito presente em nosso processo educacional e nas salas de aula.

É baseado nessa visão histórica que o currículo escolar está pautado, não somente o currículo, mas também os livros didáticos quando reproduzem imagens de negros através de estereótipos. E é a partir desse “norte” para seguir que os professores ministram as suas aulas:

Contudo, torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores. Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. (SILVA, 2005, p. 21)

E essa existência a partir da cor da pele, é a não existência pela sua condição subalterna de não ser (re)conhecido como humano, e sim como aqueles que vieram para servir e/ou serem salvos pelos brancos. Podemos observar, por exemplo, nas representações artísticas de Jean-Baptiste Debret, artista francês que veio ao Brasil com a “missão” de retratar o cotidiano dessas terras em suas pinturas¹⁷ e que muito temos da presença delas nos livros didáticos adotados nas escolas brasileiras.

Bessa-Oliveira, ao abordar sobre a produção nacional de artes visuais a partir da crítica biográfica e da teoria pós-colonial, constata essa questão no currículo escolar:

De certa forma, a nossa produção ainda é mantida pela crítica moderna como *galho* da produção internacional, ainda que tenhamos boa intenção. Essa postura se deve ao fato de não reconhecermos nem em nós mesmos, dirá os outros ou na nossa produção artística, a nossa herança e *errantia* pós-colonialista. Da produção crítica e teórica que não produz conhecimento, à nossa produção artística que não parece ter autonomia intelectual, já que a crítica prossegue reconhecendo nela fragmentos que continuamente dialogam com o passado, passando pela prática pedagógica que é sempre pautada nas produções curriculares – quase ininterruptamente estatais – advindas de importações de práticas e modelos internacionais que pareceram magicamente darem certo nos proferidos Países do Primeiro Mundo. Nossa produção é inscrita na categoria de devedora daquela: tanto para o bem quanto para o mal, já que no primeiro caso só presta o que dialoga com o passado europeu e não presta o que não tem relação com a Europa ou os Estados Unidos. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 255).

O nosso currículo escolar, falando especificamente em História e ampliando para a Arte, que é o objeto de estudo do pesquisador Bessa-Oliveira, é um currículo importado, que elabora seus projetos educacionais com bases escritas por europeus, que servem para os estudos dos sujeitos europeus e que não dão conta do nosso processo educativo.

¹⁷ Em suas obras, o negro é representado pela escravidão, em que aparece servindo aos brancos e recebendo castigos físicos, por exemplo.

Temos formação sócio-histórico-cultural bem distinta da deles, porque a nossa história tem por base a colonização, e isso nos faz diferentes daqueles que não foram colonizados – pois são os colonizadores – configurando então o que Mignolo chamou de “diferença colonial”, afirmando que “A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2003, p.10).

Aníbal Quijano, sociólogo humanista peruano, desenvolveu o conceito de colonialidade do poder¹⁸, e a partir de suas conceituações, Mignolo vai propor o pensamento descolonial em resposta à diferença colonial e à colonialidade do poder, a partir de epistemologias *outras* para fazermos emergir o pensamento fronteiro, marginal e subalterno daqueles que foram relegados a essas (im)posições pelo pensamento hegemônico colonial/moderno, propondo o pensamento liminar ou a gnose liminar,¹⁹ para barrar o pensamento hegemônico e fazer emergir as vozes das fronteiras marginalizadas e subalternizadas.

A gnosiologia liminar é uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas, bem como as etapas subsequentes de independência ou descolonização). (MIGNOLO, 2003, p. 33-34).

Sendo assim, a gnose é uma resposta vinda das margens para a contraposição dessa história unilateral, que emergiu falando pelo outro, e colocando-o na (im)posição de incivilizado, baseando-se no seu próprio conceito do que seria essa “civildade”. Ao considerar o que Mignolo menciona sobre a diferença colonial, Bessa-Oliveira afirma:

[...] qualquer noção epistêmica que se queira estabelecer na atualidade, deve-se levar em consideração que a história de uns privilegiados não é melhor que as histórias de muitos subordinados. Além de que esta proposta epistemológica *outra* deve, por conseguinte, ter em mente o processo colonizador, pelos quais passaram os povos latinos com a história da constituição do Projeto Moderno europeu, e passam, ainda hoje, com o projeto de globalização empreendido pelos Estados Unidos. (BESSA-OLIVEIRA *et al.*, 2017, p.42).

¹⁸ A ideia de hierarquização instaurada nas sociedades colonizadas.

¹⁹ De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, “gnose” significa ato ou processo de conhecer ou saber; e, “liminar” significa: que representa as preliminares de algum assunto, posicionado num local limítrofe, que precede a passagem de um indivíduo a uma nova categoria social.

Desta maneira, na percepção e conscientização de que as histórias, culturas, produções artísticas, saberes e conhecimentos são distintos em cada povo, é que vamos compreender a necessidade de cada um falar a partir do seu *lócus*, sem julgamentos de “melhor ou pior”, mas pensando e respeitando as diferenças. É importante também levar em consideração que o processo colonizador pelo qual as diversas regiões geográficas do mundo passaram está relacionado com o que é erigido nesses *loci*, cada um dentro das suas especificidades.

São nessas concepções que devemos pensar enquanto pessoas que sofreram processo de colonização: latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses, campo-grandenses, professores e cidadãos. É essa ótica unilateral que queremos desconstruir, fazendo emergir a ótica dos “descobertos”, que, a partir dos discursos eurocêntricos, foram apagados. Ou será que devemos nos conformar e aceitar que realmente fomos “descobertos”?

Em nossa visão, Mignolo (2008) acaba sendo radical quando defende uma “substituição” de nossa história escrita pelo projeto colonial/moderno por uma outra, baseada em uma episteme nossa, para (re)contá-la. Para ele, isso é agir de forma descolonial, é o *aprender a desaprender*, pois “[...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290), vamos reprogramá-lo. Isto é, devemos apagar tudo aquilo que foi construído sobre a nossa história e escrever outra nova.

Nós não seremos tão radicais assim, pois queremos a partir do que está (im)posto, propor as mudanças necessárias para as possibilidades *outras* em nosso processo educacional, principalmente a partir do que já vem sendo pesquisado por Bessa-Oliveira, que amparou-se anteriormente nos Estudos Culturais, que “[...] estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13), “Tendo sempre em mente, é claro, que no Brasil o processo de repensar as questões culturais se deu a partir da tentativa de resolver o dualismo entre cópia e modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010 p. 42). E a partir dessas perspectivas ele vem contribuindo com a pesquisa sul-mato-grossense, partindo para agora, os Estudos de Culturas sob perspectiva estritamente latino-americana e brasileira, queremos assim, contribuir para as transformações nos bancos escolares, acadêmicos e nas pesquisas brasileiras.

Numa perspectiva *outra*, que Bessa-Oliveira está fazendo emergir em seus discursos a partir de seus estudos e pesquisas desde 2010, os Estudos de Culturas constituem uma base para erigir no *lócus* enunciativo sul-mato-grossense/campo-grandense, uma epistemologia

capaz de dar voz ao nosso discurso e promover (im)posicionamentos relativos à igualdade/horizontalidade diante dos discursos hegemônicos.

A atuação política dos Estudos Culturais na América Latina foi e ainda é necessária, mais agora na perspectiva de Estudos de Culturas que quer tomar de culturas apagadas para, já que a marginalidade de nossas culturas tornou-se ainda maior em vistas do seu sentido minimamente duplo: primeiro de que somos excluídos pelos discursos dos centros (europeus e norte-americano) por não sermos sequer considerados gentes, no segundo caso, porque também somos situados dentro de múltiplas fronteiras de exclusão (discursivas), dentro dos próprios contextos diversos da América Latina. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p).

Concordamos aqui que precisamos também do que foi construído historicamente a nosso respeito, para propormos o (re)contar do que foi escrito e partirmos para a afirmação de que devemos propor epistemologias *outras*, apoiados na apresentação da obra **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): Biogeografias na Arte, Crítica Biográfica Fronteiriça, Discurso Indígena e Literaturas de Fronteira** (2017), publicado no ano de 2017, em que é mencionado o professor e crítico fronteiriço que erige seu discurso de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, Edgar César Nolasco:

A discussão, segundo Nolasco, “não se pauta em buscar apenas substituir um discurso, ou seu lugar, por outro”. A ordem epistemológica é de outra natureza: trata-se de se voltar para perceber como se engasta um discurso fronteiriço da exterioridade que, a seu modo, capta, traduz e diz aquilo que não pode ser dito, ou contemplado pelo discurso moderno ocidental, precisamente pelo fato de este ser o discurso da interioridade do pensamento preponderante nos grandes centros do mundo ocidental, adverte o autor. (BESSA-OLIVEIRA *et al.*, 2017, p.25).

E é nesse sentido que não seremos radicais a ponto de buscar apagar a nossa história já construída, mas mostrar que ela não é única, e que podemos transpô-la propondo outras formas de (re)pensar, (re)contar e (re)escrever pelas perspectivas dos sujeitos locais, que, tendo voz, poderão (e podem) falar por si mesmos.

Sobre a perspectiva de Mignolo no que diz respeito ao *aprender a desaprender*, ele nos remete ao pensar descolonial, como se aprendendo a desaprender o que nos foi (im)posto a partir da colonização, agora poderemos pensar a partir da descolonização. O prefixo “des” está ligado à noção de “pensamento outro”, mas, no que envolve a questão da construção linguística, ainda há muita discussão sobre se o correto é “descolonial” ou “decolonial”. Independente da questão linguística, partindo desse conceito, Bessa-Oliveira afirma que a opção descolonial de Mignolo (2003) “[...] tem como ponto-chave ressaltar a ideia de nos

pensar sujeitos biográficos latino-americanos, para além da ideia de *após-colonizados*; no entanto, sem deixar de considerar essa condição do sujeito latino como (sic) histórico de ex-colônia” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 30). O pesquisador complementa ainda que:

Do mesmo jeito, as produções que emergem desse lócus enunciativo latino-americano carecem de um pensamento epistêmico *outro* que possibilite compreendermos tais produções e artefatos simbólicos como resultados entre os sujeitos biográficos e os locais enunciativos latino-americanos. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p.30).

É a partir do entendimento de que é preciso (re)conhecer o papel da exclusão que nos foi relegado, que passaremos a pensar de forma descolonial, ou seja, é pensando da/na diferença colonial. É necessário ainda pensar que não é interessante apenas nos (re)conhecermos como sujeitos colonizados, mas também (re)conhecermos os diferentes processos colonizatórios e os sujeitos que o sofreram.

Afinal, não se pode negligenciar que os Estados Unidos também foram colonizados e hoje se encontram como centro do mundo, e existem fatores históricos que relegaram essa situação. Contudo, ser negro no Brasil é diferente de ser negro nos Estados Unidos, porque os processos históricos que essas regiões geográficas sofreram foram distintos.

Até mesmo nas próprias periferias, os sujeitos sofreram processos distintos. Indígenas e negros, por exemplo, não passaram pelo mesmo processo colonizador. Ser negro e ser indígena no Brasil implicam viver situações marginalizantes diferentes. É preciso reconhecer a individualidade de cada um desses sujeitos dentro do nosso processo histórico, e são essas distinções que apontarão de que forma a colonialidade do poder atuou e ainda atua sobre cada um deles.

Reconhecendo-nos como sujeitos fronteiriços nos discursos hegemônicos, poderemos fazer emergir epistemologias que darão conta de (re)pensar e (re)contar nossa história, pois “[...] a fronteira é abertura para possibilidades outras: lugares, sujeitos, pensamentos, produções artísticas” (BESSA-OLIVEIRA *et al.*, 2017, p.17), fazendo emergir dos sujeitos subalternizados, latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses, campo-grandenses, a sua própria história, sem que aqueles que se (im)posicionaram com seus discursos de poder e falando pelo outro, façam isso por eles, ou seja, por nós.

Nolasco, por reconhecer-se sujeito fronteiriço, marginalizado e subalternizado, faz abordagens sobre a questão do pensamento descolonial pelas mesmas perspectivas de Bessa-

Oliveira, tendo em vista que o *locus* de enunciação dos teóricos é a cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, *locus* também de nossa pesquisa.

Da mesma forma, esta base subsidia a questão de partir do pensamento de Mignolo, porém não ignorando o passado, e principiando, sobretudo dos Estudos Culturais como nas abordagens já apresentadas por Bessa-Oliveira, pensando na diferença colonial e propondo epistemologias *outras* para nos posicionarmos neste mundo.

Apenas uma epistemologia *salbaje e fronteriza* tem o poder de rechaçar o discurso moderno colonial que avançou e se perpetuou, por meio da academia sobretudo, nos lugares subalternos, impondo, por conseguinte, sua lição castradora de Sistema Colonial Moderno que não fez outra coisa senão repetir um modelo de pensar, digamos “estético”, que chegou ao seu auge com a globalização econômica do século XX e hoje entra em declínio (?) (sic) devido a insurgência de epistemologias *outras* que, sabiamente, não ignoram o passado histórico por saberem que outros passados foram previamente ignorados pela História Moderna do Ocidente. (NOLASCO, 2013, p. 13 - 14).

A partir destas perspectivas, Nolasco nos “convoca” a fazer parte da parcela consciente de sua (im)posição diante do mundo e de que os sujeitos que falaram por nós, nos (im)posicionaram. O autor chama a nossa atenção para “informar” que é possível falarmos por nós mesmos. Ele faz emergir o que denominou de teoria pós-crítica (crítica da crítica dos centros), crítica subalternista ou ainda crítica *fronteriza*/fronteira, para levar-nos a (re)pensar nossa condição, em nosso locus geo-histórico, sul-mato-grossense, e estendendo a discussão para o território campo-grandense, enquanto sujeitos que habitam estas fronteiras.

1.2 Fronteiras que unem para a consciência em favor da emergência de uma histórica local

Quando falamos em fronteiras, logo imaginamos aquelas fronteiras geográficas, delimitadas política e socialmente por áreas de influência que determinados Estados possuem para exercer sua autonomia política e administrativa, que reconhecemos ao analisar mapas nas aulas de Geografia, por exemplo. Porém, as fronteiras não acontecem somente no campo geográfico ou político-administrativo, mas ocorrem, sobretudo, no campo social e moral, representadas a partir de atitudes e comportamentos. São fronteiras reais e imaginárias, que unem e separam sujeitos, regiões, culturas, hábitos, tradições, etc. Desse modo, fronteiras existem,

Sejam elas concretas como marcos reais – implantados pelos sistemas-mundo Moderno e/ou globalizante –, sejam as fronteiras sociais postas como limites virtuais

e/ou imaginários pelos sistemas comerciais, políticos ou econômicos oriundos desses mesmos sistemas dominantes. (BESSA-OLIVEIRA *et al*, 2017, p.18).

Estabelecemos nossas próprias fronteiras sociais e morais (reais e imaginárias) a partir de nossos comportamentos: quando não sentamos ao lado de alguém dentro do ônibus, por exemplo, por acreditarmos que ele é inferior ou por não gostarmos da cor de sua pele, sua aparência, sua crença ou sua condição sexual. Estas fronteiras são baseadas no preconceito, na discriminação e na exclusão, quando somos incapazes de olhar para o outro e enxergar ali um ser humano, como a nós mesmos, independentemente de credo, cor, raça e etc.

Kabengele Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês, ao tratar da questão do racismo na escola, aborda o quanto ele está presente no cotidiano escolar, e são destas fronteiras que estamos falando. Fronteiras imaginárias que estão em nossa mente, e que muitas vezes, não sabemos ou não tomamos de fato alguma atitude para mudar essa realidade. Se tratando no campo pedagógico, o antropólogo dá o nome de “política de avestruz”, que seria o “fingir que não viu”, para que assim não enfrente a problemática, ou seja, torna-se omissos.

[...] preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15).

São práticas que muitas vezes nem mesmo questionamos o porquê! Simplesmente agimos condicionados a partir de costumes há muito realizados, e somos incapazes de fazer o movimento contrário aos condicionamentos, exatamente porque é muito mais fácil reproduzir os comportamentos do que questioná-los e os tomarmos como movimento para a mudança.

Os sujeitos discriminados em nossa sociedade são aqueles que a colonização os colocou abaixo na hierarquia social criada com o pensamento colonial/moderno, que são os negros, indígenas, pobres, mulheres, homossexuais, bissexuais e todos aqueles que não se

“encaixam” nos “padrões” sexuais héteros ou nas ideias de classe e raça estipuladas como “as melhores”, como por exemplo, a elite e branca, respectivamente.

As diferenças dos sujeitos determinam as relações de poder, de colonização e de colonialidade, implantadas nas fronteiras *biogeográficas/geoistóricas* e reais/imaginárias, e são essas fronteiras que o pensamento pós-colonial quer desconstruir, a do imaginário coletivo que mantém viva a colonialidade do poder, pois “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”.” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Existem explicações para tais comportamentos? Ao menos este questionamento é feito? A própria história mostra que a maneira como as sociedades foram se formando e o modo como os movimentos históricos foram ocorrendo dentro delas, contribuíram para a criação de grupos que determinavam posições sociais, obrigações, direitos, deveres, privilégios ou, simplesmente, o fato de alguns não terem direitos e privilégios nem serem vistos como humanos. Por conseguinte, também não teriam o direito à vez e à voz, como na dualidade superior/inferior apontada por Mignolo.

A questão é que ainda vivemos em sociedades que demarcam suas fronteiras sociais. No caso do Brasil, mesmo que não estejamos vivendo em uma sociedade estamental, como na Europa Feudal, durante a Idade Média, ou como na França do Antigo Regime, durante a Idade Moderna, vivemos em uma sociedade que separa os seus indivíduos. Nossa condição histórica, marcada por escravidão, exploração e subjugação de sujeitos, colabora para tais comportamentos.

Fato é que nem ao menos somos capazes de questionar tais comportamentos. Se assim fosse feito, haveríamos de certificarmo-nos de que não existe razão justificada para pensamentos e atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes, a não ser que apenas aceitemos as condições (im)postas historicamente por aqueles que viram nesta terra um local para explorar e extrair riquezas para enriquecimento de seus territórios na Europa.

Quando não refletimos e não nos questionamos, permanecemos na ignorância, reproduzindo atitudes que fazem vítimas e que também nos torna vítimas. Para transpormos estes pensamentos e comportamentos, é necessária a vontade e a busca para irmos além. Talvez o que mais falte seja a vontade, pois é muito mais fácil permanecermos em nossa posição cômoda do que enfrentarmos as diversas condições (im)postas que vemos todos os dias e que já estão arraigadas em nossa sociedade como discursos verdadeiros.

Os próprios sujeitos das fronteiras locais periféricas se afirmam como subalternos, sem ao menos compreenderem o que isso significa e que estão nessa (im)posição justamente por não ocuparem os lugares *outros* que não mais o da marginalização. Em reflexão mais próxima de nossa realidade sul-mato-grossense,

Toda a produção de Mato Grosso do Sul – situada nesta linha de fronteira entre países Paraguai e Bolívia –, seja ela artística, cultural, discursiva ou produção do conhecimento, encontra-se formulada a partir da consequência de que o mundo em que vivemos foi construído/constituído na noção de edificação sociocultural, assentada no discurso moderno europeu da expansão daquele projeto: o novo mundo civilizado, esbranquiçado e machista. Bem como também estamos constituídos como sujeitos que ocupam um lugar da exclusão porque não pertencemos ao lugar econômico em que está situado o capital que instituiu o conceito de globalização (Estados Unidos) como única forma de distribuição *de tudo para todos*, das possibilidades aos impossibilitados de produzirem e constituírem riquezas, culturas, artes e conhecimentos. Ou seja, há um duelo assentado em base político-econômica constituído entre dois impérios – europeu (projeto moderno) e norte-americano (projeto pós-moderno) – lutando para nos “civilizar”. Pois, o sujeito incivilizado (o preto, pobre, indígena, a mulher, os vários gêneros não enquadrados no masculino e feminino, os que não falam – já que apenas falam os que têm a língua inglesa (europeia ou norte-americana) ou as de descendência europeia como materna, estamos situados no espaço *oco do sujeito sem alma, inumano*, sem vida, inexistente. (BESSA-OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 21).

Ou seja, nem nós mesmos, dentro de nossas fronteiras demarcadas geograficamente, encontramos “alma” no outro, porque o outro segue uma religião diferente da nossa, porque o outro ouve um ritmo musical do qual eu não gosto, ou ainda porque ele é um artista que canta, atua, representa algo que “eu não curto”.

Assim, as fronteiras culturais e identitárias ficam extremamente demarcadas quando não conseguimos sequer compreender que aquele ser humano faz parte de um mesmo local (periférico, marginal e subalterno), de uma mesma sociedade (latino-americana, brasileira, sul-mato-grossense e campo-grandense) que a minha. Que tanto eu quanto ele, somos vistos a partir da ótica excludente de sociedades em situações privilegiadas no mundo, que narraram sua própria visão de história, excluindo aquelas que foram vistas como exóticas, estranhas e inferiores (África, Ásia e Américas) pelo pensamento Moderno europeu.

Todavia, o fato de o outro ter sua crença, ouvir outras músicas e etc, não diminui a minha crença, o meu gosto artístico, nem o dele. É apenas pensar que o outro tem tanto direito quanto eu de viver e se expressar como quiser. Mas não conseguimos sequer perceber que continuamos a propagar as mesmas atitudes coloniais da catequização, do menosprezo do outro para “defender” o que é nosso, dentro dos próprios limites periféricos, com fronteiras

geográficas e sociais (reais e imaginárias) definidas pela colonização, que nos colocou na (im)posição de marginais. Não conseguimos sequer (re)ver essa realidade.

A própria divisão justificada como sociocultural entre América Anglo-Saxônica (Canadá e Estados Unidos) e América Latina (todo o restante da América), pode nos dizer muito sobre essa separação entre centros e periferias. Pois, ao analisarmos esta fragmentação do continente Americano, podemos perceber que países desenvolvidos (saxões) são vistos separados de países subdesenvolvidos (latinos), e a justificativa da divisão a partir de hábitos culturais e de matriz linguística comuns (já que os anglo-saxões fazem parte das nações em que seus idiomas descendem do saxão e os latino-americanos são descendentes da língua latina) é fajuta.

Essa é uma justificativa muito fácil de ser contestada, já que a província de Quebec no Canadá, por exemplo, tem por idioma oficial o francês, uma língua de origem latina, e, ainda, a Jamaica, que é um dos países latino-americanos, tem por idioma oficial o inglês, que é de origem saxônica. Essa divisão coloca os latino-americanos em posição periférica, marginal e subalterna em relação aos anglo-saxões, principalmente aos Estados Unidos que possuem hegemonia econômica e social diante do mundo capitalista. Podemos dizer que se trata de uma (im)posição geográfica.

Os Estados Unidos, desde o seu processo de formação com as Treze Colônias e em seu contexto colonizador e exploratório justificaram suas práticas para galgarem posições privilegiadas. As teorias e práticas, como, por exemplo, o Destino Manifesto, a Doutrina *Monroe*, o *Big Stick*, a *American Way of Life*, a corrida imperialista e sua atuação na Primeira e na Segunda Guerra Mundial, fizeram emergir aos Estados Unidos à posição que estão atualmente, como o modelo “padrão” de sociedade a ser seguido. E todo esse conjunto faz com que os Estados Unidos sejam reconhecidos ao redor do mundo como Americanos, quando, na verdade, a América não se reduz apenas àquela Nação.

Bessa-Oliveira alerta quanto a essas (im)posições, porque elas se mantêm quando não há questionamentos pelos sujeitos envolvidos e (im)postos nessa subalternização.

Essa conservação/manutenção se deve ao fato da fácil aceitação do incompreendido no passado, pelos sujeitos da atualidade, como ponto constituidor de verdades absolutas no presente porque foram constituídos por discursos dominantes. Tomo os discursos dominantes com sentido amplo do seu entendimento; dominadores, enquanto sujeitos que dominam outros, através da prisão, apreensão e até de assassinatos; dominantes discursivos politicamente, entre outros. Nos muitos lugares periféricos (localidades, sujeitos mentalmente periféricos – ainda que esses se considerem intelectualizados), cidades, bairros, países inteiros, às vezes, os

discursos dominantes imperam por estupidez (para não dizer burrice) do entendimento dos erros feitos no passado. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 34).

Carregamos ainda, a ideia de que, para termos valor é preciso ser reconhecido pelos centros de poder. Para existir é preciso ir à Europa, é preciso falar inglês, caso contrário você não existe dentro de suas fronteiras,

[...] tendo em vista que o conhecimento produzido na América Latina, talvez mais ainda no Brasil, não seja compreendido pelo “conhecimento” científico produzido na Europa e Estados Unidos porque os consideram menores. [...] os conhecimentos e práticas que são produzidos no Brasil, que tinham mais obrigação do que qualquer outro lugar no Planeta de ter que tomar a diversidade de práticas, símbolos e conhecimentos, dadas as nossas diferenças, não se reconhecem entre si como produções de artes, cultura e conhecimentos. Ou seja, no Centro-Oeste, Norte e Nordeste brasileiros, a produção que impera é aquela vinda do Sudeste do Brasil – artística ou teórico-crítica; quando muito, o Sul do país produz alguma coisa que é tomada como marca regionalista, por isso acaba sendo reconhecida como cultura regional – portanto, reduzidos àquele lugar restrito. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p.39).

Não nos reconhecemos como produtores de cultura por não fazermos parte do conhecimento dos eixos mundiais de poder (Europa e Estados Unidos) e, enquanto campo-grandenses, não fazermos parte da região Sudeste, que se erige como discurso hegemônico dentro da fronteira subalterna que é o Brasil.

Geograficamente, nosso *locus* de enunciação situa-se na região da Bacia Platina (bacia hidrográfica que se estende pelo Brasil, Uruguai, Bolívia e Paraguai – Bacia do Rio da Prata) e fronteira (Brasil/Paraguai/Bolívia) entre países e entre outros estados brasileiros (Mato Grosso, Goiás, Paraná, Minas Gerais e São Paulo). Sendo Minas Gerais e São Paulo, centros de poder dentro do Brasil, além disso, São Paulo foi o ponto de partida dos Bandeirantes que exploraram o nosso território.

Entre os séculos XVI e XVII, os Bandeirantes paulistas passaram a explorar o continente brasileiro em busca de riquezas e indígenas para a escravização, adentrando o território onde hoje se encontra o Mato Grosso do Sul, com atos de violência e repúdio aos habitantes dessas terras, numa prática de colonização interna, ultrapassando o Tratado de Tordesilhas, momento em que o Brasil ainda era colônia de Portugal.

A história oficial de Campo Grande tem como seu fundador, no ano de 1899, um mineiro. Por acaso, antes dessa data não havia habitantes nestas terras e fatos que poderiam ter sido “escolhidos” para o momento de “fundação” de nossa cidade? Foi “obra do acaso” um mineiro levar este “prêmio”, como aquele que finalmente “transformou estas terras em

cidade”²⁰ São os centros de poder dentro da própria periferia, que fazem das regiões próximas, periferias das periferias.

Culturalmente, nossas fronteiras são formadas por povos, histórias, artes, saberes e identidades próprias que, negados pelos discursos hegemônicos de poder (Europa e Estados Unidos), encontram-se sem posição marginal e subalterna dentro do que foi constituído mundialmente como produtores de saberes. Ao ilustrar a nossa fronteira, Bessa-Oliveira aponta:

As fronteiras entre essa tríade internacional – Brasil/Paraguai/Bolívia – é movente, tanto da ótica geográfica, quanto cultural, tendo em vista as inúmeras travessias ocorridas cotidianamente de um lado para o outro: ora se dá apenas como trânsito para um dia de trabalho ou compras/comercializações ou consumo de mercadorias diversas, ora se dá com toda uma história/memória sobre os lombos dos próprios ou alheios transeuntes. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 53).

Vivemos diariamente sobre as fronteiras (reais e imaginárias), seja dos nossos pensamentos, das nossas atitudes ou das nossas práticas sociais. A todo momento estamos exteriorizando e interiorizando as fronteiras, tanto nossas quanto dos “outros”. Quando falamos em fronteiras, propomos ultrapassar o significado de espaço geográfico: as vivências sexuais, físicas, culturais, sociais, econômicas e tantas outras também são fronteiras que habitamos e vivências que temos.

Cássio Eduardo Viana Hissa, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, ao abordar sobre a questão das fronteiras, afirma que os limites fronteiriços surgiram para a demarcação de poder, não apenas através de demarcações geográficas, sobretudo, na separação entre os sujeitos.

Fronteiras e limites são desenvolvidos para estabelecer domínios e demarcar territórios. Foram concebidos para insinuar precisão: a precisão que pede o poder. Enquanto forma de controle, a precisão é necessária para o exercício pleno do poder, em suas diversas instâncias. [...] No entanto, na maior das distâncias, na periferia dos núcleos de poder, a fronteira é demarcação imprecisa, vaga. [...] Limitar é partilhar para governar. Limites e fronteiras são manifestações de exercícios de poder. Limitar é dividir. E, seguramente, o ato de dividir está associado à intenção

²⁰ Recentemente, moradores da Comunidade São Benedito/Tia Eva, comunidade urbana campo-grandense reconhecida como remanescente de quilombos, solicitou à Fundação Cultura Palmares, estudo sobre seus antepassados, pois, através da transmissão oral que perpetua dentro da comunidade, há relatos de que, antes mesmo da chegada de José Antônio Pereira, havia um povoado de negros na região, tendo Eva Maria de Jesus chegado após, em 1905. Descendentes de Tia Eva a reconhecem como cofundadora da cidade. Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/afinal-quem-chegou-primeiro-em-campo-grande-jose-antonio-ou-tia-eva>.

de controlar. Outros significados estão associados à ideia (sic), decorrente do conceito básico: *extremo, fim, contorno, separação*. (HISSA, 2002, p. 35-36)

Limitar fronteiras em nossas terras foi criar a dualidade entre bons X maus, certo X errado, civilizado X bárbaro. O “lado” do limite/fronteira em que habitamos, são as nossas “vestes”, e elas também emergem dessa colonialidade do poder que Mignolo (2003) aborda como a ideia que emergiu do pensamento colonial/moderno, definindo as noções de raças, crenças e diversas distinções, para fazer valer a noção de que a civilidade pertence apenas ao modelo branco, fálico, heterossexual e europeu.

E é nesse contexto que trazemos o Turbante para (re)pensarmos para além da colonialidade do poder, compreendendo que a partir de um simples tecido, quando ele é tomado de dentro de uma posição enquanto sujeito, ele torna-se “veste”, exteriorizando a representatividade do sujeito que o utiliza.

Historicamente, o Turbante foi apropriado dentro da África a partir do contato com diversos povos orientais que adentraram o seu território, passando a ter na África diversos significados próprios para aqueles que o utilizavam. Com a vinda de africanos para o Brasil, ele ganhou aqui diversos significados. Porém, considerando que nesse processo a colonialidade do poder está presente, o negro foi marginalizado, e o sujeito marginal não possui história, sendo assim, o Turbante, para os negros que chegaram aqui nestas terras, não possui significado relevante para os que “podem escrever a história”.

De acordo com o pensamento colonial/moderno, o sujeito marginal não fala por si, pois não escreve e não tem história. “No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos, tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.” (MIGNOLO, 2003. p. 23). Esse pensamento está ligado ao imaginário do europeu, afirmando que a noção de civilização estava relacionada com a “decisão” pelos critérios que tinham como verdade. A colonialidade do poder dá valor de verdade a esse discurso e se mantém nas sociedades colonizadas quando os seus sujeitos não a transpõem.

E assim, no decorrer da nossa história, o Turbante foi ganhando novos significados, e a simbologia para a sociedade negra foi se perdendo entre as suas diversas utilizações para os significados não-negros. Sendo observado também, que dentro das representações do negro na sociedade brasileira, até mesmo a textura dos cabelos passou a ser vista como algo negativo e feio, e por isso foi sendo “apagado” com os atos de alisamentos de cabelos.

É como constata a pesquisadora Ana Paula Medeiros Teixeira dos Santos em sua dissertação de mestrado que discute as articulações entre gênero, raça e cultura material na construção dos corpos de mulheres negras através do que conhecemos hoje por transição capilar.²¹ A pesquisadora busca em seu trabalho compreender as questões que, envolvendo o nosso processo histórico, levou mulheres brasileiras a não se assumirem enquanto negras na sua estética.²² Ao mencionar a pesquisadora negra Ivanilde Guedes de Mattos, que atua nas teorias Pós-Coloniais, constata que

Segundo Ivanilde Guedes Mattos (2007), a construção do corpo negro no Brasil está ligada a uma história de exploração do trabalho, racismo e marginalização. Do período escravocrata até os dias de hoje, alguns processos históricos contribuíram para a negação e marginalização desse corpo, sendo a eugenia um deles. Neste cenário, torna-se essencial compreender a formação do pensamento eugenista nas primeiras décadas do século XX e de suas propostas de branqueamento da população, para refletir sobre o racismo e a rejeição da estética negra no Brasil contemporâneo. (SANTOS, 2017 p. 37-38).

A eugenia é mais um exemplo do que transitou nos centros e adentrou em nossas fronteiras para selecionar alguns seres humanos e eliminar outros, sendo os negros os “escolhidos” para serem eliminados, em busca do branqueamento da sociedade. Fomos condicionados a “obedecer” as “ordens” que vêm dos grandes centros (como num ato “instintivo” a partir da colonialidade do poder), e a dar voz de verdade a eles (Europa e Estados Unidos), como esses centros bem quiseram com seus projetos colonizatórios e imperialistas.

E assim, passamos a reproduzir o modelo estético do branco como bonito, negando em nós mesmos os traços da negritude, e, por isso, por tanto tempo, esconder a textura do cabelo crespo foi alternativa para apagar um traço nítido do fenótipo negro.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo

²¹ Que é a decisão de deixar de fazer tratamentos químicos que alisam os cabelos para mantê-los em sua textura natural. O blog “todecacho” aponta que: a transição capilar é um momento importantíssimo na vida de quem submeteu seus cabelos a procedimentos químicos como relaxamento, permanente, escova progressiva e outras fórmulas alisantes, mas decidiu abrir mão de tudo isso para ter de volta seus cabelos na forma natural: cacheados, crespos ou crespíssimos.

²² O centro da pesquisa envolveu a segunda edição do evento Afro Chic, que ocorreu em Curitiba, e tem por objetivo a promoção de ações afirmativas relacionadas ao empoderamento de mulheres negras pela estética e pelo empreendedorismo. Sobre o trabalho com turbantes durante o evento, foram destacadas as oficinas de tranças e turbantes, resgatando a ancestralidade contida nos significados da utilização do turbante enquanto representatividade da mulher negra.

do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 23).

E assim, historicamente, os traços físicos, estéticos e culturais que representam o negro foram marginalizados e apagados para que não representem o que a colonialidade do poder implantou em nossa mente, de que é feio, ruim e desprezível, estando presente aí o Turbante enquanto representação da cultura afro. Atualmente, com os discursos globais, ratificam os apagamentos, nos fazendo novamente de “bons selvagens”, e afirmamos essa (im)posição quando deixamos que falem por nós e silenciem a nossa voz.

Ampliando as discussões e retomando o campo da Arte, Bessa-Oliveira denuncia o que ele chama de práticas antropofágicas²³ dos centros de poder brasileiros, em relação à Arte produzida no Brasil, dentro e fora das academias, ao afirmar que

[...] fica claro que tudo que fora bem aprendido nos vários e diferentes períodos de colonização por que passamos, ainda é replicado como se fosse a única lição a ser ensinada e aprendida dentro e/ou fora das instituições de ensino, pesquisa, cultura, patrimônio etc. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 259).

Sendo assim, ainda não deixamos de ser sujeitos colonizados, pois estamos colonizados epistemológica, cultural e intelectualmente; e agimos como colônia, nos afirmando como tal, “[...] continuamos não produzindo arte, não sendo cultura e menos ainda formulando conhecimentos, porque não somos ao menos tomados como sujeitos que ocupam outros lugares, se não o da exclusão (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

O pesquisador também afirma que os “[...] lugares periféricos e emergentes como o Brasil que ainda se entende como Sede de Corte, quando na verdade é mais que colônia que outros lugares latinos na atualidade porque insistem em reproduzir artes, culturas e conhecimentos alheios vindos fora” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.) e nos adjectiva de “bom-subalternistas”, fazendo uma alusão à teoria do “bom selvagem”, quando apenas aceitamos e reproduzimos o que vem de fora, dos centros/eixos.

Nossa produção de conhecimento artístico é periférica e subalterna por imposição da natureza histórica, mas também por insistência da condição de “bom subalternismo” da crítica e do artista brasileiros dos centros, que insistem em reproduções do que não é real. Penso primeiro nesses sujeitos que ocupam o lócus privilegiado dos

²³ Numa alusão ao Movimento Antropofágico que ocorreu no Brasil no início do século XX, em que artistas brasileiros em busca de uma identidade artística genuinamente brasileira, “aconselhavam” a prática de absorver a cultura europeia em analogia à prática antropofágica dos indígenas e, a partir dessa absorção, fazer a assimilação das tradições e culturas brasileiras, criando uma nova/nacional.

supostos centros dos saberes nacionais já que também são, supostamente, responsáveis por disseminar o que presta e o que não presta em conhecimento e produção cultural para o “resto” da cultura nacional. Nossa necessidade de reprodução do que é aprendido como novo tornou-se, de tanto que desenvolvemos bem essa prática de reproduzir e repudiar, um “bem” cultural material e imaterial da nossa cultura. (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 258).

Sabemos repudiar o que é nosso (quando é negro, indígena, mulher, pobre, LGBTQT+, não binário), que é prática da colonialidade do poder, e dentro das epistemologias *outras* que queremos propor, os Estudos de Culturas contemplam a transposição de construções binárias bonito/feio, certo/errado, branco/negro, hétero/homo e tantas outras.

[...] na perspectiva de Estudos de Culturas que quer tomar de culturas apagadas para, já que a marginalidade de nossas culturas tornou-se ainda maior em vistas do seu sentido minimamente duplo: primeiro de que somos excluídos pelos discursos dos centros (europeu e norte-americano) por não sermos sequer considerados gentes, no segundo caso, porque também somos situados dentro de múltiplas fronteiras de exclusão (discursivas) dentro dos próprios contextos diversos da América Latina. Ser latino-americano é estar localizado constantemente em situação cultural e geográfica (artística e de produção de conhecimento) de fronteiras discursivas estabelecidas por poderes hegemônicos instituídos histórico ou contemporaneamente: exclusões política, econômica, social, cultural de produção de conhecimento que emergem fronteiras na arte, na produção de discursos e fronteiras que barram a dissolução das práticas culturais dos lugares periféricos como produtores de conhecimento. (BESSA- OLIVEIRA, 2017, n / p).

Sendo assim, nós, sul-mato-grossenses/campo-grandenses, temos que transpor diversas fronteiras para fazer o nosso discurso ter voz, pois, além das fronteiras externas, temos as internas que apagam alguns sujeitos. Para emergirmos dessa (im)posição que estamos, precisamos possuir consciência de nosso *locus* e dar força aos nossos discursos. A partir daí, constatamos que mesmo que as academias e os sujeitos destas fronteiras continuem a (re)produzir os discursos dos centros, há aqueles teóricos conscientes de sua (im)posição e que fazem emergir seus discursos a partir desses *loci* enunciativos, fundamentados nas teorias pós-críticas, críticas subalternas ou críticas fora dos eixos.

A pesquisadora Heloísa Toller Gomes, ao prefaciá-la obra de Bessa-Oliveira, Nolasco, Guerra e S. Freire, contribui para o pensamento de Mignolo (2003) a respeito dos Projetos Globais se sobreporem e apagam as histórias locais, ao afirmar que essas fronteiras estão fazendo erigir seus discursos:

A fronteira, especialmente aquela(s) de que falamos, deixa assim de ser vista e representada como lugar singular, como “fim do mundo”, onde não se produz conhecimento; culturalmente desqualificada porque em contraste desfavorável com

os lugares privilegiados, nacionais e internacionais, que emergem como “categoria de ilustração dos discursos do conhecimento” [...]. (GOMES, 2017, p. 11).

Com sua explanação no prefácio denominado “Pensamento Fronteiriço: ocupação de espaços, desestabilização de ‘saberes consagrados’”, Gomes contribui para compreendermos as teorias que estão emergindo das fronteiras periféricas subalternizadas. Nolasco ao abordar sobre as teorias que erigem desses *lóci*, afirma que [...] tem de fazer toda a diferença na articulação epistemológica defendida (NOLASCO, 2013, p. 15-16). E retomamos a Gomes na afirmação de que

[...] a condição fronteiriça não se vê nem se quer como objeto “ex-ótico” da cultura dominante, mas como produtora de saberes de múltiplas esferas. Isto, auspiciosamente, vem assumindo proporções crescentes pela conscientização atual de opções outras de conhecimento e de produção artística que não aquelas (colonialmente ou neocolonialmente) impostas. (GOMES, 2017, p. 13).

Gomes afirma que a crítica fronteiriça que está emergindo, surge na condição de se igualar na representatividade e importância que também é dada aos centros internos e externos, pois os discursos hegemônicos existem dentro e fora/longe e perto das periferias:

Saudemos, pois, o desenvolvimento deste pensar/fazer do qual se beneficia o domínio sociocultural contemporâneo, acadêmico e extra-acadêmico, ressaltando o dinamismo da “episteme descolonial latino americana brasileira e sul-mato-grossense” impregnada da territorialidade da qual emerge. E que exige o diálogo igualitário com a produção interpretativa e artística do país, dos países limítrofes, do continente de sul a norte. (GOMES, 2017, p.14).

Mais uma vez podemos afirmar a importância dos Estudos Culturais e dos Estudos de Culturas para a perspectiva de uma visão horizontal, pois, caso contrário, estaremos praticando as mesmas atitudes de negação e apagamento de culturas, como o pensamento hegemônico faz. Bessa-Oliveira (2013) propõe a (re)leitura para a (de)negação do discurso hegemônico *de dentro* dos locais periféricos, que é no sentido de não negar, mas o de ir contra a esse pensamento, num movimento de oposição e questionamentos, pois como já afirmamos, as próprias periferias criam fronteiras dentro de seus territórios.

É como o nosso caso de cidadãos latino-americanos e brasileiros para os centros externos de poder (Europa e Estados Unidos), e nós, sul-mato-grossenses/campo-grandenses, em relação aos centros de poder existentes dentro do Brasil, como por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte (metrópoles brasileiras da região Sudeste).

O fato de o Brasil ser periferia marginalizada não o impediu de também possuir, dentro de suas fronteiras, centros com maior poder de voz e que também marginalizam e tornam outras regiões como suas periferias – ainda que não haja más intenções – esses discursos possuem voz dentro das fronteiras brasileiras, importam culturas dos centros do mundo e se sobrepõem ao restante do País.

Nossa produção em conhecimento e artística é em parte significativa, se não toda, pautada nas reflexões que temos de produção desses mesmos gêneros europeus ou norte-americano – quando refletem dos centros nacionais para as periferias brasileiras (os centros brasileiros são ótimos reprodutores do saber acadêmico e cultural internacionais); ou lugares reconhecidos como “eixos centrais” nacionais de produção como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte quando nos referimos ao território nacional (esses disseminam a cultura alheia como cultura própria). (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 258).

A partir de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, como Nolasco aponta, a “fronteira-Sul”, faremos erigir nosso discurso fronteiriço, subalterno, marginal, que também produz cultura, arte, conhecimento, história e saberes, independentemente de existir a Europa, os Estados Unidos, a América Latina, São Paulo ou o Rio de Janeiro. A existência desses centros não apaga o que já foi construído sobre nós, mas, partindo dessas construções, concordamos com Nolasco ao afirmar que “Sem querer fazer uma apologia rasteira do local, do periférico, do fronteiriço ou marginal, o fato é que essa zona borrachera produz *modos de viver e de pensar* específicos do lugar” (NOLASCO, 2013, p. 15).

Isso quer dizer que, mesmo que os centros teimem em falar pelas periferias, eles não são capazes de falarem por elas, visto que não habitam esses locais. A fronteira é um *lócus* cultural e, obviamente, também produz saberes, saberes subalternos diante dos discursos hegemônicos, que não são reconhecidos por esses nas suas diferenças.

Enfim, toda a discussão pós-colonial, pós-ocidental, acerca da América Latina, serviu, em minha discussão, para refletir criticamente sobre uma epistemologia “fronteriza” que me desse uma compreensão mais de perto do lugar onde vivo, trabalho e penso. Aqui não posso inserir uma perspectiva de uma crítica feita nos grandes centros do país, apesar de ser tentado a, assim como quero entender que tal perspectiva não pode ter a pretensão de que sua discussão alcance minha *realidade outra*, desse país que ainda se faz na bifurcação entre a cidade e o campo, o cerrado e o sertão, os centros e as fronteiras desconhecidas (NOLASCO, 2013, p. 16).

Nolasco, ao estudar a América Latina, compreendeu que seu *lócus* situa-se bem mais “para dentro” e chama a atenção para a consciência de nossa (im)posição diante do discurso

hegemônico da colonialidade do poder, que teima em permanecer nas práticas dessas fronteiras. Ele afirma que “O discurso de uma epistemologia fronteiriça é a travessia que reúne os povos, as culturas, os lugares, as línguas numa relação que barra a diferença colonial” (NOLASCO, 2013, p. 17), e, a partir da gnose liminar que Mignolo propõe como epistemologia *outra* para nos fazer emergir, é possível falar sobre nós mesmos, não falar “por”, mas falar “de”, do *locus*, falar do corpo que habita o subalterno, consciente de sua (im)posição e dos elementos que compõem a sua cultura.

Em suas pesquisas, Nolasco, ao abordar sobre a nossa condição (Brasil) de isolados na América Latina, por fazermos parte de um bloco cultural de língua espanhola e termos o português como nosso idioma oficial, afirmou que, mesmo diante de mais uma colonialidade do poder estar “instalada” nessa América “Latina” por convenção hegemônica, não devemos deixar de falar por nós.

A crítica subalternista e periférica do Sul (Brasil) pode até estar condenada à margem da crítica de línguas hegemônicas, assim como a América Latina sempre estará à margem do ocidente, mas a partir do momento que a crítica periférica tem consciência de seu *locus* de enunciação no contexto global ela pode, e deve, dialogar de igual pra igual com as demais críticas. (NOLASCO, 2013, p. 38).

É preciso nos reconhecer como sujeitos que habitam as vestes subalternas, e em atitude de empoderamento, nos valorizarmos, “Pois enquanto o olhar imperial do Norte embaralhar nosso modo singular de vermos a nós mesmos, aí estaremos tão somente repetindo uma imagem cega e improdutiva que apenas multiplica nossa cegueira subalterna” (NOLASCO, 2013, p. 39). Por isso, devemos ser críticos ao que foi e é produzido sobre nós, para nos (im)por, numa visada de (re)verificações, (re)visões e (re)escritas de nossa história, arte, cultura e produção de saberes.

De acordo com Mignolo, a exterioridade²⁴ não pode ser escrita apenas dos centros, mas requer um modo de pensar *de dentro* dela, porque habitar na fronteira é diferente de habitar o discurso que a produz.

Assim, é preciso que a opção descolonial fique clara neste contexto. Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna

²⁴ Mignolo afirma que a exterioridade é uma construção do pensamento hegemônico para classificar aquilo que não pertence ao seu modelo padrão (que é a interioridade). Logo, o que não pertence ao padrão de superioridade dos centros de poder, de acordo com tal discurso, deve ser apagado, sendo assim: “[...] o *exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial.*” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege (*sic*) um exterior a fim de assegurar sua interioridade. (MIGNOLO, 2008, p. 304).

O pensamento moderno foi criado falando sobre o outro, apagando a sua voz. E a nossa forma de pensar a partir das teorias pós-coloniais, emerge para não aceitar falar *sobre* e sim *falar por si*, como afirmou Mignolo (2003) com a gnose e o pensamento liminar, e Nolasco (2013) com a crítica subalterna. Quando se habita a exterioridade, e fala a partir dela, surge a epistemologia fronteiriça para pensar de forma descolonial. Isto é,

O “pensamento descolonial castanho” construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o “pensamento indígena descolonial” trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais européias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda). As opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e noaymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. (MIGNOLO, 2008, p. 291-292).

Buscando, assim, a nossa posição a partir do que a colonialidade do poder difundiu em nosso território, e conscientes de que estamos numa região fronteiriça onde habita a diferença colonial “[...] cada vez mais, qualquer discussão crítica deve passar necessariamente, por sua posicionalidade, sem a qual estaria fadada a incorrer num gesto subalterno acrítico por excelência” (NOLASCO, 2013, p. 31). O autor também afirma que precisamos compreender essa diferença, para não estarmos num movimento que reforça a nossa subalternidade.

A partir de nosso *lócus* geográfico, tomaremos a perspectiva de proposição de epistemologias *outras* para (re)pensarmos estas fronteiras marginalizadas dentro e fora dos limites (im)postos pelo pensamento colonial/moderno, apoiados em Mignolo que afirma que “[...] visto da perspectiva subalterna, o *lócus* fraturado da enunciação define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial” (MIGNOLO, p. 11), buscando, a partir daí, uma epistemologia própria, sem apoiar-se nos discursos dos centros e apontando para eles como num movimento que diz “Eu posso falar por mim e não é você quem o fará”, como Nolasco menciona

Antes quero pensar que a crítica fora do eixo pode articular uma *episteme* crítica específica que, ao invés de rechaçar a crítica migrante do centro, barre sua pretensão de achar que pode representar o que é da ordem da especificidade exclusiva de uma crítica subalterna (das margens, fronteiras, limites, fora do eixo etc). (NOLASCO, 2013, p. 50).

Edgar Nolasco também aponta que esse saber fronteiriço ainda (re)produz o pensamento moderno “[...] o discurso colonial que teima em se agarrar a um corpo que o rechaça” (2013, p. 15), pois, mesmo os discursos erigindo-se das fronteiras, ainda temos a presença daqueles que afirmam e dão poder de verdade para os centros. Uma vez que as academias periféricas brasileiras insistem em (re)produzir as teorias dos centros, que não consideram a nossa realidade, e, por isso, não pensam a partir da diferença colonial.

Retomando o nosso *lócus* de enunciação – Campo Grande/Mato Grosso do Sul – somos vistos como se estivéssemos “abaixo” das universidades brasileiras detentoras dos discursos hegemônicos, por situarem-se nas regiões onde estão os eixos São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte:

Internamente também temos um trabalho crítico que a seu modo também reforça uma certa subalternidade, principalmente quando a crítica elaborada nos grandes centros intelectuais do país desconsidera as discussões críticas que vêm sendo feitas dentro das universidades públicas que se encontram fora daqueles grandes centros. (NOLASCO, 2013, p. 34).

Sendo assim, a Universidade da qual erige esta crítica, encontra-se também em condição periférica, por encontrar-se nesta tríplice fronteira (Brasil/Paraguai/Bolívia) que, quando não toma consciência de sua subalternidade, não fala por si, “deixando” com que as universidades dos eixos falem. E, pior ainda, é quando “A Academia periférica, por excelência, é o arquivo guardião dessa *sapientia* moderna ultrapassada, hegemônica, acadêmica e disciplinar” (NOLASCO, 2013, p.13), recebendo de forma acrítica as produções dos eixos.

Este, porém, não é o nosso caso! Pois queremos propor epistemologias *outras* tomando como ponto de partida a consciência de nosso *lócus* de enunciação e a (im)posição que estamos diante do mundo. A Universidade periférica está aqui para mostrar que os centros do poder não são capazes de falar por nós, porque não “vestem” a nossa realidade, não vivem o que aqui vivemos, desconhecem as diferenças, especificidades e a nossa identidade, que são próprias.

E esta fronteira – Brasil/Paraguai/Bolívia/Mato Grosso do Sul/Campo Grande – quer dar voz aos que não estão falando por si, apresentando a sua cultura, sua arte, sua história e seus saberes, nas vozes, por exemplo, de Bessa-Oliveira e Nolasco, e por meio das discussões que estamos travando aqui, levantar questionamentos no campo da educação, para refletirmos

sobre o imaginário brasileiro que “ronda” os currículos escolares, que, mesmo com as suas boas intenções²⁵ – que talvez sejam boas mesmo – ainda não são capazes de dar conta de transpor o que ficou da colonização marcada em nosso imaginário e refletida em nosso dia a dia.

Por meio do pensamento liminar, Nolasco propõe (re)pensarmos uma nova episteme local, erigida do *locus* que nos “vestimos”, “[...] um novo pensamento crítico que proponha, desde o início, descolonizar a crítica tradicional do centro, bem como aquela figura do intelectual que, por pensar do/no centro, acha-se no direito de pensar por aquele que se encontra fora do eixo” (NOLASCO, 2013, p. 45).

As reflexões de Nolasco leva-nos a pensar sobre o nosso local geo-histórico “local geográfico com uma história particular” (NOLASCO, 2013, p. 46) e Bessa-Oliveira sobre o biogeográfico “[...] o que é levado em consideração é a situação geográfica e biográfica dos sujeitos [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p.48), por meio das “histórias particulares”, sendo essa “história particular”, as *Histórias locais* que Mignolo tanto discorre, para fazer valer diante dos *Projetos Globais*.

Pensar o local geo-histórico é parte integrante de fazer emergir a crítica fora do eixo, compreendendo a colonialidade do poder, a subalternização dos saberes, a diferença colonial e que o pensamento colonial/moderno fez erigir do Ocidente (Europa) um processo de ocidentalização do “resto do mundo” para o alcance da “civilização”, porque “No Ocidente, a periferia sempre foi pensada do/no centro. Nesta perspectiva central e centralizadora, a periferia sempre existiu em sua condição de subalternidade, mas, na verdade, nunca foi escutada pelo centro, uma vez que não lhe interessava escutar” (NOLASCO, 2013, p. 47).

Estamos amparados na “gnose liminar” de Mignolo e na sua afirmação de que “[...] a gnose liminar é um anseio de ultrapassar a subalternidade e um elemento para a construção de formas subalternas de pensar” (MIGNOLO, 2003, p. 140) para além das (im)posições do pensamento colonial/moderno, que insistem em permanecer em nossos discursos, determinando que o modelo civilizatório a ser seguido é o branco, fático, heterossexual e da elite. Que insiste em nos manter numa convivência violenta, sob um colonialismo que habita o nosso imaginário, que Nolasco (2013) chama de “ferida colonial” e que “[...] representada pelos sujeitos-fronteiras cuja vida sangra devido ao descaso do poder estatal, bem como por

²⁵ Neste momento, a palavra “boas”, das “boas intenções”, está sem as aspas, pois pensando na atualidade, diante das diversas transformações sociais que podemos perceber através da História, parto do princípio de que há pessoas com boas intenções e engajadas em projetos políticos (leis, ações, movimentos), que atuam diretamente na sociedade. E, a partir de tais engajamentos, sobre as políticas educacionais que iremos debater, levando em consideração, inclusive o que já foi feito, a partir das diversas lutas empreendidas, uma delas é a própria criação da Lei 10.639/2003. Ressaltando também que, nesta afirmação, não há generalização.

conta do poder do discurso hegemônico que, a revelia do *bios* do lugar, decide a melhor forma de compreendê-los e inseri-los na história” (NOLASCO, 2013, p. 14).

Esse imaginário delimitou fronteiras e não enxerga o negro, o indígena, o pobre, a mulher, o homossexual, o bissexual, o não binário, “[...] nessa zona que quase sempre beira o esquecimento por parte do saber moderno, acadêmico e disciplinar” (NOLASCO, 2013, p. 14). Sendo assim, a partir de nossas bases teóricas, numa perspectiva descolonial, queremos propor possibilidades *outras* para (re)pensarmos a nossa condição de sujeitos afrodescendentes, em nosso *locus* geo-histórico sul-mato-grossense de Campo Grande, dentro do campo educacional. E é desta forma que o processo de escrita torna-se um método descolonial.

Além dos Estudos de Culturas propostos por Bessa-Oliveira, para pensarmos em uma epistemologia nossa, ele também propõe as *biogeografias*, que é uma maneira *outra* de pensar o indivíduo em um espaço geográfico determinado (periférico ou não-periférico), para que este sujeito fale, e coloque-se em primeira pessoa perante o mundo.

Essas *biogeografias* de que falo estão, há mais de meio milênio – no caso do Brasil – , sendo rechaçados pelos discursos hegemônicos das Ciências Naturais, da Filosofia, Sociologia, Antropologia e das *Belles-Lettres* e *Beaux Arts*. Esses discursos disciplinares, que imperaram até aqui sobre as práticas e culturas dessas *biogeografias* migrantes, fizeram com que essas sempre fossem tomadas como ilustração para essas culturas letradas dominantes. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 48).

Quer dizer que, o sujeito afrodescendente sempre foi e continua apagado nos bancos escolares, nos currículos e nos livros didáticos, quando são tomados pelas perspectivas eurocêntricas que o nosso processo educacional reproduz, não levando em consideração a história, a cultura e a produção de saberes e conhecimentos advindos de nossa ancestralidade africana. Sendo assim, os modelos disciplinares, pedagógicos e educacionais dos centros de poder não dão conta de pensar nas *biogeografias* locais, pois neles, essas *biogeografias* não existem, não têm voz e não falam por si mesmas.

E queremos, a partir de epistemologias nossas, transpor o que o pensamento hegemônico implantou em nossas fronteiras. Nesse sentido, finalizamos aqui com as palavras de Nolasco, apoiadas em Mignolo (2003),

Talvez me reste lembrar, e aqui sempre na esteira do pensamento liminar do crítico, que as fronteiras internas do país não são mais “um espaço a ser conquistado” nem criticamente. As fronteiras, as margens, não são mais o lugar onde fica o resto do

mundo. O resto do mundo não é mais *aqui*. Nenhuma fronteira neste século XXI pode mais ser estudada pelo outro, quer este seja de fora ou de dentro. Enquanto lugar que amalgama as histórias locais, as fronteiras produzem sua própria teoria e crítica específicas que escampam a qualquer ideia de universalidade. (NOLASCO, 2013, p. 61).

Apoiados nesses ideais, como sujeitos que habitam os corpos fronteiriços (reais e imaginários/geo-histórico-cultural) de Campo Grande, articulamos o discurso dentro do campo educacional para fazer emergir a nossa voz, pois continuaremos a fazer valer a nossa existência como sujeitos individuais, que habitam estas fronteiras latino-americanas, brasileiras, sul-mato-grossenses e campo-grandenses.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO *VERSUS* BRASIL - POSSIBILIDADES *OUTRAS* PARA (RE)PENSARMOS O PROCESSO DE ENSINO

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo

Raul Seixas

Que o mundo e a sociedade estão em constante processo de transformação é um fato. O que muitas vezes não se vê, em boa parte das pessoas, é a vontade de mudar e a noção de que as mudanças são necessárias para o progresso social. A tecnologia, a medicina e a ciência como um todo estão progredindo de maneira rápida, mas as transformações necessárias para evoluirmos como sociedade humana, vão além do que a tecnologia pode nos oferecer, pois, elas estão em nós!

É da mudança como ser humano que falamos, é na transformação *de* dentro do *Ser*, para contribuir com o mundo ao seu redor. Se vivemos em uma sociedade preconceituosa e excludente, continuar contribuindo para a manutenção de tais práticas é um ato que parte da decisão – consciente ou não – de cada sujeito, e pensar de maneira diferente, barrando aquilo que a sociedade nos (im)põe, é um ato de consciência e libertação. E ser uma “metamorfose ambulante” é reconhecer que devemos e podemos mudar *de* dentro para fora, como num ato de “dizer não” àquilo que o sistema enraizou como natural.

2.1 As Leis e a “Inclusão” – Uma ideia globalizada

Vivemos em uma sociedade baseada nos princípios da Constituição Federal de 1988, conhecida por “Constituição Cidadã”, porque pela primeira vez na história do país, o Brasil passaria a considerar todos os brasileiros como cidadãos, sem nenhuma distinção de credo, raça, classe social, gênero, etc., ratificando princípios de isonomia e afirmando que todos são iguais perante a Lei.

São incluídos neste contexto, sujeitos sociais que durante todo o decorrer da nossa história foram relegados à exclusão, pois, para eles, antes da CF de 1988, não houve o reconhecimento de sua cidadania, nem ao menos o direito à educação. Podemos perceber a

partir daí a intencionalidade de transpor as barreiras fronteiriças das diferenças, em que todos, homens, mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pobres, analfabetos e etc. são reconhecidos em sua condição humana.

Isso, teoricamente, pois ainda convivemos com as fronteiras (im)postas pela colonialidade do poder que Quijano aborda como “[...] a idéia (*sic*) de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social” (QUIJANO, 2002, p. 4), e afirmada por Mignolo como causa marcante para a diferença colonial que persiste em nossa sociedade, nas práticas que insistem em nos manter sob a égide do preconceito, do racismo e da discriminação para com aqueles que não se encaixam no padrão eurocêntrico colonial/moderno (o sujeito branco, fático, machista, hétero e detentor do capital), e que Nolasco (2013) chamou de “ferida colonial”.

No contexto do surgimento da Constituição de 1988, havíamos recentemente nos libertado de cerca de 20 anos de ditadura militar. Época em que a sociedade assistiu à ausência de direitos individuais e da livre manifestação do pensar, dentre tantos outros direitos tolhidos por um governo centralizador e autoritário.

Na atual conjuntura política que estamos vivendo, vemos emergir em nossa sociedade uma classe de eleitores conservadores que clamam pelo retorno de militares ao poder. Há também aqueles que desejam um governo conservador, e, digamos, opressor, por meio de seus discursos, na representação do candidato à presidência da República nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro,²⁶ militar da reserva e deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, que defende posições nacionalistas e conservadoras, considerando a tortura durante a ditadura militar uma prática legítima, afirmando-se ainda contrário aos direitos das minorias sociais, como grupos LGBTT+, negros, indígenas e quilombolas.

A Constituição Federal de 1988, a sexta Constituição da República e a sétima da história do Brasil,²⁷ veio para garantir, no Art. 5º, que “[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, n.p.), tendo como fundamento o princípio democrático de cidadania, a partir dos seguintes objetivos:

²⁶ Informação atualizada em 2019: o citado candidato foi eleito presidente do Brasil no 2º turno, contabilizando 55,13% dos votos válidos contra 44,87% de seu adversário Fernando Haddad.

²⁷ Alguns consideram que a Emenda Constitucional de 1969, outorgada durante a Ditadura Militar, foi uma nova Constituição brasileira, mas, para a história oficial, essa Emenda não é considerada Constituição. Cf. Fonte: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=97174>

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, n.p.).

Partindo desses princípios, na busca por uma sociedade livre, justa, sem desigualdades e preconceitos, para o desenvolvimento nacional, em 05 de outubro de 1988 a Constituição Federal foi promulgada. Nascia naquele momento a “Constituição Cidadã”, em que as leis criadas se voltaram para a área social e para a cidadania. Em seu preâmbulo lê-se:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus,²⁸ a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, n.p.).

Em 1988, éramos herdeiros das manifestações pelas “Diretas Já”, a sociedade ansiava por liberdade e reconhecimento a partir de princípios democráticos. Os anos que se seguiram após a promulgação da Constituição de 1988 trouxeram diversas transformações nos cenários econômico e social do País.

O Brasil entrou no neoliberalismo, vimos vir à tona a inflação, escândalos de corrupção, o movimento dos caras-pintadas, a renúncia e o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, a entrada do Plano Real para controlar a inflação, dívidas públicas, desemprego, privatizações, desigualdades sociais, grupos de esquerda emergindo no campo político e o crescimento de movimentos sociais. Junto com essas transformações, a pobreza passou a ser vista como algo a ser erradicado, a partir de programas sociais governamentais de distribuição de renda e acesso à educação.

Vimos nascer tais transformações nas legislações educacionais, baseadas, sobretudo, nos princípios constitucionais. Nos anos 90 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁹. Na nova LDB, a educação é dever do Estado e da Família, em colaboração mútua para a formação do aluno enquanto cidadão. O

²⁸ Cabe aqui mencionarmos que a própria ideia da “proteção de Deus” já fere um princípio democrático do Estado laico, que, inclusive, é garantido pela Constituição, pelo menos “no papel”.

²⁹ Terceira LDB brasileira.

educando não é mais visto apenas como mão de obra para o trabalho, mas também como um ser social e que precisa exercer plenamente sua cidadania. Sendo assim, a educação passa a ser responsabilidade de toda a esfera nacional em um trabalho realizado em conjunto.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

[...]

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, n.p.).

A escola não é mais aquele espaço em que os alunos chegam, aprendem os conteúdos científico-disciplinares e vão embora para seus lares na crença (antiga) de estarem galgando os degraus para uma vida promissora no campo do trabalho. A qualificação para o trabalho deixou de ser o principal objetivo, a escola agora passa a ser local de crescimento social, de busca pela cidadania, pela liberdade e pelo reconhecimento de nossa condição humana como cidadãos brasileiros. É o espaço no qual a vida toma sentido diferente dos ambientes socioculturais de casa, das ruas e dos bairros onde moram. Muitas vezes a instituição escolar é o lugar em que os alunos encontram a comida que falta em casa, a palavra confortante e o afeto necessário à vida. Enfim, para vários alunos, a escola é muito mais que a própria casa.

No contexto social em que vivíamos ao final do século XX, nas mazelas da pobreza, da miséria, das desigualdades sociais tão gritantes em nosso meio, do preconceito e da discriminação, as leis surgiram para que fosse garantida a educação para todas as crianças e adolescentes, não sendo jamais um processo facultativo.³⁰ Se até aquele momento a escola visava ao trabalho e frequentava quem podia, agora não seria mais desta forma, pelo menos, não mais no papel. Podemos afirmar que este fato está relacionado às emergências das minorias sociais em busca de reconhecimento e representatividade política, além de pessoas interessadas em governar pelas minorias sociais. O que hoje é visto como privilégio, por aqueles que detêm o poder.

Conceder benefícios sociais às camadas desprivilegiadas em nossa sociedade tornou-se concessão de privilégios, de acordo com as camadas já privilegiadas desde o fatídico

³⁰ Pois a LDB anterior, de 1971 (período da ditadura militar), que vigorou até a promulgação da LDB 9.394/1996, determinava obrigatório o ensino até os 14 anos de idade no 1º grau (atual ensino fundamental). Em seu texto não há qualquer menção de obrigatoriedade do ensino a partir desta idade, nem para o 2º grau (atual ensino médio), apenas passagem informando que, para ingresso no 2º grau é necessária a conclusão do 1º grau. (BRASIL, 1971).

“descobrimento”, fator impulsionado pela colonialidade do poder. A visão é muito clara, especialmente quando conseguimos refletir que esta camada – privilegiada – da sociedade quer manter-se no poder sempre! Pois, dentro do pensamento hegemônico colonial/moderno, os “outros” devem ser banidos de qualquer forma de “benefícios”, para que não os alcancem na hierarquia social criada pelo pensamento hegemônico.

Quijano aborda sobre as questões de poder instauradas nas sociedades colonizadas pelo pensamento colonial/moderno, e denomina de “padrão histórico de poder” essa hierarquização construída historicamente e que ainda se mantém no imaginário de seus sujeitos, trazendo o racismo, o preconceito e a discriminação, “Do ponto de vista dessa perspectiva, o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito [...]” (QUIJANO, 2002, p. 04).

Isto é, historicamente conquistamos nossa independência política de Portugal e deixamos de ser sua colônia. Porém, a colonização ainda habita a mente de seus cidadãos: marginalizando aqueles que não estão encaixados no padrão dualista colonial de dominação, como, por exemplo, o branco em relação ao negro e ao indígena, o homem em relação à mulher, o rico em relação ao pobre; e a busca pela igualdade soa como um mal para aqueles que ocupam o topo da hierarquia.

Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Hoje ainda convivemos com muitas mazelas da exclusão, mesmo que as leis garantam, na teoria, a igualdade. Pois desigualdade está além, ela habita a mente dos sujeitos sociais que reverberam a inferiorização de determinada parcela da sociedade, assim como o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall afirma: “[...] os significados culturais não estão somente na nossa cabeça – eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20).

A colonialidade do poder, ao habitar os sujeitos das sociedades que foram colonizadas, está presente também naqueles que “concedem” as transformações sociais, nos que legislam e etc., numa atitude denominada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire de “falsa generosidade”, que é quando aqueles que têm poder concedem, por meio de “generosidade”, “benefícios”

para os marginalizados, quando, na verdade, querem manter-se no poder e perpetuando a opressão.

Sendo assim, mesmo com as mudanças sociais que percebemos no decorrer de nossa história, não podemos afirmar de fato, que exista uma boa intenção por parte dos poderosos para que as mudanças realmente aconteçam. Por isso, nos apropriamos de Freire para mencionar que a mudança só irá ocorrer pelas “mãos” dos próprios oprimidos, por aqueles que sentem na pele o que é habitar o corpo marginalizado.

Freire é um pesquisador que propõe uma epistemologia *outra* para (re)pensarmos a educação em nossa sociedade, ele propõe a **Pedagogia do Oprimido**, baseada no marginalizado, no caso, o oprimido, para a sua libertação em resposta à Pedagogia proposta pelos opressores.

[...] é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2017, p. 41-42).

Dentro das perspectivas abordadas por Freire, o “prisioneiro” da colonialidade do poder³¹ não é somente o oprimido, isto é, o marginalizado, é também quem oprime, quem violenta, quem escraviza, quem inferioriza o outro. Quando ele propõe uma epistemologia *outra*, a partir da Pedagogia do Oprimido, considera a consciência e a libertação, propondo uma perspectiva em que tanto oprimido quanto opressor sejam libertos da colonialidade do poder.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 2017, p. 41).

³¹ Paulo Freire não falava em colonialidade do poder, porém, dentro das suas abordagens, já conseguia percebê-la em nosso meio.

Dentro dessas perspectivas, Freire propõe que o oprimido fale por si, pois é ele quem vive sob a “marca” da opressão, ou seja, ele é quem habita a diferença colonial abordada por Mignolo (2003). Enquanto as leis vierem de decisões de cima para baixo, apenas para serem cumpridas, continuarão a reverberar o preconceito, a discriminação e o racismo, ao invés de realmente propor mudança de consciência por parte dos cidadãos que habitam a nossa sociedade. Freire ainda afirmou:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2017, p. 42 - 43).

Por isso, afirmamos que os sujeitos “aptos” a lutarem pela libertação dos oprimidos, marginalizados e excluídos são os que vivem dentro dessas fronteiras, ou seja, quem sente a opressão diariamente. São os determinados sujeitos que, nascendo nestas terras, já foram condenados antes mesmo de vir ao mundo, por ser quem são, por habitarem os corpos negros, femininos, pobres e marginalizados pelo pensamento colonial/moderno.

Nas palavras da música “Negro Drama”, do grupo Racionais MC’s³², podemos compreender o que é vestir a pele do sujeito que habita a subalternidade, pois são cantores negros que em suas letras refletem a realidade de ser negro no Brasil, além de abordarem as vivências de jovens pobres e que convivem diariamente com a violência, o crime organizado, as drogas e a exclusão social, ou seja, os que habitam a fronteira, como na letra “Me ver pobre, preso ou morto já é cultural. Histórias, registros, escritos, não é conto nem fábula, lenda ou mito. Não foi sempre dito que preto não tem vez [...]” (ROCK; BROWN, 2002).

Uma letra que, denunciada por quem reside o corpo negro marginalizado, mostra a representação que habita a mentalidade da sociedade brasileira sobre o “local” do negro, visto pelo estereótipo da exclusão, como aponta Hall

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que

³² O Racionais MC’s é um grupo brasileiro de RAP, que surgiu no final dos anos 80 com um discurso que tinha a preocupação de denunciar o racismo e o sistema capitalista opressor que patrocinava a miséria que estava automaticamente ligada com a violência e o crime. Vinte e cinco anos depois, Racionais MC’s, ainda com um forte engajamento na luta contra o racismo e a discriminação, vem deixando seu legado e construiu uma história ao lado das pessoas que sempre o acompanharam. Fonte: www.racionaisoficial.com.br.

não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles. (HALL, 2016, p. 192).

Em notícia recente, a Folha de São Paulo³³ publicou que a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), academia localizada no centro do País, incluiu na lista de obras de leituras obrigatórias para o vestibular de 2020 o álbum “Sobrevivendo no Inferno”, do grupo Racionais MC’s. Numa sociedade marcada pela colonialidade do poder, não é de se estranhar, a enxurrada de comentários negativos que esta notícia teve. Comentários contra a inclusão do álbum no item “poesia”, diversas falas preconceituosas, inferiorizando a música do grupo, diminuindo o álbum legitimamente brasileiro e que retrata a realidade da população brasileira, pobre, preta, favelada, marginal.

Ao analisarmos a lista de leituras obrigatórias, podemos perceber que ao lado da obra dos Racionais MC’s encontra-se uma obra de Luís de Camões, poeta português e reconhecido como um clássico da literatura, e, claro, nenhum comentário menosprezando a referida obra. Parece que a “ideia” é realmente legitimar apenas um lado da história, o lado que o pensamento hegemônico quer!

Aquilo que abordamos no capítulo anterior sobre valorizar o que vem de fora (Europa) em detrimento do nosso, da nossa raiz, está sendo comprovado nestas atitudes em pleno século XXI, e que leis e mais leis buscam garantir mudanças. Em que lugar ficaram os princípios de igualdade previstos na Constituição de 1988? Que garantias as leis escritas podem nos dar para as transformações dos comportamentos humanos? Munanga afirma que as transformações estão além de leis escritas, e aponta que através da educação – não somente ela – é possível mudarmos a realidade racista com a qual convivemos,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente (*sic*) exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas

³³ Cf. site: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/racionais-mcs-vira-leitura-obrigatoria-para-vestibular-da-unicamp.shtml>.

e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17).

E nós, professores, estamos na “linha de frente” desse processo, inclusive, como Munanga também aponta, poderemos contribuir para essa transformação a partir do momento em que nos reconhecemos como racistas, e reconhecer que o racismo habita em nós é reconhecer que em nossa mentalidade há colonialidade do poder.

É necessária a conscientização, a vontade, a percepção da necessidade de olhar para o outro em sua condição humana e compreender que a história não possui apenas uma versão. De que a vida não acontece apenas para quem tem dinheiro, é macho, é branco e é europeu. Pobre também existe, pensa e produz arte, cultura e conhecimento. A favela também tem a sua história para contar e quer ser ouvida. O grupo Racionais MC’s comemorou nas redes sociais: “É a Periferia ocupando a Academia [...]”³⁴. A periferia quer ser ouvida, quer ocupar os espaços e estar presente.

Junto àquela lista de leituras obrigatórias da UNICAMP, encontramos a obra **Quarto de Despejo: O Diário de uma Favelada** (1960), de Carolina Maria de Jesus, incluída na lista desde o ano de 2017, obra em que é reproduzido o diário da catadora de papel que viveu na favela do Canindé, em São Paulo. Seu diário foi “descoberto” por um jornalista que teve a intenção de publicá-lo, e assim, Jesus ficou reconhecida como uma das primeiras escritoras negras do Brasil.

Não podemos negar que a nossa legislação contribui para a inclusão destas obras como leituras obrigatórias para o ingresso em uma das universidades mais concorridas do Brasil, tanto a Constituição Federal quanto a Lei 10.639/2003, que buscam a valorização da cultura e da história afro-brasileira e o reconhecimento da contribuição do povo negro para a nossa formação sócio-histórico-cultural. Mas o que queremos compreender é o porquê de ainda encontrarmos tantos obstáculos, tantos discursos, inclusive de ódio, ao se referirem às histórias que emergem das favelas, como se história, cultura, arte e conhecimento só se (re)produzisse na Europa, por brancos, homens, ricos, ou seja, pela elite do pensamento hegemônico?

Pelo fato de nossa história ter sido escrita pela visão eurocêntrica, continuamos a representá-la desta forma, e nela, o negro não produziu história, cultura, arte e conhecimento, o negro foi escravo! A colonialidade do poder insiste em nos fazer representar o negro desta

³⁴ Cf. site: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/racionais-mcs-comemoram-sobrevivendo-no-inferno-no-vestibular-da-unicamp-periferia-ocupando-a-academia.ghtml>.

forma³⁵. Hall afirma que a representação do outro cria estereótipos. Diríamos aqui que até a representação de nós mesmos, quando somos negros e não lutamos contra a colonialidade do poder; apesar de muitas vezes nem nos darmos conta disso. Nem ao menos somos levados à reflexão sobre o nosso processo histórico, quando nem a própria escola faz isso, ao continuar a reproduzir a arte, a cultura e a história eurocêntricas como “as melhores”.

Hall aponta que “Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, modelo ou imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos” (2016, p. 32). A imagem do negro como escravo é a representação que a colonialidade do poder nos (im)põe, por intermédio, inclusive, dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O racismo, o preconceito e a discriminação são resultados do que projetamos em nossa mente. O negro, como um sujeito à margem, foi reprodução do pensamento colonial/moderno e ainda marca a nossa mentalidade, quando os/nos reproduzimos.

As imagens dos negros que são reproduzidas na escola refletem a visão eurocêntrica, e quando não questionamos tais representações damos valor de verdade a elas, que de fato, só narram um lado da história, da arte e da cultura. É como Munanga aponta “Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana.” (MUNANGA, 2005, p. 16).

É a partir dessa realidade, que as epistemologias *outras* propostas por pesquisadores locais contribuem para que os sujeitos falem por si, transpondo estas representações estereotipadas e carregadas de preconceitos. Gayatri Chakravorty Spivak, teórica indiana e professora universitária nos Estados Unidos, em sua obra **Pode o Subalterno Falar?** (2010), desafia os discursos hegemônicos afirmando que “[...] a produção intelectual ocidental é, de muitas maneiras, cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente.” (SPIVAK, 2010, p.20). Ao abordar sobre a situação da mulher indiana que, convivendo em uma sociedade fortemente patriarcal, não pode falar por si mesma, ela chama a atenção para que os teóricos pós-coloniais não “caiam” na mesma “armadilha”, de trabalharem dentro de suas

³⁵ Posso citar aqui experiências em minha prática docente que me fizeram e me fazem refletir sobre diversas questões levantadas nesta pesquisa. Sempre quando inicio com os alunos o assunto sobre a escravidão no Brasil (ensino fundamental ou médio), eu começo perguntando: “Quando fala em escravidão, o que vem à mente de vocês?”. É unânime, em todas as experiências, a resposta é “negro”. Ou ainda, em um momento específico, ao trabalhar de forma a implementar a Lei 10.639/2003 em sala de aula, eu trabalhava sobre o significado do turbante para a cultura africana e afro-brasileira e os alunos desfilaram usando turbantes. No momento em que decidíamos as roupas que os alunos usariam para desfilar, um aluno sugeriu que fosse vestido com as “roupas” de escravo que ele ainda tinha, que foram utilizadas em uma apresentação teatral na escola no ano anterior. Ou seja, na mentalidade deles, a representação do negro é a escravidão.

perspectivas teóricas e falarem pelo subalterno, não deixando assim, que ele mesmo o faça. Sandra Regina Goulart Almeida, ao prefaciá-la referida obra, afirma que:

Ao concluir que o subalterno não pode falar, Spivak vai além de uma mera resposta objetiva a essa pergunta. Tal afirmação tem sido interpretada erroneamente e de forma simplista como se Spivak estivesse afirmando categoricamente que o subalterno – ou os grupos marginalizados e oprimidos – não pudesse falar ou que tivesse que recorrer ao discurso hegemônico para fazê-lo. Aqui Spivak refere-se ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a). Esse argumento destaca, acima de tudo, a ilusão e a cumplicidade do intelectual que crê poder falar por esse outro(a). Segundo Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (ALMEIDA, 2010 *apud* SPIVAK, 2010, p.14).

É nesse contexto que Spivak sugere a autorrepresentação, de que somente o subalterno pode falar por si. Porém, refletimos e questionamos que, enquanto o sujeito não possui a consciência de sua (im)posição nesse contexto, como poderá falar por si? E mais, fazer a sua voz ser ouvida se nem ao menos os meios educacionais, por exemplo, que deveriam fazê-lo compreender a subalternidade na qual vive, não o fazem (e quando fazem, são rejeitados, como no exemplo citado sobre a UNICAMP).

O Estado intenta garantir, por meio de leis, a igualdade entre os brasileiros. Garantir, inclusive, a permanência da parcela pobre da sociedade nos bancos escolares, pois, diante das políticas públicas que estão emergindo, a partir da realidade social em que vivemos, a escola tornou-se direito a todos, ninguém deve ser excluído desse meio, e o Estado, juntamente com a família, deve fazer a lei ser cumprida.

É obrigação dos pais, do Estado e da sociedade em geral garantirem que crianças e adolescentes em idade escolar frequentem a escola e obtenham êxito em suas ações. Por mais que as leis, muitas vezes, sejam interpretadas por alguns desses “responsáveis” como direito de desobrigação deles em relação aos estudantes, o Estado busca alternativas para fazer valer a lei e garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Na mesma conjuntura da Constituição Federal de 1988, no ano de 1990, seis anos antes da promulgação da LDB, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, dentre as suas determinações, visa garantir a obrigatoriedade e a permanência de todas as crianças e adolescentes na escola.

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, n.p.).

Dessa forma, o poder público propõe alternativas para a permanência desses alunos em sala de aula e controle de suas frequências, por exemplo, que fica a cargo das atividades rotineiras da escola. Além de visar ao processo de socialização e humanização de seus discentes por meio de projetos e atividades no âmbito escolar, no convívio entre os alunos, comunidade e profissionais da escola.

Para garantir o acesso e a permanência das classes mais baixas na escola, o Governo Federal criou, em 2004, por meio da Lei 10.836/2004, o Programa Bolsa Família, como uma alternativa para garantir o combate à fome, a promoção social de famílias de baixa renda e a manutenção dessas famílias no acesso à saúde e à educação: “Art. 1º Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades” (BRASIL, 2004), regulamentado pelo Decreto n. 5.209/2004 que afirma:

Art. 27. Considera-se como condicionalidades do Programa Bolsa Família a participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria das condições de vida na perspectiva da inclusão social.

Parágrafo único. Caberá aos diversos níveis de governo a garantia do direito de acesso pleno aos serviços educacionais e de saúde, que viabilizem o cumprimento das condicionalidades por parte das famílias beneficiárias do Programa.

Art. 28. São responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização do cumprimento das condicionalidades vinculadas ao Programa Bolsa Família, previstas no art. 3º da Lei nº 10.836, de 2004:

II - o Ministério da Educação, no que diz respeito à frequência mínima de oitenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal, em estabelecimentos de ensino regular, de crianças e adolescentes de seis a quinze anos. (BRASIL, 2004, n.p.).

O benefício existe para garantir maior poder de compra às famílias, em busca de melhoria na qualidade de vida. Ele permanece para beneficiar famílias com crianças em idade escolar e é necessário acompanhamento familiar no processo educacional dessas crianças, bem como a efetiva presença delas na escola.

Mas, além das legislações e dos programas sociais que visam à garantia do acesso e a permanência de todos na escola, como estamos em relação às práticas pedagógicas? Partimos da ideia de que legislação e condições materiais/sociais são importantes para o acesso e a permanência de muitas crianças e adolescentes nas escolas brasileiras, tendo em vista que há pouco tempo, em nossa história, a escola era local apenas para filhos da elite, restando para os outros ocuparem os locais que esta elite acreditava que eles mereciam, no caso, o local da exclusão.

Ressaltamos ainda, que por diversos momentos em nossa história, aqueles que se levantaram em prol dos que viviam às margens ou até mesmo os próprios marginalizados, foram estigmatizados, mortos, presos ou exilados por empreenderem suas lutas. Refletindo sobre a legislação e a educação em nosso país, Paulo Freire, quando erigiu seu discurso em favor dos menos favorecidos da sociedade, foi exilado durante a ditadura militar no Brasil.

Agora, que esta parcela massacrada historicamente em nossa sociedade está ocupando os bancos escolares, é o momento de trabalharmos para que esses sujeitos se (re)conheçam e busquem sair dessa (im)posição excludente. Pois, mesmo que ocupem os bancos escolares, a exclusão ainda é evidente (racismo, preconceito, discriminação). Como podemos perceber, as leis e as políticas públicas existem, mas ainda temos em nossa sociedade a presença da colonialidade do poder nas mentalidades de nossos sujeitos sociais, que não aceitam a promoção da igualdade social, racial e cidadã.

Por isso, a necessidade de não apenas o marginalizado ser visto, mas é extremamente importante que ele também se veja, para, a partir daí, falar por si, numa atitude de enfrentamento contra a colonialidade do poder. E, quando o sujeito subalternizado não consegue se apropriar do seu local de fala, é papel fundamental do teórico pós-colonial proporcionar a ele este espaço, para não recair em erro como já afirmado anteriormente, de

alguns pós-colonialistas continuarem reproduzindo um discurso que não dá a oportunidade para que os próprios sujeitos, que vivenciam o que é habitar em seus corpos, falem por si.

Dessa forma, Spivak desvela o lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Agir dessa forma, Spivak argumenta, é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido. Spivak alerta, portanto, para o perigo de se constituir o outro, e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro. (ALMEIDA, 2010 *apud* SPIVAK, 2010, p. 12-13).

A fala é ato político e só passa a existir aquele que fala por si mesmo. Hall afirma que “Nesse contexto, “da representação como política”, não ter voz ou não se ver representado, pode significar nada menos que opressão existencial” (HALL, 2016, p. 13). Ou seja, o excluído que não fala por si continua na exclusão. Ele simplesmente não existe, porque não ocupa o local da fala! É como Spivak (2010) aborda, que para o discurso subalterno ter valor, ele deve ser erigido de dentro do discurso hegemônico.

A escola deixou de ser apenas espaço para a formação de mão de obra, para ser também lugar de formação cidadã, visando agregar valores, conhecimentos e situações que vão além dos conteúdos científicos e fazem parte da formação humana. Ressaltamos ainda que essas mudanças emergem das transformações políticas e lutas sociais com representatividade das minorias que podemos perceber hoje, em um processo constante de lutas contra aqueles que ainda insistem em calar essas vozes que nunca antes foram ouvidas em nossa sociedade.

Recordemos a letra do samba enredo, no Carnaval 2018, do Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti³⁶: “Se eu chorar, não leve a mal, pela luz do candeeiro, liberte o cativo social” (RUSSO *et al.*, 2018). Ou seja, fisicamente não temos mais senhor, senzala, escravo, cativo. Agora, a senzala habita o nosso imaginário, o cativo é social, baseado no

³⁶ “O Grito de Liberdade” era o nome da comissão de frente do Paraíso do Tuiuti que arrancou aplausos e lágrimas de emoção de quem acompanhou o desfile na Marquês de Sapucaí. Com a pergunta-enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?”, a escola de São Cristóvão questionou o fim do trabalho escravo no Brasil 130 anos após a assinatura da Lei Áurea. Patrick Carvalho, de 33 anos, coreógrafo da comissão de frente, conta que convive diariamente com a mensagem transmitida na Avenida. Para ele, as premiações recebidas significam que as pessoas estão se unindo e indo, juntas, nessa luta por uma liberdade tão necessária. – Sou negro, moro em comunidade e chego em casa com medo. Quis fazer uma comissão de muita verdade. Fico muito feliz. Entrar na Avenida com esse grito de alerta me deixa extremamente satisfeito. Sentia a vibração do povo gritando junto com a gente. Sempre acreditei que os pássaros ousados voam alto, e chegou a nossa hora – conta Patrick, ainda emocionado. Cf. site: <https://www.revistaforum.com.br/comissao-de-frente-da-paraíso-do-tuiuti-vence-o-estandarte-de-ouro-como-destaque-do-publico/>.

preconceito, no racismo e na discriminação, frutos da colonialidade do poder que insiste em permanecer em nossa sociedade, escravizando cidadãos e não permitindo que esses sejam reconhecidos em sua condição humana.

Mas o subalterno quer falar! Para Hall, “A música, por sua vez, é “como uma linguagem” na medida em que emprega notas musicais para transmitir sensações e ideias, mesmo que abstratas e sem referência direta na “realidade material”” (HALL, 2016, p. 24-25). A música, como uma linguagem que traz significados e sentidos dentro de uma cultura, é utilizada para “trabalhar” no imaginário dos sujeitos sociais, trazendo as representações e, no caso dos dois exemplos citados anteriormente, nos Racionais MC’s e no Samba Enredo da Tuiuti, as letras estão carregadas de significados e sentimentos como forma de expressar como se sentem os negros, pobres e favelados. É a voz que quer ser ouvida, mas quem quer ouvi-la?

Consideramos que as vozes “ainda são fracas”, é preciso “gritar”, ocupar os espaços que os discursos hegemônicos não querem que ocupemos – ou nos fazem acreditar que querem, quando, na verdade, continuam a propagar o colonialismo num discurso de inclusão, como, por exemplo, a ideia da globalização apontada por Mignolo (2003), que na verdade continua a excluir, afirmando um discurso que permanece unilateral.

A exemplo disso podemos citar a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira: impor uma lei não é garantia que de fato as transformações estarão acontecendo no âmbito escolar. Não queremos questionar as boas intenções das políticas públicas, mas é preciso destacar que elas existem atualmente pelo fato de haver representantes políticos que lutam para esse reconhecimento. Ou seja, já não dá mais para negar que o negro está lá e quer ser reconhecido, luta e quer falar.

De acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, quando menciona sobre as legislações pertinentes à educação e em específico sobre a educação para as relações étnico-raciais no contexto da Lei 10.639/2003, afirma que:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL, 2004, p. 09).

Porém, será que de fato as transformações estão acontecendo? Não podemos negar que, numa sociedade marcada pelo pensamento colonial, apenas implantar leis e torná-las obrigatórias não é suficiente para apagar as mazelas que perduram há séculos e que ainda insistem em habitar nosso imaginário, trazendo a violência, a exclusão e a dor. Como numa reação em cadeia, ainda projetamos o que o europeu projetou de nós e, como afirma Hall, “Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles” (HALL, 2016, p. 21).

Nossa sociedade é marcada pela discriminação e pelo preconceito, o processo colonial deixou marcas tão profundas que mesmo após 130 anos da assinatura da Lei Áurea, teoricamente libertária dos escravos no Brasil, ainda não conseguimos superar os traços de dor e sofrimento, opressão e submissão deixados por mais de 300 anos de escravidão em nosso país. A superação aí exposta, na prática não funciona! Diariamente somos relegados aos escárnios da história escravocrata brasileira como se essa, para muitos, devesse não ter se extinguido.

Prova disso é a própria criação da Lei 10.639/2003, pois se não houvesse o racismo, o preconceito e a discriminação, não haveria a necessidade da criação de uma lei para obrigar que a escola trabalhe uma temática que já deveria fazer parte do currículo escolar como qualquer outro tema. Indo além, se não houvesse a colonialidade do poder impregnada em nosso imaginário, não precisaríamos de uma lei que obrigasse a fazer o óbvio, que é abordar em sala de aula as temáticas de povos que contribuíram para a nossa formação sócio-histórico-cultural.

Obrigar a inclusão não é dar direitos, torna-se algo forçado a fazer. Quer dizer, não é uma escolha, é uma obrigação fazê-lo. E por qual motivo devemos obrigar? Não é nítida a contribuição dos negros para a formação de nossas riquezas materiais e culturais? Infelizmente, a realidade é que a contribuição do negro enquanto sujeito social no Brasil não foi reconhecida, pois a história eurocêntrica relegou apenas a escravidão para ele.

E nesse contexto, o Turbante, juntamente com outras técnicas afros para o cuidado com os cabelos, tornou-se elemento de marginalização em nosso país através da colonialidade do poder, simbolizando aquilo que devemos desprezar/negar:

O imaginário sobre os usos de técnicas de matriz africana para cuidado e adorno dos cabelos no Brasil está ligado a uma série de estereótipos. O uso dos turbantes é ligado principalmente a doenças e ao serviço doméstico. Já o uso das tranças é relacionado à falta de higiene e/ou baixa condição social no caso das tranças (como opção para mulheres que não teriam condições financeiras de pagar por um alisamento ou megahair). Durante o período escravagista os turbantes eram

convencionalmente utilizados por mulheres negras como medida de higiene, para trabalhar nas casas dos senhores e mais tarde, no período pós-escravidão, como empregadas domésticas. (SANTOS, 2017, p. 22).

A partir do que Santos menciona, podemos perceber os diversos tipos de marginalizações com os quais convivemos, que não são apenas relacionadas à questão étnico-racial, por exemplo, quando o trabalho de empregadas domésticas também é visto como um fator negativo.³⁷ Enfim, a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 vem de encontro com a negação em reconhecer e valorizar a nossa formação cultural a partir da contribuição dos africanos em nossa sociedade, lamentavelmente (im)postos sob a condição de escravos.

A colonialidade do poder que habita o nosso imaginário não nos deixa perceber que abordar a cultura afro como contribuição para a nossa formação sócio-histórico-cultural é tão óbvia como abordar, por exemplo, a chegada dos europeus nestas terras. Porque, dentro do pensamento colonial, o negro aqui só foi escravo e o africano trouxe para cá a barbárie/o demônio/a feitiçaria. Carregados com esses pensamentos que os senhores de escravos obrigavam os negros a cultuarem os santos católicos. E esse imaginário colonial ainda perdura em nós, como se o colonialismo ainda não houvesse acabado.³⁸

E, de fato, ainda não acabou! Prova disso são as constatações de que, após 15 anos da criação da lei, ainda não fomos capazes de acabar com o racismo no âmbito escolar, nem mesmo entre os próprios profissionais da educação. Para compreendermos além, podemos destacar que posteriormente à promulgação da Lei 10.639/2003, esta foi substituída pela Lei 11.645/2008, que ampliou a obrigação da História e da Cultura Afro-brasileira, para incluir também a Indígena.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008, n.p.).

Abordarmos as contribuições dos negros e dos indígenas em nossa sociedade é de fundamental importância para (re)conhecermos nossa história, cultura, arte e produção de

³⁷ Cito aqui também uma situação que vivi durante a minha experiência em sala de aula que já fora mencionada anteriormente (desfile de turbantes). Lembro-me de uma colega de trabalho, também professora, comentar que não gosta da ideia de usar turbantes, pois remete às suas lembranças da infância, em que sua mãe utilizava para lavar roupas, sendo assim, ela se sentiria uma lavadeira se usasse o adorno.

³⁸ Quando, por exemplo, as religiões de matriz africana e seus seguidores são alvos de intolerância religiosa.

saberes e conhecimentos. A lei 11.645/2008 apresenta de forma clara a importância desse (re)conhecimento para nossa educação.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, n.p.).

Concordamos com a importância desses saberes, mas o que queremos questionar é: por quais motivos necessitamos de leis que nos obriguem a trabalhar em sala de aula as temáticas sobre os negros e os indígenas? E, cadê a história dos europeus que não está abarcada nas leis?

De certa forma, dentro do que a colonialidade do poder implantou em nossa sociedade, a história e a contribuição dos europeus para a nossa formação não precisa de leis, pois ela já existe! É a história tida como oficial, a que é transmitida nas salas de aula a partir da cronologia e da divisão histórica em Eras. E é nessa visão histórica que nós só vamos existir a partir da chegada dos europeus nestas terras, pois nela, aprendemos/ensinamos primeiro sobre Grécia e Roma Antigas, para depois estudarmos (sob a ótica eurocêntrica) os habitantes que viviam aqui, que também produziam arte, história, cultura e conhecimento ao mesmo tempo em que os gregos e romanos, mas que não são vistos dessa forma.

Não queremos introduzir a ideia de que devemos extinguir as leis que nos obrigam a trabalhar as contribuições dos negros e indígenas em nossa formação sócio-histórico-cultural. Entendemos que a inclusão dessas leis reflete o que já mencionamos aqui, que existem sujeitos sociais emergindo seus discursos em nossa sociedade. Desejamos que por meio de tais leis, possamos refletir o porquê de suas existências e que, a partir daí, num movimento de tomada de consciência, por meio de epistemologias *outras*, possamos (re)conhecer que estamos à margem devido à colonialidade do poder, que insiste em marginalizar sujeitos.

A partir dessas constatações, podemos refletir sobre a problemática levantada por Paulo Freire, em que o opressor não consegue ao menos perceber que também é oprimido.

Isso vem ao encontro do que já mencionamos sobre a colonialidade do poder (im)posta em nosso imaginário. Pois dentro de nossas fronteiras (reais e imaginárias), aqueles que oprimem refletem a opressão de que são vítimas.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2017, p. 43).

Esse oprimido que “hospeda” o opressor são todos aqueles que vivem sob a colonialidade do poder e a diferença colonial e que possuem falas e práticas racistas, preconceituosas, machistas e excludentes para com os sujeitos que se encontram na mesma condição que a sua de subalternidade a partir da colonização.

Analisando o sistema econômico sob o qual vivemos, Quijano aborda sobre a sua construção, que se deu num discurso colonial/moderno/capitalista, e que ele aponta:

Na etapa atual do poder colonial/capitalista, sua “globalização”, em especial desde meados dos anos 1970, pressiona pelo desvirtuamento daqueles traços específicos, inclusive pela reversão de seus respectivos processos, em particular do conflito social em torno da ampliação da igualdade social, da liberdade individual e da solidariedade social. (QUIJANO, 2002, p. 05).

Ele mostra que o próprio sistema econômico capitalista é uma continuação da modernidade e do seu processo de colonização. Agora, através da globalização e do capitalismo, com a sua “falsa” noção de igualdade que insiste em nos comparar com os centros de poder, continuamos a propagar que quem não é branco, macho, hétero e rico não existe dentro das nossas margens colonizadas.

Sendo assim, enquanto continuarmos a propagar que o que vem de fora (centros do poder) em relação à arte, cultura, história e saberes, é melhor que o nosso (América Latina, Brasil, Mato Grosso do Sul e Campo Grande) e continuarmos a analisar a nossa história sob a ótica europeia, continuaremos a nos afirmar como sujeitos marginais, oprimidos e continuaremos a propagar a opressão. É preciso ter a consciência de que estamos vivendo sob a colonialidade do poder, para nos livrarmos dela num ato de pensar descolonialmente.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicada pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecerem-se”, a este nível, contrários ao outro não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário. (FREIRE, 2017, p. 44).

Para Freire, conseguimos perceber a diferença entre nós e os centros do poder. Porém, a colonialidade do poder nos impede de pensar que é nessa diferença que deve residir nossa força para nos (re)afirmarmos como autores de nossa própria história. Pois parece que é “muito melhor” quererem repetir o que os centros fazem, numa busca de identidade, do que (re)conhecermo-nos em nossa realidade e buscarmos a autoafirmação.

Freire, quando propõe a “Pedagogia do Oprimido”, menciona uma Pedagogia que não é *para* o oprimido, e sim *do* oprimido e que, numa prática libertadora, o oprimido (re)escreva a sua história *de* dentro do contexto da formação histórica eurocêntrica. O professor Ernani Maria Fiori, ao prefaciá-lo **Pedagogia do Oprimido**, afirma:

Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é a barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; [...] (FIORI, 2017 *apud* FREIRE, 2017, p. 11).

Sendo assim, mesmo quando se pensa que não é dominador, e que está concedendo condições para a libertação do oprimido, ele não o faz, mesmo que tenha as boas intenções já mencionadas, pois, sem que se perceba, reverbera a colonialidade do poder até mesmo no ato da “concessão das condições”, quando acredita que o outro – o oprimido – precisa dele para alcançar a libertação, não dando espaço para o próprio oprimido falar e fazer por si mesmo.

Fiori afirma ainda que “A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor” (FIORI, 2017 *apud* FREIRE, 2017, p. 12), quando aquele que oprime toma consciência de sua prática e “deixa” o oprimido buscar a sua libertação.

2.2 Vozes Sul-Mato-Grossenses e a Formação de Professores

Dentro do que apresentamos sobre a nossa formação histórica, nossas fronteiras e o processo educacional sob o qual vivemos, a partir dessas construções, queremos propor as epistemologias *outras* na busca de (re)analisar, (re)contar e (re)significar nossa história, arte,

cultura e educação, para, a partir dessas perspectivas, nos (im)posicionarmos diante do mundo, como sujeitos que possuem história, cultura, arte e saberes.

Para entendermos nossa (im)posição dentro das epistemologias modernas existentes, temos que primeiramente nos situar e compreender que não somos sujeitos subalternos, e sim subalternizados, dentro de uma perspectiva unilateral que nos relegou a esta condição. Essas epistemologias partem de culturas que, a partir da Modernidade, se ergueram como culturas da elite e em posições privilegiadas em relação às outras, sendo reconhecidas como detentoras do saber e da verdade, além de hierarquizar os grupos sociais.

Sendo assim, a Europa, primeiramente, e depois a América do Norte, mais precisamente os Estados Unidos, ocupam os lugares históricos e geográficos privilegiados: os centros de poder, e a América Latina e todo o restante do mundo estão à margem desses pensamentos dos centros (de poder) hegemonicamente constituídos.

Desta forma, tomaremos de pesquisadores, professores e estudiosos que erigem seus discursos do *lócus* enunciativo fronteiro latino-americano e brasileiro, a partir da cidade de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (local histórico e geográfico marginalizado), como, por exemplo, Marcos Antônio Bessa-Oliveira e Edgar César Nolasco, para propormos epistemologias *outras* para (re)significarmos nosso processo educacional dentro dessas fronteiras marginais, levando essas discussões para o campo da História, como (re)conhecimento dos sujeitos negros que habitam nesse *lócus*.

Bessa-Oliveira, latino-americano, brasileiro, professor, pesquisador e, sobretudo, sujeito que identifica e vivencia as heranças coloniais nas fronteiras periféricas em que vive, em sua obra **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola** (2010), que é o resultado de sua pesquisa monográfica no curso de Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2009, mostra a importância dos Estudos Culturais para o ensino de Artes, num momento em que no Brasil esses conhecimentos estavam apenas no âmbito dos Estudos Literários, trazendo a quebra de paradigmas teóricos e conceituais relacionados ao ensino de Artes e aos estudos alusivos à cultura.

Porém, os Estudos Culturais partem de sociedades situadas dentro dos centros de poder em relação a nós, “[...] eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13). Ou seja, surgiram na Inglaterra, berço mundial do capitalismo e, para aquela sociedade, os Estudos Culturais possuem um valor imenso para erigir os discursos das camadas baixas, não condizendo com a realidade brasileira, que possui a diferença colonial. Naquele período, para

Bessa-Oliveira, fazia sentido pensar nos Estudos Culturais para a nossa sociedade, e iniciou as suas pesquisas a partir dos objetivos que diziam

Diferentes tradições de Estudos Culturais, incluindo as versões britânicas e americanas, se desenvolveram a partir de esforços para compreender os processos que moldaram a sociedade e a cultura modernas e do pós-guerra: industrialização, modernização, urbanização, o surgimento da comunicação de massa, a desintegração daquilo que Raymond Williams descreveu como “comunidades conhecíveis”, a crescente mercantilização da vida cultural, o colapso dos impérios colonialistas ocidentais e o desenvolvimento de novas formas de imperialismo, a criação de uma economia global e a disseminação mundial da cultura de massa, a emergência de novas formas de migração (por razões econômicas e políticas) e a reemergência do nacionalismo e das hostilidades raciais e religiosas. Essas próprias condições históricas gerais se manifestam diferentemente em contextos nacionais diferentes, contextos que resultam em tradições distintas de Estudos Culturais. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 15 e 16).

Naquele momento, dentro das perspectivas nas quais o pesquisador se embasava, os Estudos Culturais seriam os mais “apropriados” para uma transposição da história unilateral pela qual somos vistos, para uma perspectiva *outra* de visão sobre a educação e o ensino da Arte (que é o campo de pesquisas dele).

Contra a ideia de dualismo cultural, abordando os ideais do multiculturalismo, educação multicultural, pluralidade e diversidade cultural, Bessa-Oliveira faz uma (re)verificação desses conceitos muitas vezes entendidos erroneamente no âmbito escolar. Dessa forma, traz o diálogo entre culturas, quebrando as imposições de uma cultura hegemônica, como, por exemplo, a europeia (no caso do Brasil), que sempre se sobrepõe aos nossos fazeres da Arte (pesquisa, ensino e produção).

A partir dos Estudos Culturais, ele abordou princípios na busca pelo (re)conhecimento na “cultura sem hierarquia”, de forma horizontal. O autor ainda apresentou a escola como o espaço de manifestação dessas diversas identidades, e que o educando deve ter a sua autonomia construída e ser o sujeito de sua ação. Acrescentou ainda que o professor é o sujeito que pode desafiar e propor as possibilidades *outras*, por meio de epistemologias que busquem (re)significar a nossa educação, nas perspectivas de não tratar uma cultura como melhor ou mais importante que outra, e deixar de apenas reproduzir conteúdos preparados por aqueles que sequer um dia pensaram em compreender as dificuldades de sujeitos subalternizados, como por exemplo, aqui, o negro.

Entendemos, baseados no autor, que os professores devem despertar a Arte em seus alunos como algo a ser entendido de forma muito pessoal, pois existe sim um

significado e uma relação com o seu meio sociocultural. [...] É possível explicar aos alunos que o papel da Arte pode ser o de contestar e discutir as relações de poderes sociais; que através da Arte – no designer, por exemplo – muitos de nossos utensílios pessoais foram desenvolvidos, etc. Seus dogmas são o de tornar o “outro” um sujeito capaz de interpretar o seu meio social, mesmo que seja através de metáforas. Afinal, o emocional dos alunos não é um produto à venda na esquina. Cabe somente ao aluno se abrir ou não para reinterpretar o seu emocional. Mas essa (re)interpretação precisa ser (re)conduzida pela família, professor e sociedade. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Bessa-Oliveira propôs a Arte para a discussão das relações de poder, e expandimos aqui para a História também. Um exemplo já apresentado foi a questão da cronologia histórica a partir da divisão em Eras, colocando-nos em (im)posição de apenas existirmos a partir do momento em que os europeus chegaram em nossas terras.

Dentro do contexto escolar, cabe também aos professores a busca por esse (re)significado, de propor e sentir o que a nossa Arte e a nossa História são. Esse significado não precisa ser buscado na Europa, nos Estados Unidos ou em qualquer centro de poder, o significado vem de dentro e habita os sujeitos.

Uma proposta metodológica sempre pautada no cotidiano, na “experiência”, na vivência e no emocional de todo o nosso meio social. Professor, alunos, escola e sociedade, mas tentando partir da “micro” para a “macro” extensões, sem privilegiar uma em detrimento da outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade cultural de cada um. É nos Estudos Culturais que estas diferenças encontram seus determinados valores sem nenhuma dicotomia valorativa. Suas teorias atêm-se nas especificidades de cada uma das produções ou nos seus praticantes. Seria o mesmo, arriscamos a pensar, que comparar, nivelando um grafite de rua a uma obra de Arte em uma galeria ou museu, respeitando as suas diferenças e as suas características peculiares e as de seus produtores. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 32-33).

A partir do momento que compreendemos a colonialidade do poder, conseguimos entender como se deu a hierarquização em nossa sociedade e a valorização para alguns sujeitos e desvalorização para outros.

Entre os séculos XVI e XVII, desde os anos de 1500, ano da descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral, [...] como se o Brasil não existisse antes [...], a 1759 – Período Colonial –, tivemos no ensino da Arte a Educação Jesuítica. Uma educação basicamente de cunho religioso e que promoveu, se assim podemos dizer, o apagamento de toda a cultura que existia aqui, principalmente a artística, de caráter místico, praticada pelos índios. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Sendo assim, os Estudos Culturais vêm propor um estudo das culturas baseado na horizontalidade das suas práticas e de seus sujeitos, em que não há uma pior ou melhor que a

outra. Dentro do que Bessa-Oliveira percebeu naquele momento, sobre possibilidades *outras* para (re)significarmos as nossas práticas, parecia os Estudos Culturais serem as “teorias” mais adequadas para essas análises.

Afinal, as perspectivas de valorização da arte e da cultura locais pareciam ser o que precisávamos para fazer valer o nosso discurso diante da colonialidade do poder, respeitando a história e a realidade locais e abordando as análises a partir de um engajamento do próprio indivíduo em reconhecer-se parte desse processo, já que os Estudos Culturais emergiram de uma realidade que os fizeram ser um processo e não um fim em si.

Além disso, em cada contexto, essas forças diversas têm frequentemente produzido importantes perturbações, deslocamentos e lutas sociais, políticas e culturais. Portanto, uma preocupação contínua nos Estudos Culturais é a noção de transformação social e cultural radical e como estudá-la. Entretanto, virtualmente em todas as tradições de Estudos Culturais, seus praticantes vêem os Estudos Culturais não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e vêem a si próprios não simplesmente como *scholars* fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 16).

Os Estudos Culturais surgem para fazer com que os sujeitos sociais entendam-se como autores e atores de suas próprias históricas, e

Mesmo quando os Estudos Culturais são identificados com uma tradição nacional específica, como os Estudos Culturais britânicos, continuam sendo um empreendimento diversificado e frequentemente controverso, abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos, tratando de muitas questões, extraindo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.11).

Porém, a partir dos Estudos Culturais propostos por Bessa-Oliveira, que culminaram com sua obra publicada em 2010, o autor vem articulando suas pesquisas aproximando-as cada vez mais da nossa realidade e chegando à conclusão, em 2017, que necessitávamos ir além, até mesmo dos Estudos Culturais, propondo novas perspectivas epistemológicas de abordagens, para realmente refletirem as nossas vivências enquanto cidadãos latino-americanos, brasileiros, sul-mato-grossenses, campo-grandenses e, sobretudo, professores, educadores, artistas e pesquisadores.

Vendo-se com a perspectiva de fazer emergir possibilidades *outras*, que não mais aquelas dos Estudos Culturais, que, mesmo com boas intenções, não emergiram da realidade

de locais colonizados e tidos como periféricos em relação aos locais vistos como os centros de poder, Bessa-Oliveira propõe os Estudos de Culturas. Agora, emergindo diretamente do nosso *locus* de enunciação, para (re)pensarmos, (re)analisarmos e (re)significarmos a nossa região fronteiriça (Brasil/Paraguai/Bolívia), enquanto sujeitos relegados à subalternidade a partir do pensamento hegemônico Moderno.

É preciso fazer emergir a voz subalterna latino-americana, brasileira e sul-mato-grossense para os bancos escolares e acadêmicos, para seminários, congressos, palestras, discussões teóricas e onde mais esses discursos couberem. É preciso ir além da (im)posição do pensamento hegemônico, branco, europeu, fálico, machista, para nos fazer emergir como sujeitos que produzem a sua própria história, arte, cultura e conhecimento, independentemente dos discursos que queiram narrar a nossa história e apresentar a nossa arte e nossa cultura. Precisamos falar em primeira pessoa, ter voz e vez!

Sendo assim, desde 2017, Bessa-Oliveira, que se embasa em Mignolo, Quijano, Nolasco, Derrida, Hall, Spivak e muitos outros teóricos pós-coloniais, desconstrutivistas e subalternistas, vem (re)pensando as possibilidades de fazer emergir epistemologias *outras* que, de acordo com ele, as teorias e teóricos serão “tomados de perspectivas latino-americanas e/ou nacionais” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.), porque mesmo que aquelas teorias tenham sofrido transformações no Brasil, somente uma abordagem situada no local emergente dará conta de fazer as discussões muito mais abrangentes de nossa realidade cultural, como o próprio pesquisador mencionou,

[...] *a posteriori*, a pesquisa tomará, no âmbito do Projeto ao qual este trabalho está filiado, de práticas desenvolvidas no ensino, nas pesquisas teóricas e nas práticas artísticas como escopos investigativos e de fato práticos como alternativas às ideias postas do Ensino de Artes atual. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

A ideia serve para fazer com que, em nosso contexto, os sujeitos intelectuais, professores, pesquisadores, artistas, etc., agora, “falem” por si mesmos. Questionando as suas pesquisas anteriores, embasadas nos Estudos Culturais edificados na Europa e nos Estados Unidos, Bessa-Oliveira evidencia que tais teorias “[...] se transformaram consideravelmente ao entrar em contato com lugares periféricos e emergentes como o Brasil [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n. p), porque passaram a dar direito de “arte”, por exemplo, às práticas culturais locais que são desconsideradas pelos discursos dos centros, sofrendo outras questões processuais institucionais, como, por exemplo, sendo transformadas em disciplinas.

E os Estudos Culturais não surgiram para ser simplesmente institucionalizados ou fazerem parte de disciplinas com metodologias e estratégias de ensino restritas. Eles surgiram para fazer emergir consciência teórico-crítica, consciência e ato político, não sendo apenas teoria, mas também prática, para promover mudança social, como destacou Hall “[...] Contra a urgência de pessoas morrendo nas ruas, qual é, por amor de Deus, a importância dos Estudos Culturais?... Se você não sente isso como uma tensão no trabalho que você está fazendo, a teoria deixou você desarmado” (HALL *apud* NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 18).

Se os Estudos Culturais perderem o seu sentido de prática transformadora, tornando-se simplesmente disciplinas institucionalizadas, perderão a sua razão de ser, pois:

É problemático para os Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão frequentemente inclinados a repudiar (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9).

Ou ainda, como para Bessa-Oliveira, que também denominou os Estudos Culturais como “indisciplinas”, mas sendo esta uma característica viável àquela episteme:

É um consenso entre a crítica amparada pelos Estudos Culturais que essa “disciplina” nasceu da necessidade de se combater um conceito dualista de cultura imperante até a década de 1960. Conceito de Cultura com “C” maiúsculo, que só reconhecia como tal as produções elitistas e eruditas e, por conseguinte, excluía desse conceito hegemônico as “culturas” vistas como menores, as das classes trabalhadoras, a cultura popular escrita com “c” minúsculo. (BESSA-OLIVEIRA, 2010 p. 36 -37).

Partindo do princípio de que fazer dos Estudos Culturais disciplinas institucionalizadas, dando a eles características formais acadêmicas, desestabilizou as ideias primárias deles, da tomada de consciência para a necessidade de combater um conceito de cultura que (im)posiciona uma em detrimento da outra, podemos questionar essa institucionalização propondo novas perspectivas, pois os Estudos Culturais não podem ser reduzidos apenas ao mundo acadêmico, mas devem ser tomados como ato e consciência política.

A partir dessas críticas, Bessa-Oliveira propõe (re)análises dessas epistemologias dos Estudos Culturais, propondo outras para (re)pensarmos as produções intelectuais, artísticas e

culturais da região fronteira e periférica do estado de Mato Grosso do Sul que, geograficamente falando, encontra-se na mediação entre Brasil, Paraguai e Bolívia.

Neste sentido, o pesquisador propõe os Estudos de Culturas como epistemologia *outra* que fará (re)afirmar, (re)significar e (re)valorizar a nossa cultura, arte, história e produção de saberes e conhecimentos, transpondo o pensamento hegemônico. Cabe mencionarmos aqui, que o autor não propõe a ruptura com os Estudos Culturais, mas sim a transposição para uma nova perspectiva.

[...] ancorado nos Estudos de Culturas – epistemologias que tomam das diferenças culturais para construção de conhecimentos – não é o mesmo que tratar de teorias simplesmente importadas para a confirmação ou não de saberes e práticas e é ainda tratar de uma problemática para o Ensino, a Formação e o Trabalho Docente em Artes que parece assolar o Brasil desde 1500 do dia do “Descobrimento” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Desta forma, Bessa-Oliveira propõe irmos além, dentro do que Mignolo (2008) chamou de “pensar de forma descolonial”. Ou seja, reconhecermos que fazemos parte de uma sociedade colonizada e buscarmos epistemologias que nos tragam à consciência outras formas de (re)pensarmos a nossa história, que Mignolo denominou de “gnose ou pensamento liminar”, afirmando ser “[...] uma reação à diferença colonial” (MIGNOLO, 2003, p. 11).

Considerar as diferenças coloniais/culturais por meio dos Estudos de Culturas é enfrentar o pensamento hegemônico e considerar todos os sujeitos em sua condição humana, e não mais a partir de hierarquias, como (im)pôs o pensamento colonial/moderno.

O (re)significado de nossa construção sócio-histórico-cultural a partir da utilização do Turbante se dará pela busca da quebra/transposição do dualismo (im)posto em nossa sociedade baseado no que Santos afirma em sua pesquisa

A estética proposta pelo uso de turbantes e tranças por mulheres negras propõe a quebra de padrões binários como cabelo bom versus cabelo ruim, europeu chique versus africano “brega”, cabelo feminino longo e esvoaçante versus cabelo masculino, curto e crespo. Corpo branco limpo, natural e bonito versus corpo negro feio, manipulável e sujo. (SANTOS, 2017, p. 98).

Nessas perspectivas, Bessa-Oliveira enfatiza a necessidade de (re)pensarmos nossas fronteiras, pois, de acordo com ele, enquanto as fronteiras criadas pelo pensamento colonial/moderno separa as pessoas, a partir dos Estudos de Culturas, que fazem parte das

teorias pós-coloniais, a “[...] fronteira é tomada como lugar que separa e ao mesmo tempo aproxima [...]” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Ao levantarmos todas essas questões em nossas discussões e as levarmos para fora das fronteiras geográficas de Mato Grosso do Sul, faremos reverberar na América Latina, junto aos demais escritores latino-americanos que já fazem estas discussões, a emergência dos sujeitos latinos para a autonomia de sua história, arte, cultura e produção de conhecimentos, para que esses sujeitos não se vejam mais como meros reprodutores, copistas e incapazes de reconhecerem-se como autores de sua própria história.

Para isso, é preciso, antes de tudo, valorizarmos o que é nosso. Deve ser dada importância aos artistas, escritores e intelectuais locais, que valorizam a história local, porque vivem nessas periferias; são epistemes que, de acordo com Bessa-Oliveira (2017), emergem dos locais marginais, como críticas periféricas, e, conforme Nolasco pontua:

Uma crítica periférica amalgama suas especificidades resultantes de sua língua, lócus, nação e cultura, como forma, inclusive, de se preservar de uma visada crítica de fora que, quase sempre, por não ter o domínio da língua subalterna, homogeneiza as diferenças, por meio de conceitos estereotipados e, o que é pior, descontextualizados. (NOLASCO, 2013, p. 40).

Os centros não vivem as realidades das periferias, não dominam sua linguagem e nem as suas especificidades, por isso homogeneizam e universalizam tudo o que fala sobre elas. Não dão conta de falar pela periferia, pois não são capazes de abordar as realidades locais, “O fato é que aquele crítico que julga do centro, não julga como aquele que está fora do centro, e vice-versa [...]” (NOLASCO, 2013, p. 54). O *lócus* nos traz vivências, experiências, que somente elas podem nos dar bases para falar sobre e a partir dele.

A partir das perspectivas de Bessa-Oliveira e Nolasco, ampliaremos as discussões para a nossa História e a implementação da Lei 10.639/2003 à realidade sul-mato-grossense, para compreendermos a formação da população negra neste território. E valorizando os sujeitos negros sul-mato-grossenses, não somente dentro das perspectivas que a lei obriga, mas também na afirmação de que o negro não deve ser reconhecido apenas em datas comemorativas, num ato marginalizado dentro do currículo escolar, como, por exemplo, no “dia da consciência negra”, em 20 de novembro. Precisamos descolonizar o currículo e trabalhar a temática étnico-racial durante todo o ano letivo.

Pensando ainda na questão de que a própria população local, seja de artistas ou intelectuais, também reproduz os discursos dos centros, consideramos que é preciso ir além na

tomada de consciência. É preciso pensar o sujeito de um local subalternizado e buscar epistemologias *outras* para (re)erguer-se de dentro desta construção histórica Moderna hegemônica, para então (re)conhecer-se como sujeito produtor de história, cultura, arte e conhecimento e, a partir desta tomada de consciência, agir para a mudança social.

A tríplice fronteira da qual fazemos parte (Brasil, Paraguai e Bolívia) possui suas histórias, sua arte, sua cultura e seus costumes, e não são as epistemes dos centros (Europa e Estados Unidos) que irão contá-las e mostrá-las, porque elas não fazem parte deste contexto.

Quando defendemos as epistemologias *outras* como possibilidades para as transformações sociais, estamos pensando em situações de enfrentamento contra a colonialidade do poder. E para tais possibilidades, queremos fazer emergir o conceito de *biogeografias* percorrido por Bessa-Oliveira (2017), em que são pensados o *bios* (o sujeito do lugar), o *geo* (o lugar de onde esse sujeito erige seu discurso) e *grafias* (as diferentes produções e práticas culturais desses sujeitos e lugares).

E, trabalhar nessa possibilidade epistêmica *outra* em sala de aula, é levar os alunos a se perceberem como sujeitos que podem e devem ocupar os diversos espaços dentro da sociedade e a (re)conhecer o lugar em que se encontram (geográfico-sócio-cultural). Dessa forma, trabalhar a educação a partir da “História e Cultura Afro-Brasileira” pode se tornar uma experiência muito mais sensível que curricular, fazendo com que os alunos se (re)conheçam e se percebam como autores de sua própria história.³⁹

É o ato de reconhecer-se sujeito afrodescendente nas questões sócio-históricoculturais, independentemente da cor de pele, mas por valorizar as suas raízes (nativo indígena, branco europeu e negro africano) e compreender que todos os sujeitos possuem seu valor e que, em nossa formação, todos contribuirão para a sua construção.

Tomados dos Estudos Culturais, nenhuma dessas raízes é vista em superioridade em relação às outras, porque “Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13), numa prática em oposição à colonialidade do poder.

³⁹ Em minha experiência em 2017 com a atividade realizada com o Turbante, era nítida a sensibilidade dos alunos através do envolvimento deles. Além de se perceberem dentro daquele contexto em que trabalhávamos, eles se ajudavam, um amarrando o turbante no outro, ensinando uns aos outros as amarrações e fotografando aqueles momentos. Inclusive, algo que me chamou muito a atenção, foi o fato de perceber que os próprios meninos amarraram os turbantes nos outros meninos, pois, tendo em vista o machismo muito presente em nossa sociedade e nas escolas, tal atitude é transpor o pensamento machista, inclusive, levando em consideração que a instituição na qual a atividade acontecia é um Colégio Militar.

Bessa-Oliveira afirma que a partir dos Estudos Culturais novas perspectivas surgiram para (re)pensar a história de povos marginalizados no contexto industrial moderno (divididos entre baixa e alta cultura), e que os Estudos de Culturas vão além, por propor dentro das fronteiras marginalizadas o (re)pensar dos contextos em que vivem os sujeitos que as habitam.

Pois, se na ideia dos Estudos Culturais as práticas não reconhecidas – desenvolvidas por comunidades excluídas do contexto europeu elitista, as práticas femininas, indígenas e afro-brasileiras, no caso do Brasil, entre outras – passam a ter reconhecimentos, já por epistemologias de cultura como a desconstrutivista, pós-colonial ou subalternista essas devem ser tomadas como culturas produtoras de arte e/ou conhecimentos. Dessas epistemologias de cultura, toda e qualquer cultura, prática ou sujeito têm reconhecidos os seus direitos antes cerceados pelo pensamento moderno de serem produtores de arte, o de serem vistas como culturas e especialmente conhecidos como sujeitos produtores de conhecimentos a partir de seus próprios conhecimentos. Portanto, para os Estudos de Cultura aqui em debate, não só obrigatoriamente temos que ressignificar (sic) a ideia de cultura – debatida entre noções de baixa ou alta culturas –, mas pensar que toda cultura produz conhecimento indistintamente de qualquer relação de dependência, fonte, influência, cópia, dívida ou noção de tradição, cânone ou modelo a partir de seus próprios conhecimentos produzidos em seus próprios contextos históricos, lugares e/ou línguas, igualmente de suas crenças, etnias ou geografias. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Sendo assim, os Estudos de Culturas contemplam o que Mignolo aponta como gnose ou pensamento liminar, ou seja, uma epistemologia *outra*, que compreende a diferença colonial e emerge da fronteira marginalizada pelos discursos hegemônicos, num ato de resistência à colonialidade do poder. Podemos então, analisar essa perspectiva como uma maneira de propor aos nossos estudantes a compreensão de suas raízes históricas e aguçar neles o sentimento de pertença a partir do (re)conhecimento do seu *biogeo* para a proposta de sua *grafia*, diante do mundo que nunca quis dar voz a eles. Ser negro no Brasil, como afirma Munanga, “Trata-se de uma decisão política” (MUNANGA, 2004, p. 52), é ato engajado para reconhecimento identitário. Essas raízes são nossas! Sendo assim,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

As epistemologias fronteiriças propõem que esse (re)conhecimento seja a partir das análises individuais dos sujeitos. Estendemos ainda essa individualidade segundo o que Mignolo (2003) chama de “Histórias Locais”, ou seja, as histórias, produções e saberes exclusivos dos *loci* marginalizados e que não são (re)conhecidos pelos projetos globais. Essa individualidade se faz mister para a compreensão que os educandos terão de si próprios e da transformação que serão/farão na sociedade em que vivem. É um trabalho individual visando à atitude dentro do coletivo.

Partindo dessa análise, entendemos que o sujeito deve ser levado a compreender o mundo no qual está inserido. E este mundo, a partir das epistemologias *outras*, vai ao encontro de o indivíduo se (re)conhecer (*bio*), pertencente ao local (geo) sócio-cultural em que habita e às suas práticas, (re)conhecendo-se em sua condição subalterna pelos discursos hegemônicos, e compreendendo-se como um ser que possui autonomia e que, podendo falar por ele mesmo, luta contra o racismo, preconceito, discriminação e injustiças que ainda nos deparamos em nossa sociedade.

O processo educacional no Brasil busca, a partir da LDB 9.394/1996, acabar com esses estigmas em nossa sociedade, e a Lei 10.639/2003 tem como objetivo incentivar o surgimento de práticas escolares, visando à conscientização dos educandos para uma formação social cada vez mais longe da discriminação e do preconceito em nosso meio.

Mas, então, por que o reconhecimento da importância das contribuições sociais e culturais dos povos africanos na cultura brasileira ainda não acontece para uma grande parcela dos cidadãos brasileiros? Políticas públicas que não funcionam? Mau uso e interpretação equivocada da Lei?

O que parece não ser pensado é “Quem são esses professores, gestores e corpo técnico escolar, responsáveis pelas práticas dessas políticas públicas?”; “Qual a formação desses profissionais?”; ou, ainda, “Será que nossos professores estão preparados para exercerem essas práticas no âmbito escolar?”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aponta, em seu artigo 67, que os profissionais da educação são responsáveis pelo ambiente escolar na sua plenitude pedagógica.

Dos Profissionais da Educação

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, n.p.).

Infelizmente, deparamo-nos com profissionais da educação que fazem parte da formação social preconceituosa, discriminatória e excludente, que tem o olhar para a África como um país atrasado, incivilizado, primitivo e hostil, heranças do pensamento colonial/moderno. Não reconhecem a riqueza cultural deixada pelos africanos como parte de sua formação sócio-histórico-cultural, o que é uma lástima para qualquer entendimento da cultura nacional brasileira na atualidade.

Esses profissionais advêm de uma formação básica pautada no conhecimento histórico com prevalência eurocêntrica, considerando que “os portugueses descobriram o Brasil”, “os europeus trouxeram a civilização para a América” ou ainda “o berço da civilização é a Europa”. E quando esse sujeito chegou à formação de nível superior, será que foi possível, desmistificar e/ou desconstruir essa visão unilateral da história do mundo?

Os cursos de formação de professores, as licenciaturas, enquanto reproduzirem os discursos dos centros em detrimento das periferias e não pensarem de forma descolonial, continuarão a reproduzir os mesmos discursos eurocêntricos que corroboram para as mazelas sociais da marginalização.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 15).

É papel do Estado promover no ensino superior os subsídios para amparar a sociedade em suas necessidades, isso em todas as áreas do conhecimento. No parágrafo VIII, do artigo 43, a LDB 9.394/1996 traz especificada a questão de aproximar o ensino superior e a educação, justamente para que, por meio dessa aproximação, a pesquisa, o ensino e a extensão promovam e busquem tornar reais as mudanças necessárias para a transformação da sociedade.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, n.p.).

E a pergunta que fazemos a partir da Lei é: qual a formação que esses professores recebem dentro das universidades? Pois a própria academia não permite, muitas vezes, a abertura para diversas discussões e possibilidades. Para fazer emergir epistemologias descoloniais, a academia também deve pensar de forma descolonial, ou ao menos abrir espaço para que essas discussões ocorram. Pois até mesmo nas academias, os discursos hegemônicos são vistos como verdades, visto que,

[...] sujeitos, práticas e culturas das nações (Brasil/Paraguai/Bolívia) que estão circunscritas nessa faixa de fronteira de exclusão, por ser considerada não produtora de conhecimento e cultura, não apenas pelos discursos hegemônicos produtores do saber (europeu e norte-americano, quase sempre), mas também pela própria cultura e os conhecimentos onde essas reflexões estão situadas: seja pelos artistas que produzem a partir das reverberações plásticas, cênicas e/ou literárias que vêm dos centros, seja pelo fato de que a crítica que sustenta ainda tenha uma ideia de produção cultural circunscrita na dicotomia entre o regional e o universal [...] (BESSA-OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 20).

Vivenciamos os discursos acadêmicos, artísticos e intelectuais que reverberam a ideia de que somos apenas reprodutores do que vem de fora, afirmando assim a nossa subalternização, como afirma Nolasco:

Grosso modo, posso dizer que nossa crítica continua a se alimentar de uma tradução crítica do outro e do texto do outro bem feita demais. Ao agir assim, toma ao pé da letra o que lhe interessa e o que não lhe interessa criticamente. Não por acaso, grande parte dos estudos críticos sobre a América Latina tem insistido na importância dos *loci* culturais como posicionamento de uma crítica cultural que seja capaz de aferir a América Latina de dentro dela mesma. Todavia, tais estudos tornam-se um problema quando não são articulados de dentro da própria América Latina, pois são mais suscetíveis a reforçar uma certa subalternidade crítica interna. (NOLASCO, 2013, p. 31-32).

Ao buscarmos epistemologias *outras* para (re)vermos a nossa (im)posição, passamos a propagar que na fronteira (periférica e marginal dos centros) também se produz história, arte, cultura e conhecimento, independentemente do contato com os centros, e que não é mais ou menos importante do que qualquer outro local.

Isso é possível por meio da tomada de consciência dos valores encontrados nos locais ditos periféricos em relação aos centros de poder. Claro que esta tomada de consciência implica também em não apagar ou negar as culturas hegemônicas, porque agindo desta forma não estamos nos diferenciando de tais discursos que transformaram outras formas de culturas em marginais.

A nossa história, arte, cultura, produção de conhecimentos e costumes fronteiriços, retirados dos habitantes, intelectuais e/ou artistas destas fronteiras, quando possuem a consciência da diferença colonial e da colonialidade do poder, são os discursos que os centros (Europa e América do Norte) querem apagar. Pois carregam um passado sombrio, a custo de muita violência física e moral, e neste contexto que os negros foram escravizados no Brasil e tiveram as suas vozes silenciadas.

Esta consciência que estamos falando deve fazer emergir em nós o desejo por mudança, como afirma o Parecer do CNE nº 3/2004:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004, p. 05).

A história tida como oficial, que retrata a nossa história, não “saiu” da fala e/ou da escrita dos negros escravizados, visto que dentro da perspectiva Moderna esses sujeitos não precisam ser ouvidos, porque não falam por si. De acordo com a abordagem de Mignolo, não escrevem e não têm história.

No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética. [...] Ao se aproximar o fim do século 18 e o início do 19, o critério de avaliação já não era a escrita, mas a história. “Os povos sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Os povos “com história” sabiam escrever a dos povos que não a tinham. (MIGNOLO, 2003, p.23).

Esses são julgamentos que habitavam o imaginário europeu dos determinados períodos e que se baseou o pensamento colonial/moderno, que ainda permanece em nosso meio através da colonialidade do poder. Desta forma, para nos (re)erguermos diante dos discursos do centro, e nos entendermos como sujeitos que produzem história, arte, cultura e conhecimento, devemos deixar de nos vermos enquanto Colônia.

Historicamente, não somos mais a Colônia de Portugal, mas ainda discursamos como se fôssemos. É preciso pensar de forma descolonial, com a ciência da atual condição de sociedade que sofreu o processo de colonização e “ser a voz do marginalizado”, como num ato contra a marginalização, ao (im)por outro significado para a nossa história.

A partir dos Estudos de Culturas, as novas propostas de Bessa-Oliveira surgem para apoiar a formação e o trabalho docente, voltadas inclusive para orientar o trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação ao qual esta pesquisa está vinculada e que o pesquisador faz parte.

A ideia desta (re)verificação toma do princípio de promoção de caminhos epistemológicos outros (que farão (re)verificações de metodologias, práticas, pedagogias e teorias das artes, bem como do ser pesquisador, ser professor e do ser artista) aos fazeres com Artes no Brasil. Mas também estão sendo consideradas tais (re)verificações como possibilidades para a promoção de alternativas *outras* para a Formação de Professores e ao Trabalho Docente nas Escolas, na graduação do Curso de Artes Cênicas e aos orientandos do PPG-PROFEDUC da UEMS/UUCG. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Quando o pesquisador menciona “alternativas *outras*” é o (re)pensar o trabalho docente. Pautado neste princípio, Bessa-Oliveira afirma ainda:

[...] A ideia de Estudos de Cultura é muito maior e mais abrangente do que a noção primeira (2010) e de Estudos Culturais. Pois como advirto aos meus alunos, as facilidades das aberturas e recepções epistêmicas diversas no Ocidente permitiram a difusão também no Brasil dos Estudos da Desconstrução (Derrida), Pós-coloniais (Mignolo) e dos Estudos Subalternos (Grupo de Subalternistas Indianos e Latino-americanos), além das construções filosóficas, sociológicas e antropológicas latinas, que ilustrarão melhor as discussões daqui pra frente sobre esses lugares, sujeitos e práticas de Artes, Culturas e Conhecimentos outros que sempre estiveram e foram colocados como arte, culturas e conhecimentos não-eruditos pela cultura do fazer, pensar e saber europeias que situaram essas culturas não-civilizadas às margens dos saberes e práticas e também dos conhecimentos projetados pelo modelo Moderno. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, n.p.).

Portanto, falar em Estudos de Culturas é fazer emergir as epistemes que nos embasarão para nos dar voz, posição e engajamento, e fazer produzir esses discursos *outras* nos sujeitos que ainda não possuem consciência de sua (im)posição.

CAPÍTULO 3 - QUE PROFESSOR SOU EU? UM DISCURSO QUE ABRE CAMINHOS

Você ri da minha roupa
 Você ri do meu cabelo
 Você ri da minha pele
 Você ri do meu sorriso...

A verdade é que você
 (Todo brasileiro tem!)
 Tem sangue crioulo
 Tem cabelo duro
 Sarará, sarará
 Sarará, sarará
 Sarará crioulo...

Macau

O (re)conhecimento de ser brasileiro vai além de uma questão de território ou nação, ele está no íntimo, em nossa ancestralidade. Conhecer sobre a nossa História, e saber que nela, indígenas, europeus e africanos fizeram parte, está imbricado nesse processo, porém, compreender e aceitar que fazemos parte dele e que nossas raízes culturais, sociais e genéticas estão aí, é questão de pertencimento.

Muitas vezes o negro parece ser o outro – pela cor da pele, pela textura do cabelo ou pelo fenótipo – porém, não será muito difícil (se nos basearmos nas evidências) entender que todos nós somos. Pois, em nosso passado o negro está presente independentemente dos traços físicos que carregamos. Ser negro vai além do que o nosso fenótipo mostra, e negar a nossa ancestralidade, é negar quem somos hoje.

3.1 Questionar para mudar

Ao falarmos em epistemologias *outras* também estamos nos direcionando para pensamentos *outras*, atitudes *outras* e caminhos *outras* a seguirmos para além do que o pensamento colonial/moderno implantou em nosso sistema. Ao (re)pensarmos essas questões no campo educacional, queremos atingir sobretudo os professores.

Como fora abordado no início desta pesquisa, sobre atitudes de professores que ainda refletem o pensamento colonial ao ser preconceituosos e olharem para a África e a cultura afro-brasileira com estranheza, queremos propor perspectivas *outras* para a prática docente. Primeiramente, é preciso conscientização do quanto os nossos pensamentos e as nossas falas podem ferir o outro; o outro que é negro, candomblecista, umbandista, que tem o cabelo crespo e que é discriminado apenas por ser, viver e reconhecer-se – ou não, em alguns casos – como negro.

Há situações em que os próprios professores não se reconhecem como pertencentes à cultura afro-brasileira; para alguns deles, parece que negro é o outro. Nem ao menos a reflexão de que, sendo ele brasileiro, carrega em seu gene, em sua cultura, sua história, seus hábitos e tradições, um pouco – ou muito – da África, do negro, do que foi injustamente escravizado e colocado na base hierárquica criada pela colonialidade do poder. Esse distanciamento parece fazer vir à mente a ideia de que “não é comigo”. Porém, o negro está em nós! Na dança, na música, na cultura, na história, nos hábitos, nas gingas da capoeira, na arte. Enfim, em nós! Não há como negar, essa história é nossa!

É preciso pensar de maneira descolonial e descolonizar a escola, e para isso, precisamos descolonizar os pensamentos que perpetuam dentro dela, sobretudo dos professores. Pois a estrutura escolar na qual vivemos em nossa fronteira subalternizada reverbera o pensamento eurocêntrico.

De Oliveira e Candau ao analisarem o conceito de colonialidade do saber (também um “produto” da colonização, criado da mesma forma que a colonialidade do poder) abordado por Quijano e Mignolo, apontam que é a partir dele que se entende que tudo aquilo que se produz nas fronteiras, fora dos centros, não possui valor, ou seja, os saberes produzidos nas periferias. E é dessa forma que nós somos vistos e continuamos a nos ver, apenas como (re)produtores do que os centros produzem.

[...] Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

Nesse sentido, os autores afirmam ainda que a hegemonia europeia dominante nas fronteiras subalternizadas se “[...] traduz num racismo epistêmico” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20), contribuindo também com a abordagem de Mignolo:

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber.” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21).

Dessa forma, criamos em nosso território, nas práticas sociais, nas práticas pedagógicas, no currículo e nas leis educacionais, uma (re)produção do que os centros

produzem, não nos tornando então produtores de história, arte, cultura e conhecimento, como já abordamos anteriormente.

Por isso, a importância de pensar *de* dentro da fronteira, não mais permitindo que falem *por/pela*, mas que falemos *da/na* fronteira. Para fazer emergir epistemologias nossas, próprias de quem habita o corpo e o local geográfico fronteiriço. Pois só a partir da fala do subalterno é possível fazer emergir a diferença colonial, que De Oliveira e Candau apontam: “A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental.” (2010, p. 23-24).

Sendo assim, precisamos transpor a colonialidade do poder e do saber, para produzir o que é nosso de fato, a partir de nossas perspectivas, do subalterno que faz erigir seu discurso para se (im)por diante do mundo, não como melhor, mas como tão importante quanto aqueles que vigoraram e vigoram com hegemonia.

É preciso estimular a consciência dos docentes para ampliarem o leque de possibilidades e enxergarem para além daquilo que a colonialidade do poder implantou em nossa mentalidade. Se o currículo, os materiais didáticos e a escola são eurocêtricos, o professor, para transpor essa realidade, precisa ir além, na tomada de consciência e no enfrentamento. É como Munanga afirma

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas. Uma vez cumprida esta condição primordial, que no fundo exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p. 18).

Romper no ato de transpor com o que já está (im)posto não é tarefa fácil, mas é possível! Ter a consciência de nossa realidade enquanto sujeitos colonizados, (re)conhecer a realidade em que vive a população negra atualmente e compreender que a colonização e a colonialidade do poder nos relegaram essa marca dolorosa da exclusão social negra, são partes desse processo de conscientização para buscar o enfrentamento.

O colonialismo é um processo físico, ele aconteceu em nossa história, na forma de dominação física, religiosa e psicológica, na imposição do trabalho escravo e na submissão, já

a colonialidade, é fruto do colonialismo, ela habita a nossa mentalidade, e nos torna (re)produtores de práticas e atitudes resultantes da dominação que outrora habitou – e ainda habita – em nossas fronteiras.

O resultado disso está em nossa sociedade e em nossas escolas. Nas práticas excludentes no âmbito social e escolar com um currículo carregado de eurocêntrismo, quando, por exemplo, já mencionado anteriormente, em relação ao ensino da História, que ainda é transmitida dividida em Eras, na qual a Europa é o centro do mundo, detentora do saber filosófico, das artes e do conhecimento, enquanto a América e o Brasil vão passar a “existir” de fato a partir da chegada dos exploradores europeus, é como De Oliveira e Candau afirmam que “[...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Temos ainda os resultados trágicos em relação à população negra no âmbito educacional, e claro, não podemos negar o quanto a escola é reprodutora dos preconceitos e contribui para o desestímulo e insucesso desses alunos, como Munanga afirma

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Isto é, a escravidão física composta por engenhos e senzalas não existe mais, mas a exclusão, o preconceito e a discriminação racial são tão escravistas quanto aqueles de outrora. Pois continuam a escravizar sujeitos, não mais pelo trabalho, mas pela exclusão (inclusive do conhecimento). Agora, a escravidão habita o campo da subjetividade nos sujeitos, independente da cor da pele, classe social, gênero, dentre outras dualidades. E nós, sujeitos fronteiriços, reproduzimos essa exclusão, pois, “[...] pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado [...]” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19) quando não (re)conhecemos ou não queremos (re)conhecer a realidade em que vivemos os negros nesse *locus* geoistórico.

Mas, afinal, quem é o negro brasileiro, sul-mato-grossense e campo-grandense? É realidade que o negro hoje está entre os mais pobres na sociedade brasileira, os indivíduos que mais morrem de forma violenta são negros, as mulheres que mais sofrem violência doméstica

são negras, a maioria da população carcerária é negra, os negros são minoria nos bancos universitários, e a nossa história contribui para compreendermos essa realidade.

A professora universitária, pesquisadora e presidente do grupo TEZ (Trabalhos, Estudos Zumbi), Bartolina Ramalho Catanante ao introduzir o artigo “Educação para a Igualdade Racial no Contexto de Mato Grosso do Sul” no ano de 2010, apontou que já estávamos há 122 anos da abolição da escravatura no Brasil e que a Declaração Universal dos Direitos Humanos já afirmara a igualdade de todos, independente de origem, raça, cor e etc., destacando que “[...] o povo negro continua a conviver em uma situação de invisibilidade, violência, exclusão e marginalização social.” (CATANANTE, 2010, p. 52). Se naquele ano a pesquisadora nos chamava a atenção para essa realidade, em 2018 ainda convivemos com esses dados.

Em reportagem publicada no mês de abril deste ano (2018), o Correio Braziliense tem a chamada “Número de brasileiros que se declaram negros sobe 6% entre 2016 e 2017”. Na matéria publicada, o Jornal eletrônico mostra que os dados do IBGE estão apontando para um aumento no número de brasileiros que se autodeclaram negros. Foi apontado ainda que esses dados venham ao encontro da conscientização dos cidadãos em reconhecerem-se negros; além de políticas públicas e leis que buscam garantir a igualdade racial e o fim do racismo, a militância dos movimentos sociais e a difusão da cultura negra em nosso país. Ou seja, como já afirmado anteriormente, não podemos negar que vivemos atualmente um momento ímpar em nossa sociedade, em busca de garantir o fim do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais no Brasil.

Entretanto, ainda há sujeitos que se incomodam com a promoção dessa igualdade. Nos comentários da reportagem citada, podemos perceber muitos comentários negativos e afirmações como do tipo “ser negro no Brasil é ter vantagens e privilégios”. Afirmações assim só nos comprovam cada vez mais o quanto a colonialidade do poder ainda permanece nas mentalidades e o quanto a nossa história foi forjada para criar o pensamento de que, buscar a equidade para sanar as desigualdades (im)postas pelo processo colonizador é dar privilégios.

Saber que a população brasileira está se reconhecendo como negra é um dado positivo para alcançarmos, mesmo que aos poucos, o fim das desigualdades raciais, pois o reconhecimento já é início para as mudanças de perspectivas. Os dados apontam que desde 2015 a população branca deixou de ser a maioria autodeclarada no Brasil, reconhecer-se negro é uma possibilidade *outra* para além da colonialidade do poder, que implantou em nossa mente que ser negro é ruim.

Contudo, outra afirmativa das pesquisas atuais vem ao encontro do que Catanante já havia afirmado, de que “[...] a pobreza também tem cor” (CATANANTE, 2010, 52), e ela é negra! Em maio de 2018, a *Agência IBGE Notícias*, em sua chamada “IBGE mostra as cores da desigualdade” publicou:

As estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, por exemplo. Já os indicadores socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos. (GOMES; MARLI, 2018, n.p.).

Isto é, desde que o Brasil “existe” para a visão eurocêntrica, nunca em nossa história vimos a igualdade entre raças, nunca a população negra se igualou à branca. As condições de emprego, vagas nas universidades, média salarial e etc., sempre tiveram a população branca em melhor situação. E quando a sociedade começa a emergir na busca por mudanças, o que se vê são os discursos excludentes daqueles que querem nos fazer acreditar que, equiparar a sociedade é dar privilégios; quando na verdade, os negros, em nossa construção histórica, sequer foram (re)conhecidos como humanos.

Sobre Mato Grosso do Sul, durante o ano de 2017, as notícias veiculadas relacionadas às últimas pesquisas até aquele ano, traziam em suas chamadas: “Em MS, número de negros analfabetos é 91% maior que o de brancos”, “Número de desempregados negros é 83% maior que o de brancos em MS”, “A cada 100 pessoas assassinadas em MS, 58 são negras, mostra pesquisa”. Os conteúdos das matérias publicadas são de dados extraídos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que apontam o quanto ainda convivemos com as desigualdades raciais.

Sobre os resultados das pesquisas, ainda constatamos que, entre o número de desempregados, os negros são maioria; os salários mais baixos estão entre a população negra; as mortes que acontecem pela violência em Mato Grosso do Sul atingem em sua maioria os negros, tanto homens quanto mulheres; e na educação, quando comparados negros e brancos em relação ao analfabetismo, também percebemos que os negros possuem menos tempo de estudo que os brancos e ocupam menos os cursos superiores.

Quer dizer, no Mato Grosso do Sul, a vulnerabilidade, a exclusão e a marginalidade têm cor, e ela é negra! De acordo com as informações obtidas através das pesquisas relacionadas ao mercado de trabalho em MS, foi apontado que o negro para se igualar à renda

de um cidadão branco, teria de trabalhar quatro vezes mais. É como diz a voz negra de Mv Bill, na letra de “O Preto em Movimento”:

Sabe que não tem vitória sem suor
 Se liga só, tem que ser duas vezes melhor
 Ou vai ficar acuado sem voz
 Sabe que o martelo tem mais peso pra nós [...]
 [...] Saber que a caminhada é diferente pra quem vem da negritude (BILL, 2006, n.p.).

Dessa forma, a partir da voz de quem vivencia diariamente a negritude, podemos perceber o quanto a sua vivência nesta sociedade torna-se mais difícil por ser um sujeito que habita o corpo negro. E habitar esse corpo não significa apenas algo físico, é também psicológico, moral, mental, é sentimento; é sentir “na pele”, é habitar o subalterno.

A partir da colonialidade do poder, o negro não existe sem a perspectiva europeia, a sua história não tem valor e nem significado, pois é o sujeito inumano, sem história, sem arte, sem cultura e sem produção de saberes e conhecimentos, a existência só aparece quando o europeu concede a civilização para esses sujeitos que, sem alma, nem a imposição catequética mereceram, afinal, eles estavam relegados apenas à escravidão.

Viver em uma sociedade que se espelha no modelo econômico capitalista, como o Brasil, requer consequências drásticas para a parcela da população que se mantém pobre, e essa parcela populacional no Brasil é a negra. Catanante (2010) já apontava o fator econômico relacionado à exclusão social vivida pelo negro e destacou a falta de escolaridade também como um fator para essa marginalização. E como já mostramos, ainda mantemos dados em que a população negra continua marginalizada dentro do processo educacional.

Um exemplo da voz subalterna e da expressão do que se sente no lugar subalternizado é a obra de Carolina Maria de Jesus,⁴⁰ em que ela, uma catadora de papel que estudou até a segunda série primária, narrava em seu diário o cotidiano em que vivia rodeada pela fome, violência e miséria na Favela do Canindé em São Paulo durante a década de 1950. A obra foi publicada em 1960, após o jornalista Audálio Dantas tomar conhecimento desses escritos, milhares de exemplares foram vendidos em diversos lugares do mundo.

Mesmo com diversos erros de Língua Portuguesa⁴¹ a obra foi mantida com a escrita original para dar voz à mulher subalterna, apenas pequenas alterações para facilitar o entendimento por parte do leitor foram realizadas. Dessa forma, buscou-se preservar o

⁴⁰ **Quarto de despejo**: diário de uma favelada.

⁴¹ Erros de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa.

realismo marginal que ela retrata. Enquanto muitos pesquisadores, estudiosos e intelectuais podem tratar da fome sob diversas óticas em seus escritos, Carolina Maria de Jesus (re)trata como é senti-la, a autora descreve a “cor da fome”, ela é “amarela”.

A tontura da fome é pior que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é terrível ter só ar dentro do estomago. Comecei sentir a boca amarga. Pensei: já não basta as amarguras da vida? Parece que quando eu nasci o destino marcou-me para passar fome. Catei um saco de papel. [...] Ia catando tudo que encontrava. Ferro, lata, carvão, tudo serve para o favelado. O Leon pegou o papel, recibi seis cruzeiros. Pensei guardar o dinheiro para comprar feijão. Mas, vi que não podia porque o meu estomago reclamava e torturava-me. ...Resolvi tomar uma media e comprar pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos. [...] Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida. (JESUS, 2007, p. 45-46).

Carolina Maria de Jesus é um exemplo de sujeito subalterno que, a partir da publicação de seu diário, foi “ouvida”. Ela é uma exceção à regra, milhares de cidadãos vivem à margem da sociedade e não têm voz para “falar” a partir dos lugares onde se encontram. E agora, ela também faz parte da literatura cobrada em universidades, como já apontamos, desde 2017 sua obra consta na lista de leitura obrigatória para o vestibular de ingresso na UNICAMP.

A partir da fala de Maria Carolina, compreendemos o quanto é importante o sujeito falar por ele mesmo, pois é ele quem vivencia tais situações. Não queremos dizer necessariamente que uma pessoa que não vivencia a negritude ou a fome não possa falar sobre o negro ou quem convive com a fome, mas ele não pode falar pelo negro e por quem vivencia a miséria de não ter o que comer. Pois falar *sobre* é diferente de falar *pelo/por*. Retomamos aqui para o que Spivak (2010) chamou a atenção, de que uma das responsabilidades do escritor pós-colonial é criar mecanismos para combater a subalternidade, dessa forma, criando as possibilidades para que o subalterno fale por si mesmo.

Por conseguinte, o Programa de Mestrado no qual esta pesquisa encontra-se vinculada torna-se espaço para o subalterno falar, a partir do momento em que estamos embasados no pós-colonialismo e propondo as diversas epistemologias *outras* locais nesta Universidade e neste Programa de Pós-Graduação – mesmo que ainda a contragosto de alguns; e os sujeitos vinculados a ela – orientanda e orientador – (re)conhecem-se enquanto subalternos e querem, na pesquisa, se colocar como sujeitos que ocupam espaços para se fazerem ouvir e desejam que outros também o façam. Além de propagarem esses ideais, principalmente na educação,

que é a nossa proposta maior, pensando sempre naquele que se encontra na (im)posição marginalizada e na busca de dar voz àquele que está silenciado pelo discurso hegemônico, para alcançarmos a horizontalidade, não cabendo a nenhum discurso o local hegemonicamente privilegiado.

Não queremos jamais excluir o sujeito branco ou quem quer que seja dentro de nossa sociedade, mas, os dados estão aí, essa é a nossa realidade, e existe um contexto histórico que colaborou para essa situação, não há como negar! No ensino superior, que é voltado para uma educação que introduz o cidadão às esferas superiores do profissionalismo, a situação é a mesma, uma minoria ainda é negra.

E, sem sombra de dúvidas, queremos afirmar mais uma vez que a ideia de globalização atual é, como afirmou Mignolo (2003), mais um processo de colonização, que exclui, marginaliza e discrimina. Na sociedade brasileira, o capitalismo é o modelo econômico vigente tendo como “exemplos” a serem seguidos a Europa e os Estados Unidos, os quais o Brasil busca acompanhar, sem ao menos levar em consideração a diferença colonial presente em seu território, que não nos permite fazer comparações justas em relação àqueles, pois não vivem a realidade que vivenciamos.

De Oliveira e Candau apontam que a partir dos conceitos de Quijano, as próprias noções de raça e cor surgiram para nos hierarquizar e fortalecer a economia capitalista, quando afirmam que:

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Sendo assim, reverberamos a colonialidade do poder nas diversas esferas que constituem uma sociedade, seja na educação, na economia e em nossas práticas sociais, como Quijano também pontuou: “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”⁴² (QUIJANO, 2000, p. 342).

Ademais, Achille Mbembe, teórico camaronês reconhecido como um dos pensadores contemporâneos mais ativos nas áreas da história e política africanas abordando sobre temas do poder e da violência, ao discutir em sua obra sobre a nomeação – rótulo – de Negro que o

⁴² “La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista.” (QUIJANO, 2000, p. 342, tradução minha).

africano recebeu do europeu (antes disso, o africano existia independente de uma nomenclatura que o estereotipasse), aponta que esse conceito dentro do sistema capitalista é

Produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria - a cripta viva do capital. (MBEMBE, 2014, p. 19).

O teórico aponta ainda que a própria ideia de raça existe para nos separar e que “Se aprofundarmos a questão, a raça será um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes.” (MBEMBE, 2014, p. 25), inclusive, somente a partir da noção da existência de raças é que produzimos o racismo.

De Oliveira e Candau nos contribuem ainda mais com essa análise e apontam que o conceito de raça dentro do sistema capitalista age como forma de hierarquização e exclusão social

[...] esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

A partir do conceito de raças a nossa sociedade foi dividida, Mbembe afirma também que “Não é de mais lembrar que terá sobrado qualquer coisa, das fendas e até das lesões da crueldade colonial, para dividir, classificar, hierarquizar e diferenciar.” (MBEMBE, 2014, p. 21), e as fronteiras que se ergueram a partir da colonialidade do poder são as fronteiras da exclusão, não são fronteiras que unem, mas que separam os sujeitos para que a partir da separação o poder passe a atuar, e o poder está nas mãos dos que criam as fronteiras, hierarquizam e transformam o outro no marginal, periférico, sem cultura, sem história, sem arte e sem produção de saberes e conhecimentos.

Porém, partimos da ideia das fronteiras que unem e não mais separam, se elas existem, cabe a nós decidirmos como “utilizaremos” tais fronteiras. E é nesse contexto fronteiriço que o Turbante surge para (des)colonizar e (des)cortinar a nós mesmos e (des)taxar o negro de

sujeito que não produziu história e cultura. O pano, enquanto apenas um tecido, não possui de fato um valor simbólico para a nossa cultura, mas, a partir do momento em que ele é adorno de nossas cabeças, torna-se luta, engajamento, cultura e história.

Durante o primeiro ano do mestrado, enquanto a pesquisa ainda estava sendo amadurecida nas perspectivas teóricas, o Turbante já aparecia em seu processo prático. A experiência que por algumas vezes fora citada aqui nesta pesquisa, em notas de rodapé, acontecia. A pesquisadora que é professora da Educação Básica, juntamente com uma colega de trabalho, decidiram por utilizar o Turbante em conjunto em suas práticas pedagógicas.

Naquele período, no de 2017, em conversas informais entre as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e História, passaram a discutir sobre as possibilidades de trabalharem juntas na tentativa de implementar atividades amparadas na Lei 10.639/2003. Daí então surgiu o projeto por elas denominado “Com o Pano em Mãos, meu nome é África”.

O projeto aconteceu entre os meses de junho a setembro daquele ano, em que as professoras, em suas determinadas aulas, discutiram e debateram com os alunos assuntos sobre racismo, preconceito, discriminação e intolerância, a partir de leituras, apresentações de vídeos, tutoriais sobre amarrações de turbantes, oficinas e produções de textos e cartazes.

A culminância do projeto se deu com um desfile de turbantes no “Festival da Primavera”, que foi realizado no mês de setembro, em que os alunos, com base nos conhecimentos adquiridos nas atividades realizadas, decidiram sobre as amarrações, cores e tecidos dos Turbantes com os quais desfilaram, buscando a partir dali as suas identificações com o Turbante e os seus diversos significados, principalmente em relação às culturas africana e afro-brasileira que foram o foco de nosso trabalho.

Nesse contexto, buscamos transpor primeiramente a fronteira das disciplinas (Língua Portuguesa e História), que já é uma fronteira (im)posta pelo próprio currículo escolar para separar/dividir o conhecimento. A partir daí, buscamos mostrar para os alunos que as fronteiras entre as aulas não são suficientes para quebrar o conhecimento e dividir conteúdos, Língua Portuguesa e História trabalharam juntas. E a concepção de epistemologias *outras* é trazer à tona as fronteiras existentes na sociedade, no currículo escolar e no processo educacional como um todo, para enfrentarmos a colonialidade do poder e transformar as fronteiras em locais de união.

A partir dessas perspectivas de transpor fronteiras caminhando para a união e não mais para a separação/divisão, além da tomada de consciência por parte dos docentes – se tratando de educação – sobre a nossa realidade enquanto sujeitos colonizados, marginalizados e subalternizados, as concepções da interculturalidade vêm ao encontro da proposta de

epistemologias *outras*, locais e próprias dos sujeitos que, nativos das/nas periferias, são excluídos daquilo que o projeto colonial/moderno propagou como hegemônico.

Pois a interculturalidade⁴³ emerge para transpor com as noções de multiculturalismo e pluralismo que já estão (im)postas, pois essas levam em consideração que existem diferentes culturas em determinados locais, porém, não partem da ideia de buscar a horizontalidade, que é a proposta maior da interculturalidade que buscamos aqui. Partimos aí para a mesma proposta dos Estudos Culturais que apresentamos anteriormente, que de fato não corresponde diretamente a esta pesquisa, mas que se encontra no ideal do despertar de uma epistemologia *outra* – nossa – do pesquisador Bessa-Oliveira que, ao que consta, está entre os pioneiros dessa nova perspectiva neste *locus*, agora enunciativo.⁴⁴

E, como já afirmamos anteriormente, não queremos romper com o que já está (im)posto, queremos transpor, ir além. Pois, somente o fato de (re)conhecermos o que nos foi (im)posto já é condição primeva para a tomada de consciência e a busca por possibilidades *outras*, em educação, sociedade, cidadania e tudo o que envolve ser, estar, existir e viver nas fronteiras periféricas.

De Oliveira e Candau, ao dialogarem sobre o conceito de interculturalidade no campo educacional, afirmam que “O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25). É nessa lógica que as possibilidades *outras* começam a existir, quando os sujeitos, em suas práticas pedagógicas, não olham apenas para o (re)conhecimento das diferenças, mas buscam (re)significar o que está (im)posto como modelo hierárquico. A visão agora é horizontal, não apenas na teoria, sobretudo na prática.

Os autores citam a proposta de Catherine Walsh⁴⁵ para uma interculturalidade crítica, que é a ideia de interculturalidade a partir do sujeito que sofreu/sofre o processo de subalternização e marginalização, como uma pedagogia descolonial que se torna crítica por ser pensada a partir *do* sujeito e não *para o* sujeito. É quando o sujeito existe, tem voz e vez.

⁴³ A interculturalidade aqui surge como uma possibilidade *outra* para vermos as fronteiras como locais de união e não mais de separação

⁴⁴ Vale ressaltar também que, quando aconteceu a projeto “Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África” eu ainda não conhecia profundamente as propostas teóricas que estamos propondo aqui, estava ainda conhecendo as perspectivas dos Estudos Culturais que Bessa-Oliveira apresentava em seu projeto que foi publicado em 2010. Sendo assim, a atividade aconteceu baseada nas perspectivas dos Estudos Culturais, e hoje, queremos propor a nossa intervenção para além dos Estudos Culturais, agora, são os Estudos de Culturas.

⁴⁵ Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina.

“Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29), apontando ainda Paulo Freire como inspiração e referência para a interculturalidade crítica.

Zulma Palermo, teórica e crítica argentina, ao propor uma pedagogia descolonial afirma que a interculturalidade é uma possibilidade para pensarmos na superação da colonialidade. Ela ressalta ainda que as diversas formas de dominação diferem os sujeitos que as sofreram, porém, ela aponta que a união dialógica dos marginalizados, tendo a consciência de seus lugares na exclusão, torna possível pensar de forma intercultural, ou seja, descolonial.

[...] o exercício consciente e deliberado de uma atitude de busca comunitária tende a restabelecer e fortalecer a própria memória, a partir dela gerar processos que consolidam o conhecimento resultante dessa memória; trata-se da ativação de uma forma de diálogo comunitário, bem como de intercomunicação dando lugar a processos de interculturalidade. (PALERMO, 2014, p. 15-16)⁴⁶.

É nessa concepção que o professor age, quando ele, sujeito atuante no processo de ensino, toma consciência de sua (im)posição em nossa formação sócio-histórico-cultural e *epistemologiza-se*,⁴⁷ *interculturaliza-se* e passa a existir para si e para o mundo, independente da cor de sua pele, pois, conscientizar-se como sujeito afrodescendente é ir além do que somos fisicamente, trata-se de prática, atitude e posicionamento. Catanante afirma que

Ser negro no Brasil é posicionar-se diante da sociedade – na escola, na sala de aula, no sindicato, onde quer que estejamos. Ser negro significa ter uma atitude consequente, pois para mudar o quadro de desigualdade socioeconômico-cultural da população afro-descendente (*sic*) é necessário bem mais que luta de classe. (CATANANTE, 2010, p. 72).

Sendo assim, que a nossa história foi construída pela matriz nativo indígena – branco europeu – negro africano nós já sabemos, e que essa história é nossa, também. E não é a cor de nossa pele que determina a qual história fazemos parte, nem somente a obrigatoriedade de uma lei será capaz de fazer a transformação se não houver o sentimento de pertença. Munanga afirma que

⁴⁶ “[...] el ejercicio consciente y deliberado de una actitud de búsqueda comunitaria tendida a reinstalar y fortalecer la propia memoria para, a partir de ella, generar procesos que consoliden saberes devenidos de esa memoria; se trata de la activación de formas de interlocución comunitaria, a la vez que intercomunitaria dando curso a procesos de interculturalidad. (PALERMO, 2014, p. 15-16, tradução minha).

⁴⁷ Utilizamos um neologismo criado por nós, para abordarmos sobre o ato de utilizar as epistemologias *outras*, nossas (fronteira, periférica e subalterna).

No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afro-descendente (sic), forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente (sic). Trata-se de uma decisão política. (MUNANGA, 2004, p. 72).

Por isso, a Lei 10.639/2003 é um caminho a ser percorrido e não um fim em si. Não temos dúvida da importância dos diversos movimentos sociais, do Movimento Negro e da participação política dos negros para alcançarmos a aprovação da referida lei. A problemática a ser transposta agora é justamente para fazer com que a lei seja aplicada de fato, pois o que percebemos muitas vezes são resistência e ignorância, porque diante do que a colonialidade do poder implantou em nossa mente, os atuais professores são os que receberam uma formação básica e superior baseadas na visão eurocêntrica.

Uma constatação bem interessante que ocorreu durante o andamento do projeto “Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África”, foi o caso de uma professora que após o Festival da Primavera procurou uma das docentes executoras do projeto para contar que não sabia o quanto o Turbante é carregado de história e cultura, pois, como ela mesma narrou “eu pensava que era só um enfeite de cabeça”. Ou seja, um trabalho como esse dentro do âmbito escolar abarca a todos os envolvidos naquele espaço, leva (re)conhecimento e saberes àqueles que pouco (re)conhecem da história de sua ancestralidade.

Dessa forma, o que precisamos é justamente (re)escrever, (re)contar e (re)significar aquilo que o europeu (im)pôs como verdade, pois dentro destas fronteiras periféricas e subalternizadas “[...] a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36), e a partir dessas heranças que construímos a nossa identidade.

E nesse contexto, as *biogeografias* surgem como epistemes *outras* não disciplinares e não acadêmicas, e que contam verdadeiramente quem são os sujeitos, não nas perspectivas de averiguarmos quem é melhor ou pior, mas pensadas na diferença colonial. E, precisamos dar valor e significado para essas epistemologias, pois elas são carregadas de identidade, vivências, sensibilidades e sentimentos. São epistemologias para pensarmos sobre nós mesmos. E, a partir delas, o sujeito se vê e existe.

É trabalhando na perspectiva de dar voz e vez ao professor que daremos voz e vez aos alunos, significativa é a educação que faça o sujeito se reconhecer nesse processo, não com

base em currículos, livros didáticos e materiais escolares, mas a partir do seu eu e da sua existência. É importante que ele sinta que existe para além daquilo que a colonialidade do poder implantou em nossa mente, em nosso processo de ensino e em nossas práticas pedagógicas. Precisamos valorizar a nossa história, cultura, arte e produção de saberes e conhecimentos; valorizando o que é nosso estaremos nos valorizando, existindo e falando por nós.

A imposição de um único pensamento exercida pela colonialidade epistêmica permeia todos os aspectos da vida cotidiana e, acima de tudo, concretizada e sistematizada no campo da educação em todos os níveis. Do Jardim Maternal para Pós-Graduações, o sistema se alimenta, o fortalecimento em várias dimensões e com várias estratégias de conhecimento único, uma ideia, nação e cidadania que exclui amplos setores da sociedade e continua - como em tempos coloniais - controlando com a cruz, linguagem e valor econômico. [...] surgem algumas propostas que são consideradas consistentes com um projeto descolonial transferível para as estratégias escolares. Se a opção descolonial procura reconstruir as genealogias locais, pode ser positivo partir de um re-conhecimento do mundo em que se vive - e que geralmente não se "olha" - em busca do perfil sociocultural de pertencimento. (PALERMO, 2014, p. 99)⁴⁸.

É nesse sentido que o turbante surge como objeto epistêmico *outro* para (re)significar a nossa história, cultura, arte e produção de saberes e conhecimentos a partir da cultura africana no Brasil formando a nossa cultura afro-brasileira.

A origem do turbante é desconhecida no mundo, porém, sabemos que ele faz parte das culturas oriental, africana e brasileira, possui diversos significados e diferentes representações dentro das respectivas sociedades, relacionados desde a religião e até mesmo como adereço de moda. Ultimamente muito tem se abordado sobre a utilização do turbante no Brasil, com as questões sobre apropriação cultural, com casos em que foram questionados os seus diversos usos entre a população em geral, pois, em nossa cultura, ele tem um forte significado histórico-cultural, tendo em vista que foi trazido pelos negros que foram escravizados aqui, além de fazer parte das representações das religiões de matriz africana.

Isto é, o turbante não é apenas um pano, ele carrega história, cultura, fé e é tido como um símbolo de resistência contra a opressão. É claro que para cada sujeito ele possui um

⁴⁸ “La imposición de un pensamiento único ejercida por la colonialidad epistémica impregna todos los ámbitos de la vida cotidiana y, sobre todo, se concreta y sistematiza en el terreno de la educación en todos sus niveles. Desde el jardín matenal hasta la posgraduación, el sistema se retroalimenta a si mismo, fortaleciendo em distintas dimensiones y con diversas estrategias el conocimiento único, una idea de nación y de ciudadanía que excluye a amplios sectores de la sociedad y que sigue – como em tiempos coloniales – controlando con la cruz, el lenguaje y el valor económico. [...] surgen algunas propuestas que se piensan consecuentes con un proyecto decolonial transferible e las estrategias escolares. Si la opción decolonial busca reconstruir las genealogias locales, puede ser positivo partir de um re-conocimiento del mundo em que se vive – y que generalmente no se “mira” – buscando el perfil sociocultural de pertenencia.” (PALERMO, 2014, p. 99, tradução minha).

significado diferente, e o que queremos destacar aqui são os significados do turbante para a cultura afro-brasileira, sem menosprezar os diversos outros valores que ele possui para aqueles que o utilizam, até mesmo como um adereço de moda.

Retomando a discussão do trabalho realizado por Santos no evento *Afro Chic*, a estética negra atualmente, com a utilização do Turbante, é uma resposta ao apagamento do corpo negro no contexto de nossa história, ou seja, para nós, é um símbolo de resistência contra a colonialidade do poder.

[...] as técnicas de embelezamento de matriz africana, como tranças e turbantes, foram ganhando conotações negativas ao longo da história do Brasil. Estas técnicas e os corpos negros eram vistos, no início do século XX no Brasil, como inadequados aos ideais de uma sociedade moderna e eugênica. Eram considerados problemas e, deste modo, foram criadas soluções a curto prazo para que fossem resolvidos enquanto o branqueamento biológico ainda não acontecia. No início do século XX aumenta o número de técnicas e procedimentos químicos para o alisamento dos cabelos e clareamento da pele (SANTOS, 2017, p. 65-66).

Sendo assim, se alisamento capilar e clareamento da pele são os apagamentos da estética negra, o processo de transição capilar e a utilização do Turbante como elementos para ressaltar essa estética, significam o enfrentamento contra a colonialidade do poder.

E queremos frisar que, mesmo para aqueles que o utilizam por questões estéticas (sem o conhecimento da colonialidade do poder), por moda e/ou beleza, é interessante que saibam o contexto histórico-cultural pelo qual ele adentrou nestas fronteiras periféricas e subalternizadas que é o Brasil. Para que, a partir do Turbante e do (re)conhecimento dele para além de um pano, possamos caminhar para além daquilo que o pensamento colonial/moderno implantou em nossas fronteiras com a colonialidade do poder, e (re)conhecermos o pano, que agora torna-se (re)significado como parte de nossa cultura, não africana e nem brasileira, mas afro-brasileira.

E quando o Turbante é utilizado pura e simplesmente sem o (re)conhecimento dele como elemento da cultura afro-brasileira, pode significar um processo de dominação, pois a falta desse (re)conhecimento é justamente o que mantém viva a colonialidade do poder. E o Turbante tomado como objeto epistêmico *outro* – pensado da/na diferença colonial – torna-se símbolo de lutas e resistências de nossos ancestrais, a partir de epistemologias, possibilidades e caminhos *outros* para além do pensamento hegemônico.

Utilizar o Turbante no processo de ensino a partir das *biogeografias* propostas por Bessa-Oliveira fará com que o sujeito se (re)conheça autor de sua própria identidade, como

um sujeito que descende de uma matriz sócio-histórico-cultural de indígenas nativos, brancos europeus e negros africanos. E tomando consciência de nosso lugar (im)posto e forjado em nossa construção histórica, eis que podemos – e devemos – nos afirmarmos hoje, como sujeitos de nossa própria história, afro-brasileira, independente da cor de nossa pele, do uso ou não do Turbante em nosso dia a dia. Mas que ele – o Turbante – também faz parte dessa história que é nossa, e que devemos respeitar.

O Turbante, por (re)presentar um elemento da cultura afro-brasileira, se encaixa na implementação da Lei 10.639/2003. Logo, trabalhá-lo em sala de aula torna-se algo dentro desse contexto. E, reiterando o que queremos em nossas propostas, é ir além da implementação. Apenas implementar não é fugir do discurso eurocêntrico, por isso, ir além nas epistemologias trabalhadas, dar voz e vez aos sujeitos, utilizar a interculturalidade crítica em que nenhum discurso torna-se mais importante que qualquer outro, é criar possibilidades *outras* para além do que a colonialidade do poder implantou em nosso imaginário.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 37).

De Oliveira e Candau concordam que a Lei 10.639/2003 pode viabilizar epistemologias *outras* para (re)significar a nossa história, já que as suas propostas buscam transpor o eurocentrismo presente em nossa sociedade. Porém, precisamos ir além de simplesmente trabalhar assuntos sobre a história e cultura afro-brasileiras, é preciso analisar sob quais óticas e aspectos estamos analisando, é necessário parar de pensar como o colonizador, é dar novos (re)significados, distintos daqueles que a colonização nos deixou.

Por fim, podemos considerar que a lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter D. Mignolo, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38).

Sendo assim, a citação acima afirma o que já abordamos anteriormente baseados em outros teóricos: de que vivemos sob a colonialidade do poder, convivemos com a diferença colonial e as novas leis e políticas públicas voltadas para o negro existem através dos novos

sujeitos sociais ocupando espaços dentro da sociedade. Porém, apenas as leis não são capazes de, sozinhas, transformar o que já está (im)posto. Precisamos de possibilidades *outras*, que darão conta de (re)contar e (re)significarem a nossa história, arte, cultura e produção de saberes e conhecimentos, através da voz dos sujeitos que habitam a subalternidade

3.2 Agora, a voz subalterna

Dentro do que abordamos anteriormente fica a pergunta: “*Se trabalharmos a partir das perspectivas apresentadas, alcançaremos de fato a democracia nas escolas?*”. As teorias Pós-Coloniais são recentes, elas refletem as transformações sociais na atualidade, quando os sujeitos passaram a questionar as condições (im)postas em sociedade e a clamar por seus espaços dentro dela.

Questionar hoje é possível – ainda que nem em todas as sociedades, e estamos vivendo momentos perigosos em nosso processo educacional e eleitoral brasileiro, onde há certo receio de vermos esse direito ser abstraído⁴⁹ – e a partir das aberturas que estamos tendo, os sujeitos querem falar e ser ouvidos, e nesse contexto surgem as críticas assentadas nas Teorias Pós-Coloniais e nos Estudos Subalternos, por exemplo.

Assim como a História se dá através de processos, as respostas para a pergunta⁵⁰ que originou esta pesquisa também estão dentro de um contexto processual. Os subalternos querem reconhecimento, querem ter voz e ocupar os espaços. O que não podemos deixar é que o colonialismo do poder ainda permaneça nestas novas estruturas sociais que estão emergindo a partir das diversas lutas já empreendidas socialmente.

Não podemos permitir que a democracia venha camuflada, que as leis e as políticas públicas venham em forma de benevolência, pois não precisamos de caridade, precisamos de valorização daquilo que foi invisibilizado por um único discurso, a partir do que se caracterizou por ser poder em determinadas épocas. O eurocentrismo, por exemplo, cravou-se como única verdade. Pois como De Oliveira e Candau afirmam

[...] entendemos que, apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes

⁴⁹ Lei da Mordaça ou Escola Sem Partido; Candidatos extremistas ganhando apoio dos eleitores brasileiros.

⁵⁰ E a partir de minhas constatações no cotidiano escolar, a problemática levantada para a pesquisa está pautada no questionamento de como um professor formado nessas bases eurocêntricas e que está em um sistema educacional que reverbera tais princípios, pode transpor tais barreiras e reconhecer-se pertencente à cultura afro-brasileira e conseguir transmitir esses valores e conhecimentos aos seus alunos? (texto introdutório).

no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. (DE OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 36-37).

E são nessas bases que a nossa pesquisa se assenta, pois quando uma lei torna exclusivo o estudo de determinado grupo étnico,⁵¹ esse grupo acaba por se tornar exclusividade tendo como modelo aquilo que já está sendo (im)posto há tempos, que é o caso da história do “branco europeu”: essa história, diferentemente da história dos negros e dos indígenas, não precisa de exclusividade no currículo, pois ela já é concebida como oficial, verdadeira e modelo padrão.

Por isso, queremos novamente reforçar que apenas impor e obrigar a implementação de leis não são suficientes. É preciso olhar para todo o sistema de ensino de forma crítica, e compreender que estudar sobre a cultura afro-brasileira apenas em alguns dias letivos e em alguns espaços na história não basta, ela deve estar concebida em todo o currículo escolar, numa prática de (re)conhecimento daquilo que foi negado e apagado, como num resgate do que não “quiseram” deixar escrito.

Ao abordar sobre a questão de tornar a escola um espaço democrático em busca da igualdade de direitos entre os cidadãos brasileiros, Catanante, que emite seu discurso de Mato Grosso do Sul, negra e atuante nos movimentos sociais de luta pela igualdade racial, aponta que o ideal é que a escola seja um espaço de representatividade e participação do negro, e que a prática pedagógica seja favorável a essa representatividade.

Seria a concretização da democracia no interior da escola, pois o sujeito participa mais na medida em que se envolve com outros sujeitos e exercita a sua cidadania, constituindo-se num elemento importante para o fortalecimento da sociedade civil e do exercício da cidadania. À medida que a sociedade se democratiza, faz-se necessário que as instituições que a compõem passem pelo mesmo processo e se essa democratização acontecesse no interior da escola, com a participação de alunos negros e o conhecimento sobre sua história e identidade, a realidade seria outra. No entanto, como observamos pelos dados apresentados, isso ainda não acontece. (CATANANTE, 2010, p. 59).

Sendo assim, para que a democracia de fato aconteça é essencial que os sujeitos que estão fora do processo democrático – mesmo que na teoria querem nos fazer acreditar que todos estão incluídos – atuem nele. E para que isso ocorra, é preciso que o estudante negro sinta-se representado, se represente e veja a sua cultura ser (re)conhecida e valorizada. Além

⁵¹ Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

de fazer com que o sujeito que não tem a pele negra entenda que, como cidadão brasileiro, essa história também é dele, não a história na qual o negro só foi escravo, mas a que ele também produziu cultura, arte, saberes e conhecimentos, tanto quanto aquele que a forjou.

Através de sua longa trajetória na luta pela igualdade racial e suas atividades em Mato Grosso do Sul, Catanante contribui através de suas pesquisas e vivências apontando que

O Movimento Negro em Mato Grosso do Sul apresenta algumas características peculiares, pois inicia com a criação do Grupo Trabalhos, Estudos Zumbi – TEZ, diversifica-se com o recorte sobre a cultura, o ensino, a questão de gênero, de religiosidade e, nos últimos tempos, tem se caracterizado também com a organização das comunidades negras urbanas e rurais. (CATANANTE, 2010, p. 61).

A pesquisadora afirma que o grupo TEZ surgiu em Mato Grosso do Sul a partir da conscientização de um grupo de estudantes de origem africana, e essa tomada de consciência está relacionada ao questionamento da situação desses estudantes na sociedade e o desejo pelo enfrentamento para buscar mudanças.

A consciência e o questionamento abrem os caminhos para a transformação, o que foi mudado até hoje em nossa sociedade partiu desses dois princípios e, para continuarmos a seguir nesta caminhada, para além do que ainda estamos vivendo, precisamos continuar com os questionamentos a partir da tomada de consciência sobre o nosso lugar na sociedade, além do enfrentamento pela busca da libertação da opressão, como Paulo Freire apontou:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nasceria da superação da velha, já está lutando pelo *ser mais*. (FREIRE, 2017, p. 46-47).

E esse “ser mais” que Freire aponta é a condição de liberdade do sujeito oprimido, fronteiriço e subalternizado, e pensar de forma descolonial é a busca por “ser mais”. Pensando como De Oliveira e Candau apontaram que, *de* dentro da América Latina – lócus geográfico de onde emitem seus discursos – devemos seguir “[...] na perspectiva da decolonialidade da

existência, do conhecimento e do poder” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Pois, o pensamento decolonial proposto vem nos mostrar que a gente existe independentemente do europeu, e somos capazes de produzir história, cultura, arte, saberes e conhecimentos, porém, precisamos (re)conhecermo-nos assim, para lutarmos contra a colonialidade do poder.

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

O pensamento decolonial é a autoafirmação do ser, independente da existência europeia, para além do que a colonização implantou como verdade em nossas fronteiras periféricas subalternizadas. E, *de* dentro desse contexto, existem as lutas que foram empreendidas e que ainda estamos empreendendo em busca dessas transformações e desses (re)conhecimentos.

Abordando sobre o nosso *lôcus* de enunciação, o estado de Mato Grosso do Sul, a pesquisadora Catanante contribui de forma muito rica sobre o contexto de formação histórica, as lutas empreendidas e a contribuição do povo negro para esse território, afirmando que

[...] o povoamento de Mato Grosso do Sul foi realizado pelos povos chamados “*desbravadores*”, primeiro pelos bandeirantes, e posteriormente pelos japoneses, paraguaios, libaneses, gaúchos, mineiros e, também pelo povo negro, ao contrário do que aponta a historiografia oficial. O negro foi um personagem importante para a construção do estado. (CATANANTE, 2010, p. 64).

A exemplo disso podemos apontar as comunidades remanescentes de quilombos que temos em nosso estado, há uma vasta quantidade, daqueles que hoje são reconhecidos como remanescentes e dos que ainda buscam, através de meios judiciais, o reconhecimento. Trabalhar essas questões em sala de aula, muito pode enriquecer o nosso trabalho docente. Pois, esses povos produzem história, arte e cultura, as quais são, em muitos casos, desconhecidas, e muitas vezes, nem os próprios alunos sabem da existência dessas comunidades, nem do trabalho e das lutas que são empreendidas nelas, além da contribuição rica para a formação sócio-histórico-cultural de nosso *lôcus* de enunciação.

Quando nos reportamos para Campo Grande especificamente, podemos citar a Comunidade São Benedito/Tia Eva, reconhecida como remanescente de quilombos desde 2008 e que se encontra na área urbana da cidade que, conforme aponta Catanante

Os negros pioneiros que ajudaram a povoar Mato Grosso do Sul chegaram no final do século XIX e início do século XX, quando pode-se perceber um volume maior de descendentes africanos fixando-se nessa região. Foi o caso de Eva Maria de Jesus, vinda da cidade de Mineiros/GO, para se estabelecer na cidade Campo Grande/MS, por volta de 1904. Os descendentes de Eva formaram a Associação dos Descendentes de Tia Eva, que hoje forma a Comunidade São Benedito. Esta foi chamada de comunidade urbana até abril de 2008 quando recebeu a certificação como comunidade remanescente de Quilombo, comunidade Quilombola, e desempenha um trabalho de divulgação da cultura e religiosidade do povo negro (CATANANTE, 2010, p. 65).

Temos também em Campo Grande a presença da Associação Familiar da Comunidade Negra São João Batista – AFCN e da Associação Afro-indígena Quilombo do Jabaquara, ambas situadas na área urbana da cidade, e que possuem grande atuação no que diz respeito às lutas e ao acolhimento do povo negro, sendo que na última citada contamos também com a presença da união entre negros e indígenas, fato muito observado nos quilombos que se ergueram durante o período da escravidão no Brasil.

Sobre a AFCN, Catanante contribui afirmando que “[...] está localizada em um bairro de Campo Grande e tem como objetivo elevar a autoestima e a busca da identidade dos jovens negros, principalmente dos adolescentes. A Associação promove um trabalho sócio-cultural através da música e da dança.” (CATANANTE, 2010, p. 66).

É nítida a contribuição dessas comunidades como resistência ao preconceito, à discriminação e à exclusão racial, e queremos propor a partir das epistemologias *outras* que, através da educação, elas possam não apenas resistir ao que nos foi (im)posto, mas que passem a (re)existir através da valorização de suas contribuições para a sociedade, independentemente dos discursos hegemônicos: isso é pedagogia descolonial.

Se no passado os quilombos representavam a resistência e eram os refúgios para os negros não se submeterem à escravidão, o que vemos hoje é que esses locais ainda se constituem “refúgios” que resistem ao preconceito e ao cativeiro social que faz dos negros atuais os “escravos fora das senzalas”.

Se na atualidade tais comunidades ainda representam essas lutas, é porque até hoje não fomos capazes de tornar a sociedade democrática efetivamente, pois a cor da pele continua a ser um fator para que sujeitos fiquem entre as posições baixas na hierarquia social criada pelo pensamento colonial moderno, e pensar de forma descolonial é (des)hierarquizar a sociedade.

Propor epistemologias *outras* a partir das vivências que constituem as comunidades remanescentes de quilombos no estado de Mato Grosso do Sul e (re)pensá-las dentro do

processo educacional, é (re)conhecermos a nossa própria história, brasileira, sul-mato-grossense e campo-grandense. É uma pedagogia descolonial!

Para pensarmos a implementação da Lei 10.639/2003 no âmbito escolar e de fato buscarmos o pensamento descolonial, precisamos ir além de pensar o negro a partir da ótica eurocêntrica, pois essa visão de mundo que ainda habita o nosso imaginário é carregada de colonização. Pois o negro que nos foi apresentado no processo educacional é aquele que encontramos representados nos livros didáticos, ou seja, o escravo, o submisso, o corpo comercializado que é feito produto/objeto.

Pensar a partir de nosso *lócus* é (re)conhecer quem é o negro sul-mato-grossense e campo-grandense, Catanante afirma que “Para a implantação da Lei 10.639 é essencial conhecer com maior propriedade a presença do negro na constituição do povo brasileiro, em especial no Mato Grosso do Sul.” (CATANANTE, 2010, p. 70), e acrescentamos, em Campo Grande. Pois, enquanto nas escolas não nos reportarmos para a nossa realidade, em nosso *lócus* de enunciação, não conseguiremos ir além da colonialidade do poder e nem perceber a diferença colonial que nos rodeia, e assim, não pensaremos para além das reproduções nos livros didáticos, por exemplo.

E, na contramão do negro que existe nos livros didáticos – submisso e serviçal –, o negro aqui produziu história, cultura, arte e conhecimento. E as riquezas materiais e culturais que os negros contribuíram, o pensamento colonial/moderno apagou. Mas, não podemos negar, essa história que foi apagada, ela é nossa! E a partir das epistemologias *outras* que faremos com que ela (re)exista e resista contra o que a colonialidade do poder implantou em nosso imaginário.

O negro habita em nós independente do discurso eurocêntrico, ele está em nossos hábitos, na culinária, na dança e nos ritmos musicais. O que precisamos de fato é (re)significarmos a negritude em nossas heranças, a partir da descolonização de nosso próprio pensamento enquanto sujeito fronteiro, periférico e subalternizado. É como Catanante afirma

O modo de viver, pensar e trabalhar do brasileiro estão inteiramente impregnados da matriz africana. A começar pela linguagem, passando pela gestualidade e pela religiosidade. É difícil não identificar a presença negra no que se denomina cultura brasileira. (CATANANTE, 2010, p. 70-71).

Não há como negarmos, o que precisamos é resgatar essa identidade apagada, e conseguiremos a partir da tomada de consciência em transpor a negação que existe, e

reconhecemos que, se somos sujeitos nascidos no Brasil, o negro faz parte de nossa ancestralidade. Também como resultado da tomada de consciência, possamos nos (im)por como sujeitos que querem falar e ser ouvidos.

É perceptível, na atualidade, que estão emergindo vários sujeitos que se colocam em primeira pessoa para expressarem suas vivências e apresentarem ao mundo quem elas são. Está disponível hoje uma vasta literatura em que esses sujeitos narram o que é habitar seus corpos rechaçados pelo machismo, preconceito, racismo e pela exclusão. São as vozes subalternas que estão emergindo e querem dar valor aos seus discursos, e claro, não podemos negar que isso é consequência das diversas lutas empreendidas, nos diversos *lóci* e dos diversos corpos que, tomando consciência de seus “papéis” sociais relegados à marginalidade, estão falando e querem ser ouvidos.

Como é o caso, por exemplo, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em suas obras ela aborda temas como machismo, violência doméstica, fanatismo religioso, racismo, xenofobia e desigualdade de gênero, além de denunciar problemas sociais vividos na Nigéria como consequência da colonização europeia naquele país, e aponta tais problemáticas também presentes nos Estados Unidos, país para o qual Adichie mudou-se aos dezenove anos para estudar.

É evidente a presença de Adichie em suas obras, ela parte das experiências que vivencia para denunciar as suas percepções como cidadã nigeriana e moradora dos Estados Unidos, ela reconhece-se feminista e afirma

Em 2003, escrevi um romance chamado *Hibisco roxo*, sobre um homem que, entre outras coisas, batia na mulher, e sua história não acaba lá muito bem. Enquanto eu divulgava o livro na Nigéria, um jornalista, um homem bem-intencionado, veio me dar um conselho (talvez vocês saibam que nigerianos estão sempre prontos a dar conselhos que ninguém pediu). Ele comentou que as pessoas estavam dizendo que meu livro era feminista. Seu conselho – disse, balançando a cabeça com um ar consternado – era que eu nunca, nunca me intitulasse feminista, já que as feministas são mulheres infelizes que não conseguem arranjar marido. Então decidi me definir como “feminista feliz”. (ADICHIE, 2005, p. 12-13).

Hoje, aos quarenta e um anos, ela possui várias obras publicadas e foi consagrada com diversos títulos e premiações pelo alcance em que suas obras chegaram e sua influência em diversos países. Outro exemplo também muito influente na literatura e na sociedade é Malala Yousafzai, em sua obra **Eu sou Malala** (2013) é narrada a história dela, uma garota paquistanesa que aos quinze anos de idade sofreu um ataque por extremistas do grupo Talibã – em 9 de outubro de 2012 ela foi baleada na cabeça com um tiro à queima roupa enquanto

voltava da escola –, ela quase pagou com a própria vida por defender o direito das mulheres estudarem.

Aos dezesseis anos, Malala proferiu seu discurso na sede da ONU (Organização das Nações Unidas) e tornou-se a mais jovem vencedora do prêmio Nobel da Paz até hoje na história da Organização. Ao narrar a situação das mulheres que sofrem ao tentarem sobreviver em sua sociedade, que valoriza exclusivamente a atuação masculina, e que querem frequentar a escola, ela desabafa: “Para nós, meninas, aquele portão é como a entrada mágica para um mundo especial.” (MALALA; LAMB, 2013, p. 12).

Quando apontamos a importância do sujeito falar por ele mesmo, é justamente para valorizarmos a fala de quem ocupa o corpo subalterno, pois, para afirmar o que Malala nos conta através da experiência de viver em uma sociedade extremamente machista, é somente por intermédio dela mesma. Como por exemplo, quando registra

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns a meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns,⁵² consideramos esse um sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê de meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar. Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. (MALALA; LAMB, 2010, p. 21).

Essas vivências entre ela e sua família foram contadas *de dentro*, pois as vivenciou. E quem de fora, que não habita essa *bios* e essa *geo*, poderão *grafar* sobre algo tão íntimo? Somente quem habita o corpo rechaçado pela subalternidade poderá falar por ele, e é essa a proposta da *biogeografia* que Bessa-Oliveira nos apresenta como uma epistemologia *outra*; a *grafia* existe a partir do momento em que *bios* e *geo* dão significado a ela. Fora desse corpo que não vivenciou tais experiências, continuamos a reproduzir através das epistemologias vindas dos centros.

Por isso, as *biogeografias* são enfrentamentos contra a colonialidade do poder, pois contam a partir do próprio sujeito e da sua diferença em relação a todos aqueles que não vivem as suas histórias e que, por esse motivo, não dão conta de falar pelos que habitam tais *lóci* geográficos e imaginários. Ao final do prólogo de sua obra, Malala enfatiza “Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.” (MALALA; LAMB, 2013, p. 18).

⁵² De acordo com a própria autora “Os Pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão. (MALALA; LAMB, 2013, p. 22).

Malala hoje, aos vinte e um anos, é ativista em favor dos direitos humanos, especialmente das mulheres, e viaja o mundo defendendo o direito à educação. Recentemente esteve no Brasil palestrando e falou sobre uma futura parceria da Fundação Malala com a educação brasileira. A Fundação atua apoiando projetos para a educação e luta contra a desigualdade de gênero que perpetua na África e na Ásia, ironicamente, continentes que sofreram processos colonizatórios. Dessa forma, podemos perceber o quanto Malala é influente por meio de seus discursos.

Está claro que apresentamos situações de pessoas que não vivenciam as realidades brasileiras (ou quase, pois também sofremos com essas mazelas). Ao nos reportarmos para a nossa sociedade, temos o exemplo do ator, apresentador e escritor brasileiro Lázaro Ramos, que publicou em 2017 a obra **Na Minha Pele**, em que traz à tona o que é ser negro no Brasil, a partir de discussões que tratam sobre ações afirmativas, gênero, família, empoderamento, afetividade e discriminação. A obra não é considerada uma biografia, porém, ela traz situações íntimas do autor, como num ato de apresentar ao mundo o que é ser negro nestas fronteiras periféricas e subalternizadas que é o Brasil.⁵³

Motivado por ser um ator negro e perceber a diferença com que é visto para atuar em seus papéis pelo fato da cor de sua pele, Ramos decidiu, a partir de suas reflexões em 2007,⁵⁴ começar a escrever sobre o que é viver como uma pessoa influente no meio artístico e habitar um corpo negro que, por essa característica, vivencia o quanto a diferença o torna marginal.

Ter passado a conviver com pessoas que não refletiam sobre o racismo no seu dia a dia me fez buscar argumentos para inserir esse tema nas conversas. Queria que elas percebessem o que para mim era tão claro. Queria dividir sem medo minha sensação de entrar num restaurante e ser o único negro no lugar. Queria mostrar as riquezas da cultura afro-brasileira, da qual eu tanto me orgulho e que é tantas vezes ignorada. (RAMOS, 2017, p. 12).

⁵³ Quero mencionar que eu tive conhecimento desta obra no período em que trabalhava com os alunos o projeto “Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África”. Duas alunas me procuraram e perguntaram se no dia do “Festival da Primavera” poderiam fazer um trabalho paralelo para apresentarem a obra. Elas me informaram que a partir das atividades com o projeto tiveram curiosidade em ler o livro; por autonomia delas, leram e me apresentaram um pouco do seu conteúdo. Durante o Festival, enquanto alguns alunos desfilarão com os Turbantes e outros ensinavam os convidados a amarrarem Turbantes nas oficinas, essas alunas montaram um cenário apresentando o livro e pedindo para cada convidado pegar um papel com um pirulito que estava dentro de uma caixa, o pirulito era mimo para o convidado, e ele deveria ler o que estava escrito no papel e dizer o que pensava a respeito da frase. Em cada papel elas colocaram frases distintas retiradas do livro. Após a experiência, as alunas me contaram que gostaram muito da atividade e que foram muito elogiadas pelos convidados. Relataram apenas um fato que as deixou triste, foi a de um homem negro que ao pegar um dos papéis, leu o que estava escrito e disse que o ator só estava escrevendo aquilo para “se aparecer” e que era vitimismo.

⁵⁴ Entre o início da escrita e a publicação do livro foram dez anos, de 2007 a 2017.

A angústia do escritor é clara nessas palavras, a consciência de ser um sujeito negro também, além da sua vontade de compartilhar com o outro, para que esse outro compreenda o que é viver nesse corpo fronteiro e marginal. É o sujeito falando por si, como ele mesmo aponta, não é uma visão científica e acadêmica, são as experiências vividas e as inquietações que pulsam dentro desse corpo rechaçado pela colonialidade do poder, “A linha que costura este livro é a minha formação de identidade e consciência sobre esse tema, mas que, no fundo, é só um artifício para falar de todos nós.” (RAMOS, 2017, p. 14).

A partir desses escritos, podemos observar o quanto Ramos deseja que o outro compreenda as suas angústias, porque ele sabe e vê que esse outro não compreende, não reflete e muitas vezes nem se importa, pois a própria prática racista e excludente habita em nós como algo normal, não há reflexão e nem questionamentos, tornou-se tão natural quanto dizer: no Brasil não existe racismo. Quando na verdade, só tem propriedade para dizer se existe ou não o racismo aquele que vivencia e que sente na pele a prática racista lhe marginalizando, e fazendo da diferença uma razão para ser rechaçado pela sociedade que, ainda que pertençamos ao mesmo *lôcus* periférico e marginal, não se reconhece como sujeito pertencente à mesma ancestralidade.

Trouxemos esses exemplos para mostrar o quanto a fala do sujeito distingue daquilo que constam nos livros didáticos e nos currículos escolares. Levar para as salas de aula essas obras também são alternativas para mostrarmos aos nossos alunos o quanto podemos ser sujeitos de nossas próprias histórias a partir do corpo que habitamos e do local geográfico que nos encontramos, para partirmos à escrita, fala e (re)significação do que nós somos, enquanto sujeitos que habitam as margens, para que nenhum outro possa falar por nós.

Trabalhar essas e outras tantas obras em sala de aula, a partir das falas dos sujeitos, são alternativas para além do livro didático e do ensino engessado que consta em nosso currículo escolar. E, da mesma forma que uma obra narrada pelo sujeito que conta as suas vivências torna-se possibilidade e epistemologia *outra* para além da colonialidade do poder. O Turbante adentrando a experiência educacional também passa a ter esse mesmo papel, se trabalhado na sua (re)significação para a cultura afro-brasileira e pensado na diferença colonial.

No projeto “Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África”,⁵⁵ mesmo ainda não abordando profundamente as teorias Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos através das *biogeografias*, nós trabalhamos de forma a fazer com que os alunos buscassem a identificação com os Turbantes que usavam, através das cores, amarrações e o que aquele adereço

⁵⁵ Trabalhado com os alunos do Colégio Militar no ano de 2017.

significava para cada um deles naquele momento, ressaltando sempre que não deveríamos nos esquecer de todo o contexto que estávamos estudando em sala de aula sobre a cultura afro-brasileira.

Retomando o nosso *locus* de enunciação, é importante ressaltarmos o quanto os movimentos sociais e grupos engajados nas causas contra o racismo se ergueram e atuaram em Mato Grosso do Sul. Catanante (2010) aponta o quanto a participação do Movimento Negro contribuiu para mudanças em nosso cenário social e educacional no combate ao racismo. Ela destaca alguns grupos, por exemplo: Instituto da Casa da Cultura Afro-Brasileira – ICABB, Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul “Raimunda Luzia de Brito”, Comunidade Evangélica Nações Bantu – CENAB, Trabalhos, Estudos e Cultura Afrodescendente das Moreninhas – TECAM, em Dourados tem o Negra Atitude e em Costa Rica o Afro-Rica, em Itaporã o KITUALA e em Corumbá o Instituto da Mulher Negra.

Ao abordar sobre a atuação do Grupo TEZ, o qual Catanante é presidente, ela salienta que o grupo realiza trabalhos na área da educação a partir de palestras e cursos de formação de professores, por exemplo. E que o Instituto Luther King⁵⁶ situado em Campo Grande tem origem na formação do grupo TEZ, que iniciou o curso Milton Santos em 1997, oferecendo curso pré-vestibular às populações vulneráveis, como negros, indígenas e pessoas com deficiência.

É importante termos como pauta nas nossas discussões em sala de aula a atuação desses grupos em sociedade, especialmente quando se trata de nosso *locus* enunciativo. Pois as lutas empreendidas por tais grupos também dizem respeito à nossa história tanto quanto a que é transmitida nos livros didáticos que mascaram as diversas contribuições do povo negro, que simbolizam não apenas resistência, mas também a luta pela (re)existência.

Catanante também destaca a atuação do Movimento Negro em busca de políticas específicas e de afirmação para proporcionar a ascensão do negro e de sua história dentro da sociedade. Porém, aponta que “[...] é necessário que outras organizações da sociedade civil apropriem-se desses conhecimentos, tais como a escola, e necessariamente o professor e

⁵⁶ De acordo com informações do site do Instituto: “O Instituto Luther King tem um sonho: criar uma sociedade mais justa, com a inclusão de cidadãos menos favorecidos. A entidade educacional tem por objetivo propiciar oportunidades para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para tanto, oferece, gratuitamente, Curso Preparatório para o ENEM/Vestibular e Cursos de Informática. Com o preparo adequado, essas pessoas terão a oportunidade de tornarem-se profissionais bem-sucedidos e contemplarem atitudes de incentivos à formação individual e acadêmica. No cumprimento de sua missão, o ILK ministra valores indispensáveis ao aprimoramento da personalidade, como a autoestima e a solidariedade. Com ações como estas, o instituto busca firmar a consciência de integração e igualdade de membros de todas as classes sociais, eliminando o preconceito e abrindo portas para as minorias sociais” (INSTITUTO LUTHER KING, 2019, n.p).

estabeleçam mecanismos que possam levar os sujeitos a uma mudança de comportamento.” (CATANANTE, 2010, p.72).

Desse modo, a atuação do Movimento Negro é de extrema importância para buscar as transformações na sociedade, assim como vem sendo feito até os dias atuais, e como já afirmamos, se hoje podemos perceber mudanças em nossas leis na busca pela igualdade racial, é graças a atuação de grupos como esse. Porém, as atividades e o (re)conhecimento não devem ser exclusivos desses grupos, precisam ir além, caso contrário, continuaremos numa prática excludente a partir da divisão dos sujeitos sociais entre negros e brancos.

A atitude para o (re)conhecimento e a tomada de consciência deve emergir de todos independente da cor de pele, pois ela está no ato de (re)conhecer as suas origens e sua ancestralidade, além da busca de práticas transformadoras em prol da igualdade entre os sujeitos sociais para além daquilo que o pensamento colonial/moderno implantou em nossas fronteiras geográficas e imaginárias. Catanante afirma que

É preciso que as instituições de ensino adotem projetos pedagógicos que tenham por princípio uma pedagogia que dialogue com as diferenças presentes na sociedade e construam metodologias de ensino capazes de levar com que o educando, branco, negro e indígena, se respeitem e mude de comportamento, em favor de uma sociedade mais justa e humana, na qual todos tenham os mesmos direitos, sem nenhuma distinção de raça ou cor. (CATANANTE, 2010, p. 77).

Com base nas palavras da pesquisadora, sugerimos as epistemologias *outras* através das perspectivas descoloniais apontadas nesta pesquisa como possibilidades para alcançarmos a democracia dentro das escolas e na sociedade. É necessário trabalharmos na horizontalidade para além da colonialidade do poder, (re)conhecendo a diferença colonial em nós e lutando contra a hierarquização que foi implantada em nosso meio. Pois, as diferenças existem, mas pensar a partir da horizontalidade é reconhecer que nessas diferenças não há razões para qualquer tipo de exclusão.

E são nessas diferenças que propomos pensar o Turbante enquanto objeto epistêmico *outro* ilustrativo desta pesquisa. Ilustrativo, pois enquanto pensamos nas epistemologias *outras* escritas, como as *biogeografias*, por exemplo, o Turbante no processo de ensino a partir dessas novas perspectivas torna-se a ilustração dessa escrita epistemológica *outra*, para (re)contar, (re)escrever e (re)significar a nossa história, cultura, arte e produção de saberes e conhecimentos a partir de nosso *locus* enunciativo, para que assim passemos a nos (im)por e (re)existir.

O Turbante enquanto objeto epistêmico *outro* dentro do processo educacional é visto como símbolo de luta, resistência e de valorização da cultura afro-brasileira, além de ser (re)conhecido pelo contexto histórico no qual ele adentrou em nossas fronteiras, através dos povos africanos que chegaram aqui para serem escravizados.

Rosyane Maria da Silva, em seu trabalho de conclusão de curso de especialização em Gestão de Projetos Culturais e Eventos pela USP, pesquisou sobre a relação que mulheres negras brasileiras e africanas estabelecem com o uso de Turbantes. Ela esteve presente na África (África do Sul e Moçambique) para pesquisar a fundo sobre a conexão Brasil-África e abordar sobre a questão da identidade da mulher negra e empoderamento.⁵⁷

Ela nos mostra como a mulher negra vem construindo a sua identidade a partir da utilização dessa indumentária e nos aponta como o uso do Turbante foi sendo marginalizado dentro do Brasil, fazendo com que tenha perdido o seu significado entre a população negra e ganhando outros, mais “apropriados” para aqueles que falam em nome do eurocentrismo, como já abordamos anteriormente

Com o processo de escravização, colonização e racismo, a influência da cultura negra no Brasil é apropriada indevidamente nas áreas da cultura, nas artes, na música, na gastronomia e em vários outros segmentos. Dentre os símbolos que vêm sendo apropriados, o Turbante, tem sido usado, por exemplo, pela branquitude como acessório puramente estético, sem nenhum valor cultural, descaracterizando e desrespeitando sua história. No Brasil, o Turbante vem sendo marginalizado e ligado diretamente às mulheres escravizadas, negras de ganho e às religiões de matrizes africanas. Hoje ele relembra essas histórias e simboliza luta, resistência e alimenta o empoderamento da mulher negra e é por seu valor simbólico e sua significação histórica e papel no fortalecimento da identidade negra que o Turbante ocupa espaço central nas discussões deste trabalho. (SILVA, 2017, p. 08).

Não queremos jamais excluir o sujeito branco do uso do Turbante e afirmar que ele é de utilização exclusiva dos negros, mas ressaltarmos a importância do entendimento e da compreensão dos processos pelos quais o Turbante passou no Brasil, e pensarmos ele a partir de uma perspectiva descolonial, em que a sua história, ancestralidade e seus significados sejam (re)conhecidos e respeitados, independente de quem seja o sujeito que o utiliza hoje e o que o seu uso significa para ele.

Queremos propor a reflexão para que os sujeitos brasileiros, ao fazer uso do Turbante, tenham a consciência da história que este adorno carrega dentro da nossa cultura afro-brasileira, e que esta seja respeitada. Silva aponta também que

⁵⁷ O sentido de empoderamento aqui é o de ter voz.

Por definição, o Turbante constitui-se em um pedaço de tecido, com acabamentos ou não e em vários formatos: quadrados, retangulares, triangulares, em tiras ou faixas largas e estreitas, em sua grande maioria simétricos. Um tamanho comumente usado e vendido em sites especializados é de 1,50m x 0,40cm, que possibilita realizar diferentes amarrações (ato de fazer o Turbante, forma de prendê-lo e modelá-lo à cabeça). (SILVA, 2017, p. 15).

Fundamentados nessas definições que propomos o “pano em mãos”, para que o Turbante deixe de ser apenas pano e torne-se epistemologia *outra* de (re)significação da nossa ancestralidade. A materialização epistêmica proposta aqui é para o significado de pertencimento, valorização e (re)conhecimento da cultura afro-brasileira a partir do “pano em mãos” para afirmar “meu nome é África”, e parte do pressuposto da busca pela autonomia e pela liberdade daqueles sujeitos que se encontram na posição de subalternos ou oprimidos conforme Paulo Freire denomina, para que a consciência leve à libertação.

Para Silva “entende-se que o sentido dado à sua utilização é o que forma a simbologia sobre o tecido.” (SILVA, 2017, p. 22). E a partir de entrevistas com mulheres africanas a pesquisadora faz relação com as mulheres brasileiras, e constata os diversos usos e significados do “tecido” através da ancestralidade, religião, estética, beleza, autoestima, identidade, emoção, sentimentalismo, herança familiar e etc. E o ponto chave quanto ao uso na atualidade, a pesquisa aponta que

A contemporaneidade foi utilizada por entender que atualmente o uso de Turbantes foi ressignificado e usado como forte símbolo do empoderamento da mulher negra. Conectado com a cultura, ele carrega a estética ancestral, tradicional, mas pode ser inserido em outros contextos, como a militância e a resistência negras, além de manter a conexão com as culturas tradicionais sem ter os mesmos fundamentos. Nesse caso podemos analisar que as entrevistadas o usam sem ser vinculado a casamentos e tradições herdadas, por vezes usam também nas religiões de matriz africanas. Analisamos também que elas usam como estética e empoderamento, trabalham com essa indumentária como profissão. A questão da moda está muito ligada a esses usos, criando uma estética negra contemporânea, ou seja, tornando uma peça tão antiga e carregada de significados como acessório, conectando-se, assim, com seu uso cultural no Brasil e em Moçambique. (SILVA, 2017, p. 31-32).

E é neste contexto atual que queremos pensar o Turbante enquanto epistemologia *outra*, como símbolo de resistência e de valorização do negro, ampliando aqui para qualquer sujeito, seja homem, mulher, branco ou indígena, mas pensado na sua condição humana de herdeiro desta cultura tão rica, a afro-brasileira.

Nas suas pesquisas, Silva também identificou dentro dos diversos significados do uso do Turbante entre as mulheres africanas e brasileiras algumas características que se mantêm e outras que são distintas:

Para as mulheres moçambicanas, o resgate da ancestralidade não foi apontado como incentivador ao uso do Turbante. Na análise das entrevistas, constatou-se que as mesmas não precisam de motivadores para se identificarem enquanto negras. Para essas mulheres, o Turbante faz parte do uso habitual, é um elemento tradicionalmente africano, usado nas ruas, em casamentos, identificando hierarquias entre diferentes tribos e famílias. Enquanto para mulheres negras brasileiras, o uso do Turbante tem se provado como uma importante forma de resgate, empoderamento, resistência, fortalecimento e reconexão de suas ancestralidades africanas. (SILVA, 2017, p. 33-34).

Isto é, independente de estarmos falando sobre sociedades que sofreram com a presença exploratória dos europeus em seus territórios, ainda assim, tais sociedades são diferentes e pensam seus processos de formas distintas. Dessa maneira, cada um desses *lóci* possuem as suas formas de (re)pensar as suas epistemologias, e nós, pensamos para a nossa realidade, que é brasileira.

Não queremos adentrar aqui na questão da apropriação cultural que tanto se fala na atualidade e que a autora também discute. Desejamos pensar no Turbante respeitando o seu significado para o sujeito que o utiliza independentemente de qual seja, mas que busquemos não esquecer a simbologia histórica que ele tem para o povo negro que aqui construiu e ainda constrói história, cultura, arte e produção de saberes e conhecimentos.

E assim, proporemos a nossa intervenção dentro da educação a partir do “pano em mãos” que se torna (re)significado, e que busca numa perspectiva descolonial ser epistemologia *outra* que trate do sujeito fronteiriço, periférico e subalternizado na sua condição humana, independente dele ser negro, branco, indígena, etc. Na qual esse sujeito, em primeira pessoa, se (re)conheça e (re)conheça o outro na sua diferença e na busca pela igualdade, na perspectiva de que as diferenças não nos separem, mas no una.

Pensar em primeira pessoa é uma possibilidade *outra* para além da colonialidade do poder, é situar-se dentro daquilo que excluiu os sujeitos em nome de uma globalização que na verdade apaga os sujeitos muito mais do que os inclui neste projeto global. É importante nos valorizarmos como sujeitos em primeira pessoa e respeitarmos o modo como o outro se inscreve e se coloca a partir do seu local de fala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – CAMINHANDO PELA DESCOLONIZAÇÃO

Na ânsia por buscar respostas para as minhas indagações, surgiu esta pesquisa. Querer entender os porquês de uma sociedade tão negadora daquilo que lhe pertence no que diz respeito à sua própria cultura e ancestralidade, me trouxe questionamentos. A criação da Lei 10.639/2003 fez vir à tona muitas questões conflitantes na educação, principalmente naqueles que estão à frente dela e são os responsáveis por esse processo.

Refletir como aqueles professores com falas racistas, preconceituosas e excludentes conseguiriam trabalhar com seus alunos em favor do fim do preconceito racial para com os negros, se eles próprios eram preconceituosos, me fez pensar o quanto estamos, como dizem os ditados populares, “enxugando gelo” ou “tapando o sol com a peneira”. Porque na verdade, pouco tem de efetivo em uma lei, se aqueles responsáveis por torná-la efetiva não estiverem aptos a isso.

Durante o primeiro capítulo fica nítido o quanto a nossa história foi forjada em favor do eurocentrismo, em que aqueles, detentores da suposta “civilização” (europeus), marginalizaram nativos indígenas e negros africanos, relegando a esses (ainda hoje) o local da exclusão. Percebemos também, o quanto a questão religiosa fortaleceu tais discursos, e o quanto essa construção histórica forjada ratifica tais comportamentos percebidos por mim durante minha trajetória docente. A realidade é que ainda não fomos capazes de retirar de nós o colonialismo e as suas mazelas.

Contudo, verificamos que as mudanças são possíveis a partir da (re)significação daquilo que já está (im)posto. Mignolo nos aponta caminhos para as transformações através das perspectivas do pensamento e da gnose liminar. Dentro do que ele contribui, percebemos que tais comportamentos observados nos professores correspondem exatamente ao que Quijano chamou de Colonialidade do Poder, e que foi afirmado por Mignolo como causa marcante para a diferença colonial, complementando ainda que só seremos capazes de transpor tais pensamentos a partir do reconhecimento dessa nossa condição e da descolonização daquilo que nos foi (im)posto.

Apresentamos também o quanto o nosso processo educacional está arraigado na colonização, e que continua a propagar tais princípios, seja nas leis, no currículo, nos materiais didáticos e até nas práticas escolares naquilo que Munanga chama de “política de avestruz”, quando em situações de racismo na escola, momento em que os profissionais da educação podem intervir de maneira a mudar tais hábitos e comportamentos, eles

simplesmente fingem que não viram, e assim, acabam se tornando coniventes com as práticas racistas.

Por isso, utilizamos de autores locais como Bessa-Oliveira e Nolasco para mostrarmos o quanto a colonialidade do poder está presente nos sujeitos campo-grandenses, tendo em vista que esse é o *lócus* de nossa pesquisa, onde habitamos e queremos intervir diretamente sobre o seu processo educacional, como num movimento de transformação. Pois os elementos que compõem atualmente a nossa educação, como já fora exposto, reforçam ainda mais a nossa subalternidade.

E a partir de tais pesquisadores, apresentamos as epistemologias *outras*, locais, e que de acordo com a nossa fundamentação teórica e a nossa proposta metodológica contramoderna e descolonial, serão/são capazes de fazer emergir as transformações educacionais e sociais que precisamos para fazer valer o nosso discurso, que foi apagado pelo discurso moderno.

Apontamos que nós, sujeitos sociais, somos criadores de fronteiras da exclusão, pois, dentro das fronteiras geográficas criamos as fronteiras imaginárias, as que julgamos, oprimem e marginalizam. A partir do conceito de fronteira apontado por Hissa, de que as fronteiras existem para a atuação do poder, refletimos sobre tais construções. No primeiro capítulo o Turbante aparece de forma tímida, porém, nos situando sobre o seu papel enquanto objeto epistêmico *outro*, o de transpor fronteiras.

O segundo capítulo inicia nos convidando à mudança dentro da sociedade, a epígrafe na música **Metamorfose Ambulante** de Raul Seixas aparece como que num chamado à saída do comodismo e à reflexão sobre o quanto a sociedade está em constante movimento e que, para as transformações ocorrerem de forma positiva, é preciso que nós estejamos empenhados nisso.

Nesse capítulo contextualizamos o Brasil no pós-ditadura militar e a legislação que se ergueu nesse período, abordamos sobre a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, por exemplo, que tornaram possível a reflexão sobre a pobreza e a exclusão social brasileira. Apontamos as contribuições dos movimentos e das lutas engajadas no Brasil que transformaram o cenário político do final do século XX e pontuamos que a lei 10.639/2003 é fruto de tais mudanças.

A **Pedagogia do Oprimido** de Paulo Freire surge como epistemologia *outra* na transposição da dualidade Opressor/Oprimido. Racionais MCs com o álbum **Sobrevivendo no Inferno** surge como uma possibilidade *outra* para (re)pensarmos a nossa realidade. O samba enredo “O Grito de Liberdade” da escola de samba Paraíso do Tuiuti no carnaval 2018

é o grito da voz que quer ser ouvida, e no sambódromo encontra o espaço. E a partir de Stuart Hall refletimos que a música também é instrumento de luta contra a colonialidade do poder.

Argumentamos que não é somente a partir de leis escritas que mudaremos a realidade excludente com a qual vivemos. Para Munanga, a educação pode contribuir, porém, não somente ela, mas é preciso que a mentalidade dos professores também mude, e isso vai ao encontro do que nos embasamos nesta pesquisa, de que precisamos trabalhar na tomada de consciência dos sujeitos sociais, enfrentado a colonialidade do poder que habita em seus imaginários.

Ressaltamos que a proposta de possibilidades *outras* para além da implementação da Lei 10.639/2003 não está no ideal de enaltecer a cultura afro e colocá-la na condição de melhor que a europeia ou a indígena. Pois discutimos as propostas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Culturas abordados por Bessa-Oliveira, como epistemologias *outras* para (re)significarmos tais culturas e analisá-las sob a ótica da horizontalidade, transpondo com as hierarquias criadas pelo pensamento colonial/moderno. Além de propormos as *bio*geografias como possibilidades *outras* para a (re)significação de nós, como sujeitos pertencentes à cultura afro-brasileira.

A horizontalidade que propomos está abarcada pelo pensamento descolonial. E apontamos também a necessidade de descolonizar o currículo, principalmente quando trabalhado a partir de datas comemorativas, lembrando do negro apenas no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e esquecendo-se dele durante todo o ano letivo.

Ainda no segundo capítulo, apontamos que a colonialidade do poder foi responsável pela marginalização dos elementos da cultura afro, incluindo o Turbante. E ele surge nesta pesquisa como (re)significação para a nossa construção sócio-histórico-cultural, a partir da transposição dos dualismos criados em volta da estética negra, como por exemplo, cabelo bom X cabelo ruim, corpo branco limpo X corpo negro sujo, que foram criados durante o nosso processo de formação.

Com base em Spivak, refletimos o quanto esta pesquisa e a oportunidade da utilização do espaço da pós-graduação para a sua concretização fazem parte da luta contra a subalternidade e a colonialidade do poder. Pois, apontamos também a importância das academias e dos cursos de formação de professores pensarem de forma descolonial. E este trabalho está neste contexto de possibilidade *outra*.

O terceiro e último capítulo começa nos chamando a atenção para o fato de que muitas vezes o negro parece ser sempre o outro, como se nós, brasileiros, não pertencêssemos a essa

ancestralidade. E o seu primeiro subtítulo, nos leva a refletir a partir do seu princípio “Questionar para mudar”.

Complementando o conceito de colonialidade do poder, fundamentado em de Oliveira e Candau, aparece agora a colonialidade do saber, que reforça a repressão de todo conhecimento que é produzido fora da Europa, reproduzindo o que eles denominaram de racismo epistêmico. Além desses autores, apontamos também Achille Mbembre sobre as suas considerações à respeito do surgimento das ideias de cor e raça que, para os autores mencionados, emergiram para a separação dos sujeitos e fortalecimento da hierarquização e do sistema capitalista.

Salientando que é preciso descolonizar o sistema educacional (pois ele é eurocêntrico) através dos materiais didático-pedagógicos, dos profissionais e das práticas dentro da escola, apontamos as perspectivas de Munanga que afirma que precisamos nos reconhecer racistas para, a partir daí, lutarmos contra o racismo.

Atualmente, a escravidão deixou de ser física nas senzalas para ser subjetiva nas práticas excludentes. Citamos as realidades do sujeito negro na sociedade brasileira e sul-mato-grossense, e os resultados revelam a mesma situação tanto no país quanto no estado, a população negra é maioria entre os que estão vulneráveis à violência, exclusão e marginalização.

Propomos o trabalho para além da implementação da Lei 10.639/2003, já que trouxemos também as propostas da interculturalidade crítica, para não analisarmos somente reconhecendo as diferenças, mas a partir da visão horizontal. Pois, queremos fronteiras que nos unam e não mais que nos separam. E neste contexto o Turbante emerge como objeto epistêmico *outro*, para (re)significar a cultura africana na cultura afro-brasileira, como símbolo de resistência contra a colonialidade do poder.

A nossa proposta emerge da pedagogia descolonial, em que deixamos de pensar como o colonizador e passamos a ter voz e vez. E o Turbante surge no sentido de (des)colonizar e (des)taxar o negro, que dentro da visão eurocêntrica não produziu história, cultura, arte, saberes e conhecimentos.

Questionamos a exclusividade da cultura afro-brasileira no currículo escolar, pois ela surge na lógica de que já existe um modelo padrão e oficial que é seguido, no caso, o branco europeu. Por isso, propomos que devemos ir para além de implementar a Lei 10.639/2003, necessitamos de consciência sobre quem nós somos dentro desta história eurocêntrica forjada.

Precisamos de representatividade e representação do sujeito negro no processo educacional, seja nas práticas pedagógicas, materiais didáticos e em qualquer outro

instrumento que o envolva, além da valorização por parte daqueles que não se reconhecem negros, mas que também fazem parte desta ancestralidade.

Ainda no terceiro capítulo, apresento a formação histórica e de luta do povo negro em Mato Grosso do Sul, além de citar algumas vozes subalternas que estão emergindo na atualidade e são exemplos de *biogeografias* de sujeitos que querem falar e ser ouvidos a partir das suas experiências de habitarem corpos que sofrem com o machismo, racismo e com a exclusão em suas diversas formas. Pois, são obras (realidades) que nenhuma disciplina, academia ou ciência poderão explicar; somente quem as vive.

O Turbante é apresentado neste capítulo como objeto *outro* ilustrativo desta pesquisa, pois ele torna-se, a partir do nosso entendimento das escritas *biogeográficas*, a “escrita” da história dos sujeitos que o utiliza, por isso então ele é ilustrativo. Ou seja, o Turbante é uma *biogeografia*.

Finalizo o capítulo refletindo sobre o papel do Turbante enquanto pedagogia descolonial, que é justamente o de nos fazer refletir sobre a nossa cultura e o lugar de onde falamos. Mesmo sendo branco ou indígena, por exemplo, ao utilizar o turbante, seja para qual for o objetivo, como sujeito brasileiro, faço parte desta cultura afro-brasileira. E, (re)conhecer a história pela qual este adorno adentrou em nosso território, é parte da preocupação desta pesquisa em (re)significar a nossa cultura para além da colonialidade do poder.

Por isso, independente de nosso fenótipo, se sou um sujeito brasileiro, o meu lugar de fala é o local da cultura afro-brasileira, e é deste local que eu, professora, negra, mulher falo! E nessa perspectiva que proponho a pedagogia descolonial para (des)hierarquizarmos a nossa sociedade, para que nenhum sujeito tenha o local hegemonicamente privilegiado ou marginalizado.

Sobre a epígrafe desta pesquisa, parto dos apontamentos abordados por Bessa-Oliveira em seu artigo “**Fronteiras Culturais (Diffeérences) (Coloniales): biogeografias e (des)igualdades sociais**” (2018), que não foi utilizado como base teórica dela, mas que, enquanto reflexão epistêmica *outra* ancora as minhas palavras, pois elas cabem no contexto discutido pelo autor em fazer parte do meu *bios*, ou seja, de um fazer discursivo único, com especificidades próprias e que estão além dos discursos disciplinares e acadêmicos.

Na pesquisa, não tivemos a intenção de explicar os diferentes significados do Turbante para as diversas culturas que o utiliza, nem mesmo para a africana, a nossa preocupação maior foi em pensá-lo na sua (re)significação para a cultura afro-brasileira, daquilo que foi apagado em nome de um processo de branqueamento cultural pelo qual sofremos por ação da colonialidade do poder.

O processo educacional brasileiro é moderno! O professor precisa deixar de ser moderno para naturalizar-se mais através das teorias, filosofias e saberes *outros* da nossa terra, seja indígena ou afro, por exemplo. Para a pedagogia descolonial o outro não existe em nenhuma circunstância, mas o pensamento colonial/moderno criou representações do outro – índios, selvagens, negros, incivilizados, etc. – por isso que, em resposta a esse pensamento sugerimos a descolonização, reconhecendo que fomos relegados à margem e à exclusão e, por isso, habitamos a diferença colonial.

A representação do outro criada pela modernidade é o que nos tornou diferentes, porém, devemos (re)conhecer que é nessa diferença que deve habitar a nossa força para nos valorizarmos e não reforçarmos ainda mais a nossa subalternidade. Afinal, estar no local da diferença não significa estar melhor ou pior que outrem, mas, para pensarmos dessa forma, precisamos (re)significar a hierarquização que nos foi (im)posta.

Sendo assim, a busca por respostas para as minhas indagações sobre os comportamentos de determinados professores diante da temática sobre a cultura africana e afro-brasileira e sobre os negros no Brasil, originou esta pesquisa. Mas ela não manifesta-se apenas para responder às questões pelas quais deram sua origem, ela emerge para criar reflexões, como por exemplo, sobre qual é o nosso papel enquanto educador em sala de aula?

Os cerca de 300 anos de escravidão que herdamos deixou marcas tão profundas em nossa sociedade que é preciso uma reformulação geral das instituições acadêmicas, educacionais, políticas, sociais e etc., para que consigamos realmente conviver de maneira que a cor da pele não seja motivo para a discriminação.

Conhecer e compreender as teorias Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos, por exemplo, não nos tornarão de fato sujeitos transformadores na/da sociedade. Ao apresentarmos tais teorias e as epistemologias *outras* para (re)pensarmos toda a nossa História e a nossa realidade, queremos de certa forma dar o pontapé inicial para as mudanças. Mas transformar, na realidade, está nas mãos de cada sujeito, na sua vontade e no seu engajamento em ir para além do que as teorias nos trazem.

Estar na diferença, seja ela de cor, raça, credo, ou qualquer que seja, é compreensivo quando entendemos que todos nós somos sujeitos individuais, o que não pode ser aceitável é quando essa diferença nos torna ou torna o outro inferior. E essa inferioridade, advinda do pensamento colonial/moderno, do qual herdamos a colonialidade do poder, deve ser extirpada de nossas mentalidades, e é lá – nas mentalidades – que devemos ir, pois lei nenhuma será capaz de mudar uma sociedade se nela não houver sujeitos dispostos a promover tais mudanças.

Pensar em possibilidades *outras* é pensar para além das diferenças, é compreender que o que nos torna diferentes é um detalhe individual de cada sujeito, e que a convivência humana deve estar para além do que nossas características físicas, sociais, culturais, econômicas e tantas outras.

Esta pesquisa buscou fazer erigir reflexões acerca de nosso passado, presente e futuro. Sobre o que foi implantado em nosso território, o que vivemos atualmente e sobre as possibilidades que podemos buscar para acreditarmos que é possível fazermos e sermos a mudança. Os sujeitos envolvidos no processo educacional têm a sua voz para agir em prol das mudanças em nossa sociedade, e mais, têm também as suas práticas no dia a dia dentro e fora da escola, pois, desejar a mudança é ser a possibilidade *outra* que precisamos para enfrentar a colonialidade do poder.

Por isso, além do embasamento teórico que foi apresentado, a proposta de intervenção que se encontra no apêndice desta pesquisa tem por objetivo contribuir para a prática da transformação. Pois sendo realizada para futuros professores, desejamos que nossas constatações sobre reflexão e consciência não fiquem apenas no campo teórico, mas que seja introduzido nos espaços educacionais, e que se tornem também temáticas para eventos, congressos, práticas em sala de aula e se faça presente em diversos locais nos quais o conhecimento e a reflexão sejam frequentes, para caminharmos a uma pedagogia descolonial.

Descolonizar é retirar, (des)cortinar, trazer à tona tudo aquilo que transformou humanos em não-gente, é ir contra as desigualdades e as injustiças, é utilizar a *biogeografia* para ter voz e vez, é estar engajado na luta para barrar aquilo que traz dor e sofrimento a partir da nossa diferença colonial. Descolonizar é existir, é dizer, enfim, com a sensação de liberdade, que:

A África que habita em mim saúda a África que habita em ti!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AGÊNCIA MIRROR. **Site Oficial Racionais MC's** - Biografia. Disponível em: [HTTP://www.racionaisoficial.com.br](http://www.racionaisoficial.com.br). Acesso em: 25 mai. 2018.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart de. “Prefácio – Apresentando Spivak” In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart de Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010; p. 7-21.

ARAGÃO, Jorge. **Identidade**. 1999. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/jorge-aragao/77012/>. Acesso em: 05 set. 2018.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco dos, **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia)** – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 17-28.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **“Biogeografias Como Episteme Local: Fronteiras Platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)”**. In: Bessa-Oliveira, Marcos Antônio. NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco dos, **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia)** – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 29-63.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio (Org.). **Fronteiras Culturais (Diférences) (Coloniales)**: biogeografias e (des)igualdades sociais. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **Paisagens Biográficas Descoloniais**. *Raído*, Dourados, MS, v.7, n.14, p 251 – 267 jul./dez. 2013.

_____. **Ensino de Artes X Estudos Culturais**: para além dos muros da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **“Agora, ensino de Artes X Estudos de Cultura**: para além dos muros da escola.” 2017. Acervo particular do pesquisador.

BIBLIOTECA BÁSICA BRASILEIRA. **História do Brasil (1500 – 1627)** – Frei Vicente do Salvador. <<http://www.fundar.org.br/bbb/index.php/project/historia-do-brasil-1500-1627-frei-vicente-do-salvador/>>. Acesso em 10 de mai. 2018.

BILL, MV. **O Preto em Movimento**. 2006. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mv-bill/630304/>. Acesso em: 01 set. 2018.

BITTENCOURT, Julinho. **Comissão de Frente da Paraíso do Tuiuti vence o Estandarte de Ouro como destaque do público**. Disponível em:

[HTTP://www.revistaforum.com.br/comissao-de-frente-da-paraíso-do-tuiuti-vence-o-estandarte-de-ouro-como-destaque-do-publico/](http://www.revistaforum.com.br/comissao-de-frente-da-paraíso-do-tuiuti-vence-o-estandarte-de-ouro-como-destaque-do-publico/). Acesso em 25 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **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. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 10.836/2004, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> Acesso em: 08 mar. 2018.

_____. **Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASÍLIA. Notícias STF. **As Constituições do Brasil**. Disponível em: [HTTP://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=97174](http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=97174). Acesso em: 10 abr. 2018.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Educação para a Igualdade Racial no Contexto de Mato Grosso do Sul.” In: CATANANTE, Bartolina Ramalho; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Educar para as relações etnicorraciais: um desafio para os educadores**. Dourados: UEMS, 2010, p. 51-80.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Educar para as relações etnicorraciais: um desafio para os educadores**. Dourados: UEMS, 2010.

CNE, Parecer. **CP 03/2004** e Resolução CNE. 2004.

DA SILVA, Rosyane Maria. **Iqhiya: Um olhar sobre o significado e a simbologia do uso de Turbantes por mulheres negras**. 2017. Disponível em: http://myrtus.uspnet.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/iqhiyaversaartigo_0.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.” **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

FIORI, Ernani Maria. “Prefácio”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017, p. 11-30.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Racionais MC's vira leitura obrigatória para vestibular da Unicamp**. Disponível em: [HTTP://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/racionais-mcs-vira-leitura-obrigatoria-para-vestibular-da-unicamp.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/racionais-mcs-vira-leitura-obrigatoria-para-vestibular-da-unicamp.shtml). Acesso em: 25 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

G1. **Racionais MC's comemora 'Sobrevivendo no inferno' no vestibular da Unicamp: 'Periferia ocupando a Academia'**. Disponível em: [HTTP://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/racionais-mcs-comemoram-sobrevivendo-no-inferno-no-vestibular-da-unicamp-periferia-ocupando-a-academia.ghtml](http://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/racionais-mcs-comemoram-sobrevivendo-no-inferno-no-vestibular-da-unicamp-periferia-ocupando-a-academia.ghtml). Acesso em: 25 mai. 2018.

GOMES, Heloísa Toller. “**Pensamento Fronteiriço: Ocupação de Espaços, Desestabilização de “Saberes Consagrados”**.” Prefácio In: Bessa-Oliveira, Marcos Antônio. NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S. FREIRE, Zélia R. Nolasco dos, **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. “IBGE Mostra as Cores da Desigualdade.” AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Editoria: Revista Retratos**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 01 set. 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

INSTITUTO LUTHER KING. **Site Oficial Instituto Luther King**. Disponível em: <http://www.lutherking.org.br/>. Acesso em: 01 de set. 2018.

JÚNIOR, Osvaldo. **Em MS, número de negros analfabetos é 91% maior que o de brancos**. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/em-ms-numero-de-negros-analfabetos-e-91-maior-que-o-de-brancos>. Acesso em: 01 set. 2018.

_____, Osvaldo. **Número de desempregados negros é 83% maior que o de brancos em MS**. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/economia/numero-de-desempregados-negros-e-83-maior-que-o-de-brancos-em-ms>. Acesso em: 01 set. 2018.

MACAU. **Olhos Coloridos**. 1970?. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/sandra-de-sa/74666/>. Acesso em: 17 set. 2018.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Portugal: Antígona, 2014.

MICHAELIS. **Dicionário**. Editora Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 20 de abr. de 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MUNANGA, Kabengele. “A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.” In: **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. “**Estudos culturais: uma introdução**”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 – (Coleção estudos culturais em educação), p. 7-38.

NOLASCO, Edgar César. **A (des)Ordem Epistemológica do Discurso Fronteiriço**. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S. FREIRE, Zélia R. Nolasco dos. **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

NOLASCO, Edgar César. **Perto do Coração *Selbaje* da Crítica *Fronteriza***. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PALERMO, Zulma. **Para uma pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Del Signo, 2014.

PIMENTA, Thaís. “Afim, quem chegou primeiro em Campo Grande, José Antônio ou Tia Eva?”. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/afim-quem-chegou-primeiro-em-campo-grande-jose-antonio-ou-tia-eva>. Acesso em: 15 abr. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: **Journal of world-systems research**, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386 Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I.

_____, Aníbal. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, nº 37, p. 4-25, maio. /ago. 2002.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. 1ª ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 2017.

RITA, Bruno Santa; AUGUSTO, Otávio. **Número de brasileiros que se declaram negros sobe 6% entre 2016 e 2017**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2018/04/27/interna-brasil.676652/qual-e-a-porcentagem-de-negros-na-populacao-do-brasil.shtml>. Acesso em: 01 set. 2018.

ROCK, Edy; BROWN, Mano. **Negro Drama**. 2002. Disponível em: <HTTP://m.letras.mus.br/racionais-mcs/63398/>. Acesso em: 25 mai. 2018.

RODRIGUES, Luana. **A cada 100 pessoas assassinadas em MS, 58 são negras, mostra pesquisa**. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/a-cada-100-pessoas-assassinadas-em-ms-58-sao-negras-mostra-pesquisa>. Acesso em: 01 set. 2017.

RUSSO, Cláudio; ANIBAL; JURANDIR; LUZ, Moacyr; ZEZÉ. 2018. **Samba Enredo 2018 – Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?. G.R.E.S. Paraíso do Tuiuti**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gres-paraíso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/>. Acesso em: 26 mai. 2018.

RUSSO, Renato. **Índios**. 1986. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/92/>. Acesso em: 11 de jun. 2018.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira dos *et al.* **Tranças, turbantes e empoderamento de mulheres negras: artefatos de moda como tecnologias de gênero e raça no evento Afro Chic (Curitiba-PR)**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose Ambulante**. 1973. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48317/>. Acesso em: 11 de jun. de 2018.

SIBEMOL, Marcinho. **Isso é Preto**. 2002?. Disponível em:
<https://www.lettras.mus.br/marcinho-sibemol/1282821/>. Acesso em: 05 de set. 2018.

SILVA, Ana Célia da. “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático in Superando o Racismo na escola.” In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

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

TRANSIÇÃO CAPILAR. Disponível em:
https://www.todecacho.com.br/blog_section/transicao-capilar/. Acesso em: 05 set. 2018.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã / Malala Yousafzai com Christina Lamb, - 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

APÊNDICE A – Proposta de intervenção

1. INTRODUÇÃO

Como determinação do Projeto Pedagógico do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC devemos propor uma intervenção educacional referente à problemática que abordamos em nossa pesquisa.

A intervenção acontecerá em fevereiro de 2019, porém, a intenção não é que ela ocorra apenas neste momento, pois ficará como intenção para a pesquisadora dar continuidade em seu trabalho docente, e será disponibilizada no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação junto à pesquisa, para que outros profissionais ligados à educação também possam realizá-la em palestras, seminários, congressos, formações continuadas e nas salas de aula.

A proposta é a realização de uma palestra-oficina que será ministrada aos alunos das 1ª e 4ª séries do curso de Artes Cênicas e Dança-Licenciatura da UEMS/UUCG, durante as aulas das disciplinas de *História da Arte e Arte e Cultura Regional*, respectivamente.

2. JUSTIFICATIVA

A pesquisa “Com o Pano em Mãos, Meu Nome é África: possibilidades *outras* para além da implementação da Lei 10.639/2003”, a qual esta proposta faz parte, vem propor epistemologias *outras* para (re)significarmos a nossa formação sócio-histórico-cultural em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, como uma possibilidade para além de somente implementar a referida Lei. Queremos propor a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos no processo educacional brasileiro.

Com base nesses princípios é que temos como proposta a (re)verificação de nossa formação histórica a partir do pensamento descolonial e a nossa (re)significação como sujeitos sociais. E, partindo dessas perspectivas, temos como proposta de intervenção o “pano em mãos” para “sermos África”.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Ministrar uma palestra-oficina envolvendo a (re)significação do Turbante para a cultural afro-brasileira fundamentada na perspectiva descolonial para discentes do Curso de Artes Cênicas e Dança-Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UUCG.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar o questionamento acerca de nossa formação sócio-histórico-cultural baseada na visão eurocêntrica.
- Proporcionar a reflexão de nossa formação eurocêntrica para um pensar descolonial.
- Fazer com que os envolvidos na atividade reflitam sobre as suas (im)posições dentro de nossa sociedade.
- (re)Significar o Turbante enquanto elemento cultural afro-brasileiro a partir de uma visão descolonial.
- Estimular os sujeitos envolvidos na atividade para que levem adiante as reflexões e as possibilidades discutidas durante a palestra-oficina.
- Promover a ampla divulgação da atividade realizada para que tenha alcance considerável no meio educacional e possa influenciar outros sujeitos para as suas práticas pedagógicas.

4. METODOLOGIA

A partir do momento da divulgação da palestra-oficina aos alunos, será solicitado que eles levem tecidos para a atividade, de preferência em malha ou tricoline, com as seguintes recomendações de tamanhos: para tecido em malha 1,40 m X 40 cm e para tecido em tricoline 1,60 m X 50 cm. Nas cores e estampas seguindo as preferências de cada um.

Iniciaremos a palestra-oficina fazendo um questionamento sobre a (im)posição histórica na qual se erigiu a nossa formação sócio-histórico-cultural em bases eurocêntricas, e em uma explanação com cerca de 40 minutos apontaremos as teorias pós-coloniais e as epistemologias *outras* propostas nesta pesquisa para fazermos os discentes seguirem nas reflexões.

Após a explanação, serão apresentados dois vídeos, um com duração em cerca de 10 minutos que aborda sobre tecidos, tamanhos e cores para Turbantes – essa é a fase da palestra-oficina denominada “com o pano em mãos” – e outro com duração em cerca de 5 minutos que é um tutorial de amarração de Turbantes.

Em seguida, os discentes serão instruídos a fazerem dos seus tecidos, os seus Turbantes, tendo em mente as teorias apresentadas durante a explanação inicial. Essa atividade terá duração de 15 minutos.

Após as amarrações de Turbantes pelos participantes da palestra-oficina, por cerca de 45 minutos teremos um momento de discussões, em que os sujeitos envolvidos na atividade irão falar. Será o momento dos sujeitos falarem por si, o que sentiram com a experiência, sobre as teorias, os Turbantes e etc.

O momento envolverá discussões e abordagens que, a partir do pano que se tornou Turbante o sujeito existe enquanto afro-brasileiro independente da cor de sua pele, mas na sua cultura. Ele (re)existe ali, naquele momento, enquanto sujeito estimulado pelas possibilidades *outras* que estarão sendo levantadas nestas 2 horas de (re)conhecimento.

Observações: Abaixo, os vídeos que serão transmitidos:

1. Como fazer turbante, quais tecidos, medidas e onde comprar Preta Pariu:

<https://www.youtube.com/watch?v=8QVNAu8-hbo>

2. Como amarrar turbante rápido e fácil VEDA:

<https://www.youtube.com/watch?v=D6SAOk8Ba8U>

5. CRONOGRAMA

| ATIVIDADES | 2018 | 2019 |
|-----------------------------------|----------|-----------|
| Escrita do Projeto de Intervenção | Novembro | |
| Aplicação da Intervenção | | Fevereiro |
| Defesa da Dissertação | | Março |

APÊNDICE B – Relatório da proposta de intervenção

No dia 27 de fevereiro de 2019 às 15h30min nos reunimos em uma das salas de aula do curso de Artes Cênicas-Licenciatura na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UUCG para realizarmos atividades relacionadas à Palestra-Oficina – (des)Colonizando o Turbante na Cultura Afro-Brasileira durante as atividades da Disciplina de História da Arte ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

O grupo contou com 41 participantes, dentre eles a ministrante da palestra-oficina, a professora e mestranda Gilmara de Souza de Brito; o seu orientador do mestrado e professor dos alunos participantes da atividade, o professor Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira; a também professora dos alunos participantes Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho e dos discentes participantes, sendo 28 alunos da 1ª série, 9 alunos da 4ª série e 1 aluno convidado da 2ª série, todos discentes do curso de Artes Cênicas e Dança-Licenciatura UEMS/UUCG.

A atividade seguiu os moldes conforme apresentado na proposta de intervenção que consta no Apêndice A desta pesquisa. Foi observado um grande interesse por parte dos alunos, tendo em vista que todos eles estavam com seus tecidos para a realização da atividade, ou seja, prepararam-se para ela. Além da grande participação deles durante os trabalhos, alguns deles já conheciam as teorias que nos embasamos e contribuíram de forma muito rica com as abordagens, constatamos também que em vários momentos alguns alunos falaram de suas experiências pessoais.

Ademais, durante a atividade prática de amarração de turbantes, todos se envolveram, amarrando os seus próprios turbantes e ajudando os colegas a também amarrarem os seus. Tiraram muitos fotos para deixar registrado aquele momento e foi nítido o quanto gostaram da proposta e da sua realização.

A partir das atividades, das falas e das abordagens que tivemos, foi ressaltado em vários momentos que, a razão pela qual esta proposta de intervenção estava se concretizando para eles (alunos de um curso de licenciatura) é a relevância que esta pesquisa tem para o campo educacional. E eles, enquanto alunos e futuros licenciados são aqueles os quais esperamos atingir com os nossos objetivos para que levem adiante em suas vidas pessoais e profissionais as propostas aqui apresentadas.

Sendo assim, podemos afirmar que o resultado da atividade foi satisfatório e conseguimos alcançar o objetivo proposto para aquele momento da palestra-oficina. Os resultados para além da atividade realizada neste dia, ou seja, no campo pessoal e profissional

dos participantes envolvidos nela, somente o porvir nos dirá, e, quem sabe, poderá ser objeto de pesquisa de uma futura tese de doutorado.

Como pré-requisito do Programa de Pós-Graduação, esta proposta de intervenção será apresentada às Secretarias de Educação Estadual e Municipal, SED/MS e SEMED/PMCG respectivamente, para dar continuidade ao trabalho realizado tanto aos alunos das escolas subordinadas às secretarias quanto em atividades de formação continuada a professores que se encontram exercendo a docência nelas.

ANEXO A – Certificado realização da intervenção

CERTIFICADO

Certificamos que a **Me. Gilmara de Souza de Brito** ministrou a “**Palestra-Oficina – (des)Colonizando o Turbante na Cultura Afro-Brasileira**”, realizado pelo Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação, no dia 27 de fevereiro de 2019, na Unidade Universitária de Campo Grande.

Campo Grande - MS, 27 fevereiro de 2019.


Profa. Dra. Celi Corrêa Neres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação- UEMS

ANEXO B – Lista de presença dos discentes participantes da proposta de intervenção



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/UEMS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Educação
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE/UUCG

Acadêmica: Gilmara de Souza de Brito

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira

Atividade: Palestra-Oficina – (des)Colonizando o Turbante na Cultura Afro-Brasileira

Data: 27/02/2019

Horário: 15h30min

Local: Sala de Aula – T011/Bloco Lilás – Curso Artes Cênicas-Licenciatura

Disciplina(s): História da Arte (1ª série) e Arte e Cultura Regional (4ª série)

Lista de presença

| NOME COMPLETO (sem abreviação e legível) | Turma |
|--|--------|
| ALEF RAMOS DE OLIVEIRA | 4º ANO |
| João Luiz Batista Figueiredo | 4º ANO |
| PIETRA DA COSTA SILVA | 4º ANO |
| Gilme Silva Espinheira Santo | 4º ano |
| Robson Rodolpho Marques Junior | 4º ano |
| Luciana Rodrigues | 4º ano |
| Julie Vitorno Gonçalves Dias | 4º ano |
| Mariano Aparecido de Castro Paixoto | 4º ano |
| Suelen O. Sena Ferreira | 4º ano |
| RAPHAEL CARNEVALI MESQUITA | 1º ANO |
| Douglas Lopes Viana | 1º ANO |
| Emillye S. de Lima | 1º ano |
| Amécio Teodoro de Oliveira | 1º ano |
| Vinícius Corrêa de Souza | 1º ano |
| Antônio Fernando de Brito Mendes | 1º ano |
| Bianca Mancinato de Oliveira | 1º ano |
| William Gison de Melo Figueiredo | 1º ano |
| Thaís Vanessa de Melo | 1º ano |
| Milene Mendonça Alves | 1º ano |
| Ana Luiza Winkler de Souza | 1º ano |
| Camilla Pires de Almeida Silva | 1º ano |
| Sabrina de Oliveira Raima | 1º ano |
| Gabriella de Freitas Alves | 1º ano |
| Thalena de Paula Bandem | 1º ano |
| Thaís Pazandê Figueiredo | 1º ano |
| Isabela Tomazini | 1º ano |
| Paulo Ricardo Paulino Freitas | 1º ano |
| Leandro Vinícius S. Macedo | 1º ano |
| Jaqueline Martins da Silva | 1º ano |
| Thaís Pazandê Figueiredo | 1º ano |
| Gabriel Constantino de Nascimento | 1º ano |

