



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Geoésley José Negreiros Mendes

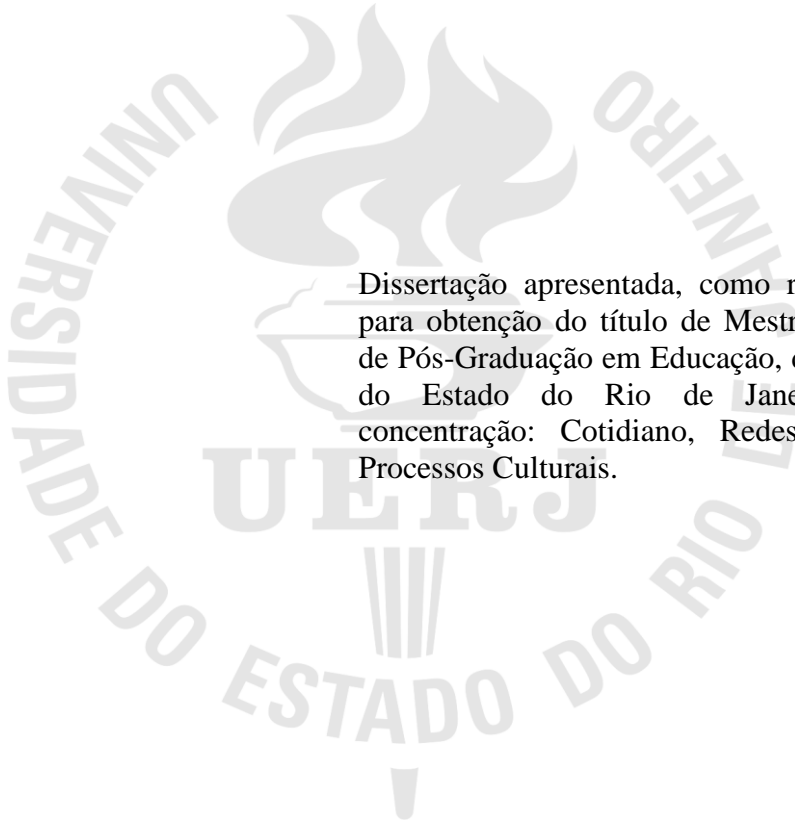
***Nakirigrafias* como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir
de Guiné Conacri/África**

Rio de Janeiro

2015

Geoésley José Negreiros Mendes

***Nakirigrafias* como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné
Conacri/África**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

M538

Mendes, Geoésley José Negreiros.

Nakirgrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África / Geoésley José Negreiros Mendes. - 2015.

174 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Guiné Conacri - Teses. 2. Pesquisa educacional – Guiné Conacri - Teses. 3. Estudantes do ensino fundamental – Guiné Conacri - Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

al

CDU 37.012(665.7)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Geoésley José Negreiros Mendes

***Nakirigrafias* como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir
de Guiné Conacri/África**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 16 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Rita Marisa Ribes Pereira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Carlos Roberto de Carvalho
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A toda a comunidade que compõe a Escola III de Forecariá: estudantes, professores e professoras, diretor, Diretora Municipal de Educação, famílias que moram ao lado das salas de aula, e pessoas que por ali transitam diariamente. Sem essas pessoas este trabalho não teria sido realizado.

À minha mãe Simézia, pelo incansável incentivo aos estudos, e ao meu pai (*in memoriam*), quem também muito se alegraria com a minha caminhada acadêmica e com minhas/nossas conquistas.

A todos e a todas as pessoas que participaram direta e indiretamente deste processo de reflexão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem continuo acreditando a partir de experiências com pessoas diferentes de mim e que contribuem com/nutrem meu processo de (trans)formação humana.

À minha família no Maranhão: mãe Simézia, irmão Geovanny, irmãs Geomézia e Geocelly, Iracema e Maria José – e suas famílias -, sobrinhos Armando Jr. e Joaquim Jorge, e sobrinha Amanda, pelos apoios incondicionais à minha forma de ver o mundo e com ele me relacionar! Tem havido então suporte que compensa a distância física, que ao mesmo tempo nos separa e nos une.

À Toinha, através de quem comecei a perceber outras histórias, outras formas de relacionamento e compreensão do mundo, outras verdades, diferentes das que eu comumente mais observa em meus cotidianos na infância.

À minha companheira/esposa Eliana Rosa, pela paciência, pela compreensão, pela participação neste trabalho e na minha vida.

À amiga e professora Silvia Néli, pelo encorajamento, apoio, leituras e conversas.

À Anelise Nascimento, com quem também aprendi muito sobre Educação, e sobre a Academia, enquanto estudávamos francês. Registro aqui meus sinceros agradecimentos.

À amiga Núbia Santos, pela incomparável atenção, pelas dicas sempre sinceras, e pelas conversas que tivemos a partir das leituras de meus primeiros textos e projeto de pesquisa.

À queridíssima Rita Ribes, quem também me afeta de várias formas, levando-me a enxergar/viver a vida e a academia de forma cada vez mais humana.

À minha querida professora e orientadora Mailsa Passos, por ter me convidado ao diálogo logo no nosso primeiro encontro, em março de 2011. Com Mailsa aprendi/aprendo a enxergar o mundo e as relações humanas de forma menos ingênua. Espero que nossos diálogos

continuem por mais alguns anos. Obrigado pelas conversas, pelos incentivos e pelos desafios lançados! Serei sempre agradecido!

Ao grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano: Francilene Brito (Fran), Roberto Chaua (mano), Cláudia Queiroz (Claudinha), José Carlos (Zeca), Danielle Oliveira (Dani), Danielle Tudes (Dani Tudes), Sonia Vinco (Soninha), Juliana Ribeiro (Ju), Sonia Santos (Soninha), Luíz Rufino (Luís), Lygia Fernandes (Lygia), Lucio Sanfilippo (Lúcio), Teresa Salles (Teresa), Ludmilla Almeida (Lud), Estella Saraiva (Stela), Elinismar Garcia (Elinismar), pelos encontros, pelas tensões, pelas conversas, pelas risadas, pelos cafés.

Ao querido professor Carlos Roberto (Beto), pelos encontros que tivemos, sempre marcantes.

À Escola III de Forecariá, especialmente aos/às estudantes que participaram diretamente dessa pesquisa: Martine Toupore, Balla Toupore, Mohamed Conté, Kaman Kouroma, Delphine Koto, Alpha Ibrahima Soiré, David Bavogui, Djalikatore Diallo, El Hadj Ibrahima Barry, Marie-Jeanne Zegbelemou, Mohamed Camara, Djariatore Doumbouyá, e às suas famílias.

Às amigas e amigos brasileiras(os) que estavam na cidade de Forecariá na época dessa pesquisa de campo: Sarah Barros, David José, Girlane Valentin e Mailson Nascimento. Obrigado pelo imenso companheirismo!

À família Rehn, pelo incomparável e significativo acolhimento em Forecariá entre fevereiro e março de 2014! Obrigado pelo carinho e pela amizade que não se acabaram com o tempo, nem com as decisões diferentes que tomamos nos percursos da vida!

Por fim, não menos significativo, meus sinceros agradecimentos ao CNPq, pelo apoio financeiro que me possibilitou dedicação exclusiva a esta pesquisa de mestrado.

Obrigado!

A palavra mar, em lenta pronúncia, úmida, fria, amarga. [...] Coloquemos nela um barco. O vento (este vento real que agita os cabelos) continuará o exercício impelindo o(s) sonho(s) e a(s) viagem(ns).

Bandeira Tribuzi – Obra poética – (grifos meus).

RESUMO

MENDES, Geoésley José Negreiros. *Nakirigrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação apresenta uma pesquisa cuja reflexão principal transborda a existência de um jogo de relações/interações muito significativo que compõe a vida, especificamente a vida no *espaçotempo* da Escola III na cidade de Forecariá, República da Guiné, África. Esse jogo, entre as *políticaspráticas* coordenadas e exercidas pela/na escola a partir da narrativa oficial/colonial que dela se cria, e as *políticaspráticas* que sinalizam as formas com que os sujeitos da vida cotidiana – estudantes, professores, diretor e comunidade - compreendem o mundo - por muitas vezes desloca nossas certezas sobre a escola em África e no Brasil, e nos oferece outras escolhas para pensar a educação escolar e a produção de conhecimento em Ciências Humanas. O que este trabalho apresenta é produto de encontros e experiências, principalmente de diálogo entre o pesquisador e os/as 12 estudantes, meninos e meninas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, campo direto da pesquisa. A fotografia mediou o nosso encontro principal. É principalmente através de imagens fotográficas produzidas por esses sujeitos durante 30 dias *dentrofora* de sua escola, e a partir dela, por meio de uma oficina de fotografias realizada em seu interior, que procuro compreender as engenhosidades que constituem esse jogo. Tida como uma criação estética, política e cultural – por ser uma forma de linguagem - onde os sujeitos negados pela racionalidade hegemônica como produtores de conhecimento e cultura se enunciam e apontam a falibilidade da política moderno colonial, as imagens fotográficas produzidas pelos/pelas estudantes constataam um diálogo entre vozes/enunciações políticas diferentes que ‘habitam’ a escola e, assim, nos propõe deslocamento e travessias – político-epistemológicas – para compreendê-la. Nesse sentido, as fotografias são aqui chamadas de *nakirigrafias* porque são enunciações de *nakirikai*, ou seja, “dos de outros lados que estão em constante movimento, trânsito, travessia e deslocamento”, como nos sugere a tradição de um dos primeiros povos que passaram a habitar a península que hoje se chama Conacri, a capital da Guiné. Através de uma estratégia teórico-metodológica construída principalmente a partir dos estudos do cotidiano, dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, e da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, busquei compreender esse jogo que, em experiência anterior em Guiné, já havia me afetado e me chamado à atenção.

Palavras-chave: Jogo de Relações. *Nakirigrafias*. Linguagem. Fotografia. Cotidiano Escolar. Guiné. África. Educação.

RÉSUMÉ

MENDES, Geoésley José Negreiros. *Nakirigraphies comme potentialisatrices de compréhension de l'école dans/à partir de la Guinée Conakry/Afrique*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Ce mémoire présente une recherche dont la réflexion principale transborde l'existence d'un jeu très significatif de relations/interactions qui compose la vie, en particulier la vie dans l'*espacetemps* de l'Ecole III dans la ville de Forecariá, République de Guinée, en Afrique. Ce jeu, entre les *politiquespratiques* coordonnées et exercées par/à l'école, à partir de la narrative officielle/coloniale que d'elle se crée, et les *politiquespratiques* qui indiquent les formes par lesquels les sujets de la vie quotidienne - les écoliers, les enseignants, le directeur et la communauté – comprennent le monde - souvent déplace nos certitudes sur l'école en Afrique et au Brésil, et nous offre d'autres choix à penser l'éducation et la production de connaissances dans les Sciences Humaines. Ce que montre ce travail est le produit de rencontres et d'expériences, en particulier de dialogue entre le chercheur et les 12 écoliers/ères, garçons et filles de la quatrième à la sixième années de l'école primaire en question, champ direct de la recherche. La photographie a médiaté le rencontre principale. C'est principalement à travers des images photographiques produites par ces sujets pendant 30 jours *dansendehors* de leur école, et à partir d'elle par le biais d'un atelier de photographies tenue en son sein, qu'on cherche à comprendre les ingéniosités qui composent ce jeu. Tenues comme une création esthétique, politique et culturelle - étant une forme de langage - où les sujets refusées par la rationalité hégémonique comme étant producteurs de connaissances et de la culture s'énoncent et soulignent la faillibilité de la politique coloniale moderne, les images photographiques produites par les écoliers/ères révèlent un dialogue entre voix/énonciations politiques différentes qui 'habitent' l'école et propose ainsi, décalages et passages - politiques et épistémologiques - pour la comprendre. En ce sens, les photographies sont ici appelés *nakirigraphies* parce qu'elles sont des énoncés de *nakirikai*, c'est à dire "ceux d'autres côtés qui sont constamment en mouvement, en transit, en passage et décalage", comme nous le suggère la tradition de l'un des premiers peuples qui sont venues habiter la péninsule aujourd'hui appelé Conakry, capitale de la Guinée. Grâce à une stratégie théorico-méthodologique construite principalement à partir des études du quotidien, des études culturelles et post-coloniales, et de la philosophie du langage de Mikhail Bakhtine, j'ai cherché à comprendre ce jeu qui, au cours d'expérience précédente en Guinée m'avait déjà affecté et attiré mon attention.

Mots clés: Jeu de relations. *Nakirigraphies*. Langage. photographie. Quotidien scolaire.

Guinée. Afrique. Éducation.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| | INTRODUÇÃO – MÃE, UM DIA VOU MORAR NA ÁFRICA | 12 |
| 1 | NAKIRIKAI NA VIDA, CAMINHOS E PERCURSOS PARA UMA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS | 24 |
| 1.1 | <i>Djibril, escola é coisa de branco</i> - Uma abertura para o desconhecido | 31 |
| 1.2 | Fotografia como testemunha imagética (perene) de um discurso moderno colonial | 36 |
| 1.3 | Forja-se o Discurso Colonial/Globalizador/Científico no “encontro” com o outro fora da Europa | 38 |
| 1.4 | Testemunhas imagéticas voltam à escola em Guiné e se encontram com os sujeitos da pesquisa | 44 |
| 1.5 | Os <i>nakirikai</i> da pesquisa | 46 |
| 1.6 | <i>É o que a escola tem pra oferecer: a sala de aula como espaço da oficina de fotografias</i> | 51 |
| 1.7 | <i>Quero que você me leve para o Brasil: uma proposta para as nakirigrafias</i> . | 62 |
| 1.8 | É reconhecendo os <i>nakirikai</i> que nos “desnorreamos” | 64 |
| 2 | GUINÉ: O CONTEXTO DA ESTRATÉGICA REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA, E DOS SUJEITOS DAS NAKIRIGRAFIAS | 68 |
| 2.1 | A Guiné: terra de fertilidade | 69 |
| 2.2 | Forecariá – um “pólo estudantil” de Guiné | 82 |
| 3 | VAMOS, PODEM ENTRAR! UM CONVITE PARA VER/SENTIR/PENSAR/OUVIR COM AS NAKIRIGRAFIAS | 88 |
| 3.1 | O trançar dos cabelos e os fios do cotidiano | 99 |
| 3.2 | O aparelho celular e a circulação da palavra | 104 |
| 3.3 | O pátio da Escola III: território de circulação de alteridade | 113 |
| 3.4 | <i>Geo, aquilo é uma escola: encontro com a ausência de referenciais visuais de instituição escolar moderno ocidental</i> | 116 |
| 4 | A RELAÇÃO DOS/DAS ESTUDANTES NA ESCOLA: UMA REPRESENTAÇÃO DA QUEBRA DA LINEARIDADE/ABSOLUTIZAÇÃO DO DISCURSO COLONIAL “ESCOLA É COISA DE BRANCO” | 123 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 4.1 | Com os/as amigos/amigas? | 123 |
| 4.2 | A relação dos/das estudantes na escola é com suas famílias? | 135 |
| | CONCLUSÃO – UMA BOA VIAGEM, BOA TRAVESSIA! | 143 |
| | REFERÊNCIAS | 148 |
| | ANEXOS | 154 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Bala Woye Toupore | 154 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Martine Grögö Toupore | 155 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Djariatore Doumbouya | 157 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Mohamed Conté | 159 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Marie-Jeanne Zegbelemou | 160 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Alpha Ibrahima Soiré | 162 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Delphine Koto | 164 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Kaman Kourouma | 165 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Djalikatore Diallo | 167 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de El Hadj Ibrahima Barry | 169 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de David Bavogui | 171 |
| | Fotografias que compuseram o álbum de Mohamed Camara | 173 |

INTRODUÇÃO

Mãe, um dia eu vou morar na África!

A África em mim
 Sou eu que renovo
 Nas raízes férteis de um sonho humanitário
 Um sonho nascido aceso
 No amanhecer do meu dia solitário
 Eu preto negriciosamente preto e brasileiro
 Que redescubro em mim
 Essa floresta amontinada
 Das rigorosas civilizações do Mali
 As lutas libertadoras de Moçambique e Angola
 Pateticamente orgulhoso de terras que jamais conheci.
 (...) A África em mim
 Dispersa em meu sangue plantada à deriva
 No olho alongado do medo
 Do meu viver indomável
 De rica pretice da pele
 (...) mitificada savana
 Do meu renovado humanismo.

Márcio Barbosa (1984)

Começo essa caminhada com o poema de Márcio Barbosa, não para me reivindicar africano, pois africano não sou. Tento com ele, entre pouco, mencionar a presença de África em mim, nordestino brasileiro, maranhense, haja vista sua fundamental importância para a realização dessa pesquisa de mestrado.

Ensaio a imitação de um *griot* que conta a sua história vinculada a do seu povo, buscando dar sentido à educação de suas crianças como parte necessária do seu contexto histórico-cultural, assim sigo tentando mostrar parte do contexto a partir de onde parece ter emergido meus interesses por temáticas referentes às populações negras africanas e as negras no Brasil. Ou, parafraseando Oliveira (2013) que pensa a importância das redes de conhecimento no processo *aprendizagemensino*¹, eu busco tecer redes de conhecimentos com esse trabalho a partir de redes de sujeitos que sou, considerando que sou tanto produto quanto produtor da sociedade em que vivo.

¹ Não só supondo o vínculo entre os termos como parte da ideia de que as aprendizagens precedem o ensino, defendemos simultaneamente duas noções: a de que aprendemos, cotidianamente, muitas coisas que não nos são ensinadas, ao contrário do que supõe o formalismo hegemônico que entende a ação formal de ensino como condição necessária a aprendizagem e a de que, ‘nas escolas’, não podemos nos conformar com um ensino que não produza aprendizagens (OLIVEIRA, 2013, p. 377, ‘grifo meu’).

Eu era ainda criança quando passei a enunciar principalmente à minha família a ideia conflituosa *mãe, um dia eu vou morar na África*. Um discurso que de algum modo afirmava minhas diferenças no contexto histórico-sociocultural e ideológico que marcava minha posição enunciativa, ideia que o crítico literário indiano, pós-colonialista, Homi Bhabha, identificaria como *locus de enunciação* (BHABHA, 1998).

Entretanto, minha África era imaginada. Parte era composta, certamente, da narrativa da modernidade sobre “a África”, somente a partir da colonização europeia (HALL, 2003), parte era uma África imaginada a partir de sua ausência/falta na televisão, filmes, livros, conversas de família, na escola. Quem sabe minha África ocupava o espaço da imaginação para onde eu fugia da realidade na qual eu vivia, em busca do que parecia me faltar. Nesse sentido, parecia ser África invisibilizada². A que, por mais incrível que possa parecer, me inspirava outros modos possíveis de existência, pra lá dos impostos pelas estruturas de dominação que se esforçam para controlar e emoldurar sua suposta única forma de existir no Brasil e no mundo.

Lembro, meu processo de tessitura identitária – política e cultural – se deu ao longo de minha vida sob fortes contribuições de mulheres negras que passaram pela minha casa trabalhando como babás e empregadas domésticas entre Imperatriz - MA, cidade em que nasci e morei a primeira parte de minha infância, e Fortaleza - CE, onde vivi outra parte. Neste trânsito parece se configurar em mim uma perspectiva de mundo mediada por relações pluridirecionais, a qual um dos percussores dos Estudos Culturais, Stuart Hall (2003), tomando o termo emprestado de Kobena Mercer - com contribuição de Paul Gilroy (2001) que pensa as culturas negras em trânsito - chamaria de *estética³ diaspórica⁴* (p. 34). Ou seja, uma cultura impura/contraproducente na visão de outros sujeitos que se sentem culturalmente dominantes.

Como portador de identificações culturais cada vez mais fortes com populações africanas – não-brancas, não-europeias, fora do eixo hegemônico cultural euramericano – cresci então enfrentando uma tensão travada em três ambientes considerados principais na

² Com os estudos de Boaventura Santos, percebemos que o pensamento moderno Ocidental é um pensamento Abissal (SANTOS, 2010, p. 32). Isso quer dizer que este se compromete com a produção de inexistência, ou não-existência de sistemas de conhecimentos/culturas produzidos fora da Europa Hegemonizada, sob qualquer forma de ser relevante/importante/compreensível/aceitável.

³ O mesmo sentido trazido por OSWALD, M. Luiza (2011, p. 23-37) ao trazer a reflexão de que *a experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona* (p.25), e *experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo social e físico pelos sentidos* (p. 25).

⁴ Hall (2003, p. 34) traz esta ideia para falar da cultura caribenha necessariamente "impura", propondo uma desestruturação do mito da originalidade. Para ele, essa impureza é uma condição à modernidade, igualmente real.

minha história, quais sejam, a família, a escola e a igreja evangélica. No entanto, esse conflito só é tornado consciente em mim como um conflito empreitado pelo racismo – na ética e na estética branca - a partir do início de meu contato com teorias de intelectuais dos Estudos Culturais e do Pensamento Pós-Colonial, a partir dos quais podemos pensar as relações etnicorraciais e coloniais em contextos colonizados.

Durante a infância e adolescência, portanto, fui sendo constituído por esta estética aparentemente incoerente aos juízos depreciativos que marcam violentamente as populações africanas - e as negras no Brasil - construtores e promotores de um discurso único, desqualificador, sobre África. Frantz Fanon (2008; 1979), quem muito se dedicou à luta de tomada de consciência dos condenados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno, muito nos ajuda a entender este discurso tido por ele de *discurso colonial*, que vem sendo apoiado por uma série de aparatos: juízos de valor, padrões ético, estético, filosóficos, por exemplo, hegemonicamente europeus modernos. É com Fanon que passo a entender a ideia colonial como uma imposição dos padrões daquele que se acha culturalmente superior, “em ordem”, dominante, sobre quem ele considera culturalmente inferior, a ser mudado, transformado; e entendendo igualmente que, em consequência desta ideia, o ser inferiorizado, desvalorizado, passa a ser influenciado ao crer nas supostas verdades do “colonizador”. O discurso colonial faz com que o *colonizado/dominado* se torne refém do *colonizador/dominador* ao não desnaturalizar/problematicar/questionar o *discurso colonial*, esse regime de verdade que se propõe inquestionável.

De alguma forma, minhas identificações com – minha vontade de conhecer – populações africanas negras, na perspectiva do *colonizador* promotoras e responsáveis por guerras sem fins, fome incontrolável, mazelas de toda sorte/azar, ameaçadoras de uma mitológica paz e saúde mundial, fazia com que eu me tornasse uma pessoa diferente da maioria nos ambientes onde eu mais vivia. Eu era visto como um menino que queria ser africano e morar em um contexto geralmente remetido em nossa sociedade à pobreza e à falta de cultura.

A fim de contrapor meu objetivo de “morar na África”, discursos hegemonicamente eurocêntricos geradores de uma ideologia de “homem de cultura”, ou seja “culto”, apontavam que meu caminho em todos os sentidos – deslocamento físico e de conhecimento: literatura, arte, padrões estéticos, entre outros - deveria ser traçado em direção aos Estados Unidos, Portugal, Espanha, França, Itália, Inglaterra, como se estes países não tivessem nada de África. Nada de África! Lugar este supostamente sem cultura e com nada pra me oferecer!

Se a ideologia de embranquecer racialmente e culturalmente o Brasil continuava ainda fortemente nos discursos políticos, midiáticos, religiosos cristãos, no currículo escolar – e em práticas racistas - o que eu faria em África? Esta tornava-se uma pergunta insistente com função de me fazer pensar duvidosamente sobre o que eu queria pra minha vida, pra minha família, pro meu país.

Vale lembrar, o discurso colonial, imposto pelos colonizadores aos povos colonizados como regime de verdade que inferioriza(va) todas as culturas, perspectivas éticas e estéticas outras, que não fazem parte do cânone clássico europeu, e sistemas de conhecimento não-europeus, foi potencialmente articulador das teorias raciais/racistas no Brasil. Estudiosos brasileiros como Nina Rodrigues, Tobias Barreto e Sílvio Romero foram grandes potencializadores dessas teorias no Brasil, criadas e articuladas no século XIX por teóricos do darwinismo racial, ou seja, os que estabeleciam relações físicas como elementos definidores de moralidade e futuro dos povos pela biologia, a grande ciência desse século (SCHWARCZ, 2012). Esses teóricos buscaram a todo custo legitimar os modelos darwinistas sociais para julgar/classificar/categorizar os povos.

Entre os séculos XIX e XX, período em que a abolição da escravatura foi conquistada no Brasil pelas populações negras, essas teorias influenciaram fortemente a configuração da emergente sociedade brasileira, potencializando a ideologia da pureza racial, ou seja, a política de exclusão – física e simbólica - de populações negras e indígenas da sociedade que a classe burguesa desejava. A justificativa se dava sob as bases do processo de inferiorização pelo qual essas populações haviam passado diante da relação com os colonizadores europeus.

Segundo a ideologia das teorias raciais/racistas, seria urgente, principalmente no Brasil - *laboratório racial* (SCHWARCZ, 2012) - a necessidade do desaparecimento das populações negras e indígenas – inferiorizadas - através da política de miscigenação, o cruzamento das raças branca, negra e indígena, e a criminalização das populações negras, mestiças e indígenas, em detrimento do embranquecimento [europeização] do Brasil - processo que tentou se fortificar com a vinda de muitos europeus para comporem a então sociedade brasileira.

Cresci então em uma sociedade altamente preconceituosa e politicamente embranquecida em sua maioria, embora híbrida, com traços fortíssimos negros⁵ e indígenas

⁵ Fora do continente africano o Brasil é o país que possui a maior população negra no mundo, pois ele foi o destino do maior número de africanos durante a longa história do tráfico de escravizados. Se, atualmente, temos uma das culturas mais diversificadas e dinâmicas do cenário mundial, é devido, certamente, à potente e rica influência africana que ainda resiste e subverte o colonialismo ocidental. Portanto, é quase impossível não encontrar uma expressão artística no Brasil, na alimentação, na língua, nas religiões, que não apresente

na alimentação, vestimenta, musicalidade, corporeidade, língua e linguagens, práticas culturais e sociais, por exemplo. Nesse sentido, não saberia dizer exatamente por que, de forma distinta em minha família, e de meus amigos, desde criança demonstrei muito interesse por conhecer pessoalmente populações africanas.

Trate-se talvez de um processo de tessitura identitária, política e cultural, configurado pela curiosidade promovida pela “falta”, pela “ausência”, pelo “silenciamento” cultural, como traceja Hall (1997, p. 110) a formação “da identidade” de um sujeito da modernidade. O que não justifica de maneira alguma minhas identificações por essas razões. De outra forma, trate-se talvez de um processo de estranhamento e sede de novas possibilidades de se viver, ou, quem sabe, uma resistência ardilosa à ameaça de ser “puramente” branco eurocêntrico como me impunham a ser em casa, no bairro, na escola, na igreja, pela televisão, e de outras formas.

Entretanto, gostaria de enfatizar - também como uma forma de homenagem e participação nessa história - que quando criança tive um forte contato com Antônia, a quem carinhosamente chamava/chamo de Toinha, quem cuidou de mim ao lado de minha mãe biológica durante boa parte de minha infância. Penso nela como uma das principais influências pelas minhas identificações com populações negras africanas. Toinha não é africana, mas brasileira, maranhense, mãe, entre outras posições sociais que ela ocupa, a partir de quem mais especificamente começo a perceber que o mundo é mais complexo do que o que diz(em) a(s) narrativa(s) – que se pretende(m) oficializada(s) - que dele se cria. É através de Toinha que percebo outras histórias, outras formas de relacionamento, outras verdades, outras religiosidades, outros modos de vida, que se mostravam pra mim diferentes dos que eu comumente observava em meus cotidianos.

A foto que vem em seguida foi feita na ocasião de uma visita (Janeiro de 2013) que fizemos, eu e minha esposa Eliana, à casa de Toinha, em Imperatriz-MA, quando eu buscava entender mais profundamente minha história de vida com ela. Ao saber que seria citada em minha dissertação de mestrado, ela pediu para sua filha, Zaira, fazer esta foto nossa.



Movido pela interrogação da camiseta de Eliana na fotografia, entre os afetos de Toinha e a vontade de conhecer pessoalmente populações africanas para além dos seus ideológicos despojos – promulgados inclusive pelo discurso religioso evangélico -, cuja necessidade de uma intervenção/salvação supostamente acharia justificativa, pôde ter sido configurado em mim um efetivo interesse por chegar em África? Esse contexto talvez se responsabilize pela percepção do leitor e da leitora de minha condição, não de vítima, e sim de sujeito de meu tempo, minha história, vinculado fortemente às minhas redes sociais, culturais, educativas, de racionalidade e afetividades, as quais me impeliram “à África”⁶ pela primeira vez como missionário, e pela segunda vez como pesquisador.

Em 2002, através de um jornal evangélico impresso soube de um projeto missionário⁷ no Rio de Janeiro que enviava jovens evangélicos batistas de todo o Brasil para países da região noroeste do continente africano, ou da chamada “África Ocidental” - cuja maioria dos países se localiza um pouco abaixo do deserto do Saara - por um período de 2 anos e 6 meses. Ao todo o projeto missionário foi de 4 anos, sendo 1 ano e 6 meses de treinamento no Brasil antes de seguir ao noroeste africano. O objetivo desse empreendimento missionário era a realização do que seus idealizadores chamavam de projetos sociais que trouxessem um

⁶ Usando palavras do romancista guineano, Camara Laye (1953; 2013), afirmo que *A África é grande, tão diversa quanto grande* (p. 57). Ciente e defensor dessa diversidade, me refiro aqui às populações africanas negras. Importante lembrar, neste trabalho, sempre que o leitor e a leitora encontrarem as preposições *em* e *de* antecedendo o vocábulo África, saberão que me refiro ao que pode conter/estar entre as populações africanas negras. No caso da preposição *da*, me referirei ao sentido de continente africano como um todo.

⁷ O projeto em questão tinha duração de 4 anos, sendo um ano de treinamento no Rio de Janeiro, por volta de 6 meses no Senegal, e, para completar os 4 anos, o restante do tempo em outro país da região noroeste da África.

suposto desenvolvimento socioeconômico de comunidades africanas, e através deles a evangelização, supostamente parte do processo de “desenvolvimento” sociocultural.

Entrei nesse projeto anos mais tarde, em 2004, a fim de chegar em África. De outra forma, não saberia como um dia realizaria meu grande, talvez o maior objetivo de minha vida naquele tempo. Neste ano, de Imperatriz-MA cheguei ao Rio de Janeiro para um ano de treinamento missionário “militar”, que simbolicamente/ideologicamente nos aproximaria de África! Foi assim ensinado ao grupo de 21 jovens a encarar o treinamento: preparação para uma guerra. Em 2005, em cumprimento à sua segunda etapa, em um grupo de 14 jovens, cheguei ao Senegal onde passei quase 9 meses principalmente estudando a língua francesa - oficializada neste país e na grande maioria dos países da região. Essa etapa no Senegal também teve como propósito aliviar o que nos ensinaram sob o nome de choque cultural.

Do Senegal, enquanto meus colegas foram para outros países da região, segui com um pequeno grupo de 3 pessoas para a República da Guiné em cumprimento à terceira e última etapa do projeto missionário. Neste país, passei cerca de 1 ano e 9 meses. A proposta da coordenação do projeto foi para que morássemos e trabalhássemos entre os *soso*, ou *sussu* – o terceiro mais numeroso grupo étnico da Guiné - concentrados principalmente no sudoeste do país. Na cidade de Forecariá, desenvolvemos projetos e trabalhamos em outros já em funcionamento, criados por outros missionários. Por já ter trabalhado como professor no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Maranhão, nessa cidade guineana assumi o lugar de professor de crianças pequenas em um programa de educação pré-escolar organizado por uma missionária brasileira há alguns anos antes de minha chegada. Apesar de nunca antes ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, este programa foi visto pelos coordenadores do projeto missionário, depois aceito por mim, como minha oportunidade de trabalho no contexto em que eu estava⁸.

Ao final desse projeto percebi que esta experiência em Guiné não havia apenas concretizado meu plano de infância de um dia morar entre populações africanas. Ela me permitiu voltar ao Brasil com uma série de questionamentos sobre mim mesmo, sobre a vida e sobre a educação escolar das crianças guineanas, o que se tornou um caminho de pesquisa em Ciências Humanas, abrindo novos caminhos para eu pensar a educação e a vida.

⁸ Antes de chegar à Guiné, me planejei trabalhar com alfabetização de jovens e adultos naquele contexto, algo próximo ao que eu fazia em escolas públicas no Maranhão quando lecionei na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho escolar com crianças pequenas me assustava bastante, principalmente diante do meu preconceito de que este, no Brasil, é supostamente específico para mulheres. Meu projeto com adultos não deu certo diante do que julguei em minhas primeiras reflexões sobre a escolarização em Guiné, “difíceis condições de estrutura física e educacionais para os adultos da comunidade local” (MENDES, 2011).

Hoje, querer saber de África – *com* população infantis e juvenis guineanas – continua sendo querer saber de mim mesmo, de minha gente, principalmente porque é impossível pensar minhas/nossas configurações sociais, culturais e políticas sem considerar o que tenho/temos de África. Da mesma forma, é praticamente impossível pensar o Brasil sem considerar nele as presenças africanas.

Assim, no que pode ser considerado primeiro momento dessa experiência, percebo que meus interesses por populações africanas negras são necessariamente fecundados por potencialidades culturais, históricas, sociais, políticas, que eu também, brasileiro, maranhense, recebi tanto diretamente de sujeitos fenotipicamente negros que marcaram afetivamente/culturalmente/socialmente minha vida, principalmente na infância, quanto através de outros signos culturais negros que ajudaram/ajudam a me constituir sujeito⁹.

Entretanto, na minha segunda experiência na Guiné os caminhos se ampliam: Minhas aproximações/identificações com populações africanas dizem respeito à minha condição de sujeito/pessoa, considerando que nenhum conhecimento em Ciências Humanas pode ser, é apolítico (SAID, 1990). Said (ibid, p. 38) explica:

se for verdade que nenhuma produção de conhecimento em ciências humanas pode ignorar ou negar o envolvimento de seu autor como sujeito humano em suas próprias circunstâncias, deve então ser verdade também que, para um europeu [*brasileiro*] ou um americano que esteja estudando o Oriente [*África*], não pode haver negação das circunstâncias mais importantes da *realidade* dele: que ele chega ao Oriente [*à África*] primeiramente como um europeu [*brasileiro*] ou um americano, e depois como indivíduo [*grifos meus*].

Vale salientar que não busco diretamente, e somente, em populações africanas atuais uma compreensão da formação do Brasil – contexto colonizado como contextos africanos - e entendimento de minhas identificações com as populações negras brasileiras atuais, por entender que suas configurações não se limitam à África. No entanto, ressalto, me interessei a princípio cultural e socialmente pelas populações africanas negras por causa de minha condição de brasileiro. Agora, politicamente, me interesso pelas similaridades existentes entre Brasil e África – o que têm em comum principalmente no âmbito da educação escolar na

⁹ Na tentativa de conhecer melhor a composição da sociedade maranhense atual, a formação de sua sensibilidade ritualística e suas práticas culturais, Reinado Júnior (2009) tenta explicar o Maranhão fortemente vinculado às semelhanças de populações do oeste africano, pela estreita ligação que nosso território maranhense teve com o Atlântico, ou seja, com o comércio principalmente de escravizados trazidos da região que ele chama de Alta-Guiné – hoje, Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau, Guiné e Serra Leoa – para o porto de São Luís, classificado pela historiografia como o quinto porto do Brasil colônia a receber mais escravizados africanos, sem contar os que ali chegavam de outras localidades do território brasileiro. Ver bibliografia.

Guiné - porque é somente a partir de meus encontros com populações africanas, tais quais do Senegal e principalmente da República da Guiné, que passei a buscar perceber as relações coloniais e etnicorraciais no Brasil entre pessoas e instituições coloniais e racistas do mundo moderno – por minha constituição como pessoa - e como elas são fundamentais para entendermos nossa sociedade, os problemas e as riquezas que a configuram.

De outra forma, diria, é impossível pensar o Brasil fora de suas relações e identificações com África. Tentando resumir: a partir de experiências com populações negras no Brasil emergiu em mim um interesse por querer saber de África; a partir de experiências com populações africanas em África passei a me reconhecer brasileiro, me interessar pelo Brasil e por minha história de vida. Esses dois contextos me impõem às Ciências Humanas através da chamada problemática colonial com os Estudos Culturais – relação entre instâncias supostamente dominantes e sujeitos supostamente dominados. Nesse sentido, *brasiláfrica*¹⁰ me constitui pessoa, professor, pesquisador, brasileiro.

Essa ideia caminha a par com o conceito de história de Walter Benjamin, filósofo alemão, crítico da modernidade, quem se opõe à ideia histórica evolucionista e de concepção de tempo homogêneo, mecânico, linear. Nesse sentido, o Brasil, tal qual sociedade atual, só existe por conta de África, e a nossa história tem necessariamente relação com histórias africanas. Benjamin explica que

o historicismo se contenta em estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria história entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um agora no qual se infiltraram estilhaços messiânicos (BENJAMIN, 1994, p. 232).

Para Benjamin, a história é uma configuração de muitas histórias do presente, do passado e do futuro. Ele nos ensina, portanto, que o passado é inacabado e pode ser constantemente transformado.

¹⁰ Este termo tenta representar a impossibilidade de separação dos dois contextos dessa pesquisa.

Benjamin se coloca, portanto contra o historicismo, pela história; contra a história oficial, pela reescrita de uma história que jamais vê como acabada; pelo resgate de uma memória reconstrutora das experiências significativas do passado; contra a história contínua, pelas insignificâncias; contra a ideologia do progresso e da história infinitamente repetida, por um futuro que não conheça regressão à barbárie (KRAMER *apud* GUSMÃO, 2004).

Nesse sentido, passamos a nos ver como brasileiros e brasileiras, histórica e culturalmente, relacionados(as) às populações africanas, e eu passo a perceber que essa pesquisa só foi possível por conta de meus encontros e relações com a alteridade africana, especificamente a guineana.

A princípio, o que me interessa com essa pesquisa é pensar questões da educação escolar – a qual nos convida a pensarmos outras questões da vida - a partir de fotografias produzidas por 12 estudantes, meninos e meninas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade guineana de Forecariá. A cidade que marcou a minha vida porque foi aí que se configurou em mim um incômodo político presidido por uma ideia muito naturalizada no contexto, qual seja a de que “escola é coisa de branco”. O principal motivo que possibilitou meu retorno à cidade depois de 8 anos.

Foi em Forecariá que um interesse pelos movimentos políticos e epistemológicos, desconcertantes do discurso colonial, presentes dentro da escola, passou a existir em mim. O que diz respeito ao jogo de relações muito significativo entre as *políticaspráticas*¹¹ exercidas por estudantes, professores, diretor e comunidade, a partir da narrativa oficial que da escola se cria, e *políticaspráticas* desses mesmos sujeitos no cotidiano escolar que sinalizam formas de compreensão da escola e da vida.

Destaco que a maior parte desse texto é produzida na primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. A leitora e o leitor poderá se perguntar sobre o sentido dessa forma de escrever um texto de caráter científico. Explico que ela se dá, a princípio, por duas razões: 1. Pelo o que considero, baseado na filosofia bakhtiniana, um pensamento ético, um diálogo estabelecido entre a ciência e a vida do pesquisador (PEREIRA, 2012); 2. A ideia bakhtiniana de autor-criador (BAKHTIN, 1997), tendo este como constituinte do objeto estético – quem dá forma ao objeto da pesquisa em diálogo com seus *outros*, interlocutores – *o que faz Bakhtin dizer “ninguém é herói de sua própria vida”* (AMORIM, 2008, p. 97).

¹¹ Concordo com Oliveira (2013) de não se separar política de prática, pois *não há prática que não integre uma escola política, e não há política que se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada* (p. 376).

Quero com esta forma de escrever salientar a minha ligação histórica e particular com o que me proponho a pesquisar, opondo-me à ciência positivista moderna que incentiva a neutralidade do pesquisador com seu objeto de estudo.

Para isso, no primeiro capítulo dessa discussão apresento duas *experiências* acontecidas em minha primeira vivência na Guiné, fundamentais para entendermos o nascimento e a configuração de meu objeto de investigação, considerando que, em Ciências Humanas, um objeto de pesquisa é configurado pelo afetamento gerado em encontros entre sujeitos politicamente diferentes. Esse capítulo tenta traçar um caminho da pesquisa, não-linear, a fim de que o leitor e a leitora melhor perceba como se deu, no processo de pesquisa no campo, os vários deslocamentos com os sujeitos da pesquisa, e as escolhas teórico-político-epistemológica-metodológicas, até que chegássemos ao material com o qual aqui conversamos.

No segundo capítulo apresento um panorama do contexto político-cultural da *representação estratégica* (CERTEAU, 1998) de escola na Guiné, e dos sujeitos e suas produções imagéticas. Julgo de fundamental importância a observação do contexto da escola e dos fotógrafos da oficina para tentarmos entender a produção fotográfica, considerando que uma imagem técnica – produzida por aparelhos (FLUSSER, 1989) – é sempre produto de cultura, de formas de ver e se relacionar com o mundo. De outra forma, perceberemos que a instituição da pesquisa e os sujeitos que a habitam estabelecem relações com as regras sociais a que lhe são compostas.

É no terceiro capítulo que tentarei aprofundar a discussão do jogo de relações presente no cotidiano da escola da pesquisa, através de algumas narrativas fotográficas. Nesse sentido, sem consideração à alteridade/diferença, não seria possível visibilizar esse jogo existente. É através dele que somos convidados a ver/sentir/pensar com o que chamo de *nakirigrafias*, ou seja, segundo a tradição do povo *baga*, apresentada no primeiro capítulo, as enunciações dos “de outro lado”, das diferenças, que nos possibilitarão perceber que o cotidiano – e a vida - de uma escola é muito mais complexo do aquilo que se diz sobre ela.

É aí, nesse lugar de produção de conhecimento e da própria sociedade, onde se cria e se vive o mundo, que são questionados os mitos do sistema repressor eurocêntrico - o cotidiano não é lugar de passividade, alienação - através dos deslocamentos dos regimes de verdades impostos e supostamente lógicos. Isso acontece porque o espaço escolar, em qualquer contexto, não possui apenas as verdades do seu sistema político e cultural.

Assim como é possível perceber um mosaico de discursos oficializados sobre a escola,

também é possível perceber um mosaico de *usos* (CERTEAU, 1998) desses discursos pelos estudantes, pelos professores e pela comunidade. Muito mais do que o discurso moderno colonial diz sobre a escola, mais do que as leis “permitem” funcionar em seu espaço, na escola existe o jogo capaz de nos deslocar – a fim de compreendermos de perto - para as formas de *dizer-se e movimentar-se* dos sujeitos subalternizados no *espaçotempo* escolar na Guiné¹², e em outros sistemas de conhecimento e cultura coloniais e racistas do mundo moderno.

Para encerrar, possibilitando novas discursões, o quarto capítulo, contrapondo a presunçosa linearidade do discurso moderno colonial sobre a escola em Guiné, nos faz pensar que talvez a maior relação dos estudantes na escola é com os amigos e com suas famílias, não desconsiderando seus interesses pela ideologia do sistema escolar. O que nos leva às perguntas: como se expressa a ideia de escola em Forecariá?

A grande maioria das imagens produzidas pelos estudantes no contexto da oficina de fotografias da Escola III nos faz pensar assim que, com suas invenções, não apenas os estudantes, como também toda a comunidade escolar, tem maneiras interessantíssimas de recriar seu *espaçotempo*, influenciando direta e indiretamente em sua forma de funcionar, ou seja, no seu currículo formal.

Destaco que, pela impossibilidade de utilizar todas as 2.349 fotografias - produzidas pelos sujeitos da pesquisa - ao longo de todo esse trabalho, o leitor e a leitora encontrarão no anexo, especificamente, as 60 imagens escolhidas por cada participante e discutidas em grupo durante a oficina. As fotografias que estão no anexo desse trabalho formam o grupo de imagens escolhidas por cada estudante para compor cada álbum, a fim de que ajudasse a contar suas histórias de vida, alinhando-se à proposta da pesquisa.

¹² As narrativas imagéticas dos sujeitos dessa pesquisa contribuem para compreendermos, mais amplamente, o que é e o que pode ser a realidade escolar, e as sociedades brasileira e guineana.

1. NAKIRIKAI NA VIDA, CAMINHOS E PERCURSOS PARA UMA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar.

Jorge Larrosa

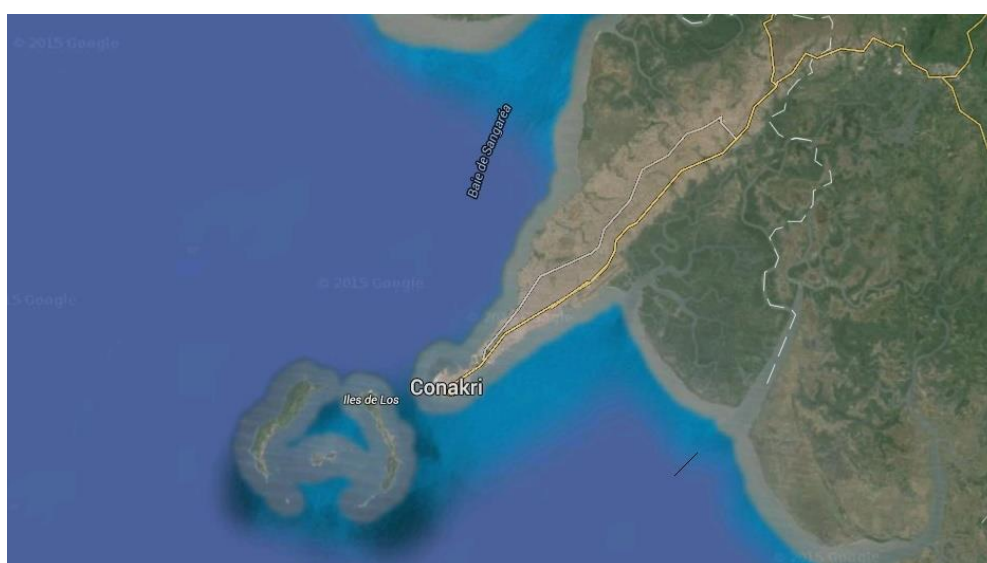


Imagem do *google maps*

Caía a tarde de 26 de fevereiro de 2006. Enquanto o sol se punha em seu tempo no horizonte, abrindo espaço no seu compasso para o estrelar no céu, algumas poucas luzes lá embaixo sinalizavam que o avião em que eu estava se aproximava de Conakri, a capital da Guiné.

Formando uma península, com algumas pequenas ilhas à sua ponta quase se agregando ao continente, aquele *espaçotempo*¹³ vivo de terra e de gente parecia me dar boas vindas para uma primeira temporada de quase dois anos, sem saber o que produziriam alguns encontros e experiências com os *nakirikai*, ou, como o sentido deste nome sugere, com os que

¹³ Este, entre outros termos escritos dessa forma – *políticapráticas, aprendizagemensino, práticasterorias, sujeitospraticantes* - indicando a não separação, marcam nossa escolha epistemológica e política para as pesquisas com os cotidianos, na tentativa de tensionar as dicotomias herdadas do pensamento científico moderno (ALVES, 2013; OLVEIRA, 2013). Vale lembrar que o termo ideal em português, para corresponder à escrita grega, seria *tempoespaço*. Por uma questão de pronúncia, escolhi escrever na versão *espaçotempo*.

estão de passagem, em trânsito, fazendo travessias de um a outro lado.

A tradição baga, dos povos mais antigos daquele território, a que se tem conhecimento, segundo Rivière (1996), nos mostra que a configuração cultural da península é marcada por encontros entre povos. O que pressupõe caminhos/percursos/deslocamentos, pois sem estes não há a possibilidade dos entrecruzamentos.

Se fôssemos mapear um corpo, o Kaloum seria os pés do Kakoulima, este importante monte para os povos baga, ponto de encontro dos ancestrais que celebravam a fertilidade daquela terra.

Os povos que habitavam o Kaloum tinham dois importantes motivos para se encontrar no monte Kakoulima: um deles era o fruto produzido pelas palmeiras, a palma, um fruto que produz o óleo de dendê - ou o vinho de palma - muito apreciada pelas populações locais. O outro motivo era o “alimento espiritual”, gestado a partir do sepultamento dos sábios da região – dotados poderes ocultos - naquele monte.

Assim, a fertilidade naquele lugar era voltada para alimentar tanto o corpo quanto o espírito das pessoas, o que motivava os encontros entre as populações no Kakoulima. Com o tempo, e os movimentos de dispersão de outros povos oriundos de outros territórios, os encontros e as tensões foram se intensificando no Kakoulima e no Kaloum, e a península se tornou abrigo de sujeitos de movimentos/travessias/passagens.

O início do povoamento do Kaloum se dera com uma senhora chamada Tombo Ali, imigrante de um lugar chamado Tomboliyá, provavelmente uma das ilhas que, quase se agregando ao continente, fica à ponta do Kaloum. Ela tivera um filho cujo nome dado foi Khamfori Ali. Este fora considerado pela perspectiva baga o primeiro morador de um dos primeiros vilarejos do Kaloum, chamado Nongô, o berço do clã Bangurá. Mais tarde, outro filho deste clã, chamado Khamfori Kha, fora morar há uns poucos quilômetros de onde Ali morava, próximo a foz do riacho Kaporô, que quer dizer “nascido” em língua baga.

Bem próximo a este riacho existira uma gruta dentro da qual havia uma pedra de oferenda aos sábios da região e aos ancestrais. Os baga deram o nome de Ratoma (uma árvore em abundância na localidade cujas folhas tinham alto poder medicinal e mágico) para outro importante vilarejo que se formara no Kaloum. Em Ratoma, várias vezes por ano os moradores desses vilarejos, e de outros menores, se agrupavam na companhia de tocadores de tam-tam, *griots* e representantes espirituais. Durante vários dias eram oferecidas comidas e cabaças cheias de vinho de palma aos visíveis e aos invisíveis, em busca de boa pesca e proteção.

Ainda segundo Rivière (ibid.), a partir de alianças entre clãs *baga*, *Kaporô* começara a se expandir e passara a ser o vilarejo mais importante da península. Desses acordos, inclusive matrimoniais, nasceram dois homens: *Khamfori Massa* e *Khamfori Konan*. Enquanto o primeiro continuara residindo em *Kaporô*, o segundo se deslocara e fora morar em uma das ilhas, ultrapassando a ponta da península. *Konan* seguira para além dos “pés” do *Kakoulima*.

Embora tenha se mudado, *Khamfori Konan* mantinha em trânsito, indo e vindo com frequência de um lado a outro, da ilha à península. Este outro lugar em que fora morar também era tão fértil quanto o primeiro. A fertilidade da terra também fazia crescer palmeiras que davam excelentes vinhos de palma. Essa bebida afetava tanto quem a havia experimentado que quando se queria beber um bom vinho, ia-se à “terra de *Konan*”.

Por conta desse lugar e do seu vinho este homem se tornou muito conhecido, a ponto de os moradores da península fazerem sempre a passagem para a ilha a fim de conseguirem a preciosa bebida, lhes proporcionando novas experiências.

Rivière (ibid.) continua nos contando que na cultura *soosso*¹⁴, a do povo que chegara pouco a pouco ao *Kaloum*, tomando conta do território e passando a impor sua língua e sua cultura aos povos que ali já viviam, *nakiri* tem sentido de “o outro lado”, e *nakirikai* “os moradores do outro lado”. Muito provavelmente era como *nakirikai* que os *soosso* se viam por conta de seus deslocamentos das terras de *Krina*¹⁵.

Nesse contexto, ser *nakirikai* não dependia apenas de onde se estava, mas também de seus deslocamentos. Para todos os insulares, os *nakirikai* eram as pessoas que estavam/vinham na/da terra do *Konan*, e para quem estava/vinha na/da ilha, os insulares eram *nakirikai*. Portanto, ambos os povos passaram a ser vistos como *nakirikai* ao estarem em trânsito/passagem/travessia de um para outro lado, tanto os da península quanto da/para as ilhas à sua ponta.

Em um sentido mais particular, a capital da Guiné parece ter passado a se chamar *Konakry* por ser vista como um território de *nakirikai*. A partir da junção de *Konan nakiri* : *do lado do Konan*, como passaram a ser chamadas as pessoas que iam e vinham das terras do *Konan*.

De outra forma, concordando com Rivière (ibid.), estenderia o sentido de *nakirikai* a todos os povos que ali moram até hoje, e a todas as pessoas de qualquer outro lugar do mundo

¹⁴ Grupo mandinga que vivia especificamente nas proximidades de Bamako, hoje capital do Mali, território do reino Mande/Império do Mali em séculos passados.

¹⁵ A histórica Batalha de Kirina. Sugestão de leitura: o épico romance *Sundjata ou A Epopéia Mandinga* de Djibil Tamsir Niane. Ver bibliografia.

cujo afetamento de um *outro* provoca-lhe movimento em busca de experiências e outros saberes.

Baseado nesta narrativa baga, recorro a Larrosa (2011) para pensar o *nakirikai* como o *sujeito da ex-experiência* no contexto das Ciências Humanas, ou seja, aquele cuja posição que ocupa temporariamente traz-lhe a necessidade de alguém/algo, de um *outro* que está fora de si, para afetar-lhe e gerar-lhe conhecimento.

Visto pela perspectiva larrosiana, o *nakirikai* precisa de um desconhecido para afetar-lhe, e provocar-lhe um movimento de reflexividade em direção a si mesmo e ao outro. De acordo com Larrosa (ibid.) é o “desconhecido” que(m) permitirá o *nakirikai* prezar pelo princípio da passagem, da travessia, do caminho, do movimento, do deslocamento em direção ao conhecimento/saber do *outro*. Aquele que está fora, mas passa por si e arrasta-lhe para conhecê-lo mais apaixonadamente. O *nakirikai* caminha em direção ao *outro* (*nakirikai*) já que a *experiência* só é possível por conta dos caminhos/percursos que se entrecruzam.

De acordo ainda com Larrosa (2011) e a narrativa do povo baga, a experiência acontece com quem caminha. Ela se dá, portanto, no plano da vida comum tal qual um acontecimento que lhe passa e lhe atravessa. Para o teórico espanhol, esta experiência, ao *me* passar, necessariamente para ser experiência, me deixa marcas, me afeta, deixa vestígios, e gera uma paixão: disponibilidade, abertura e uma especial atenção. De outra forma pensemos, a experiência gera conhecimentos.

Acredito que para pensar o pesquisador em Ciências Humanas como um *nakirikai*, se faz imprescindível atribuir-lhe a prática da sensibilidade – abertura, vulnerabilidade - que lhe permita perceber a importância dos acontecimentos que vão surgindo em seus caminhos/travessias e configurando sua história, sua vida e seu processo de reflexão. Caso contrário, diria, o pesquisador se torna um sujeito alheio às suas experiências e à sua própria vida. Outrossim, se torna muito difícil fazer pesquisa no plano da vida onde as *experiências* acontecem.

Nas Ciências Humanas, para Passos (2012) que talvez atribuísse à experiência larrosiana o sentido do *encontro*, pela ética e a estética que esses acontecimentos suscitam, este se dá quando *a emergência de saberes, de relações, de narrativas é grandiosa no momento em que um sujeito é afetado pelo outro e que este afetar-se gera conhecimento* (p. 24). No entanto, digamos que a emergência de conhecimentos produzida pelo *encontro*, ou pela *experiência*, só seria possível se considerássemos esse acontecimento como o encontro das *alteridades* – da pluralidade, da diferença -, necessariamente presentes no plano *ordinário*

(CERTEAU, 1998) da vida, ou seja, não institucionalizado, e que, portanto, vai gerar outras histórias e produzir outros conhecimentos.

De alguma(s) forma(s), ainda no contexto da pesquisa em Ciências Humanas, me alio à ideia do *encontro* e da *experiência* como um acontecimento que, ao me afetar pela palavra do *outro*, gera a necessidade de emergência de sentidos a partir dos ecos ideológicos despertados em nós, ou vibrações, porque essa palavra do *outro* diz respeito à nossa própria vida.

É nos encontros acidentais/aleatórios da nossa vida cotidiana e nas relações de caráter político, por exemplo, que para Bakhtin (2006) *as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e, servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios* (p. 40). O filósofo da linguagem russo, ainda explica que essa *palavra* é um signo ideológico que está sempre carregado de sentido, e em seu horizonte tem sempre um interlocutor (ibid.). Diria, assim, com Vinco (2006) que

sem ideologia, não há signo, porque o signo é produto das relações sociais. O caráter da linguagem é, portanto, essencialmente cultural, ideológico. [...]. A interação verbal, que se dá no movimento dialógico entre interlocutores, através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin, 2004), tem dimensão muito mais ampla que a simples comunicação: o ser humano se forma num movimento contínuo de fluxo e refluxo do signo.

Isso parece nos dizer que a *palavra/signo* é necessariamente direcionada – um convite - quando nos provoca *encontro* e *experiência*, ou seja, nos desloca, nos marca, nos afeta, nos incomoda, produz efeitos, nos altera (LAROSSA, 2011).

Entender o que é o acontecimento do *encontro* e da *experiência* no contexto das Ciências Humanas se torna necessário para percebermos a significância que lhe atribuo na minha história e na configuração desse trabalho de pesquisa de mestrado – o nascimento da pesquisa. Sem alguns deles, possibilitados (não planejados) por minha *trajetória* (CERTEAU, 1998) de *nakirikai*, e colocados aqui no lugar da essencialidade, penso que este trabalho de pesquisa não existiria.

De outro jeito, para que ele tenha passado a existir, creio que foi em meio à existência de uma ampla rede subterrânea de encontros, cuja linha principal pode não ser facilmente identificada. Portanto, a fim de começar a puxar os fios que trançarão o processo de produção desse trabalho, a fim de organizar as ideias escritas e potencializar nossas possibilidades de compreensão, conto nesse primeiro capítulo três *encontros* que contribuíram para a configuração da pesquisa. Trata-se de duas experiências vividas na Guiné, responsáveis pela

configuração do meu objeto de pesquisa, remodelado a partir da terceira experiência. Acredito que sem as narrativas da primeira e segunda experiência em Guiné ficaria difícil compreender o que me propus pesquisar.

Por conseguinte, do terceiro encontro emergiu minha necessidade de analisar *táticas* (CERTEAU, 1998) dos “consumidores” da escola existentes nesse *espaçotempo* educativo, muitas vezes caracterizado de moderno colonial, que configuram o jogo de relações muito significativo, em uma escola pública da Guiné. É o terceiro encontro que me desperta para a consideração das práticas de “não-poder” nas formas subterrâneas de conviver no terreno da representação cultural de escola – encontrada na primeira experiência - muito naturalizada tanto naquele contexto guineano quanto em outros.

É a partir deste *encontro/experiência* que me ocorreu com uma pessoa que eu nunca tinha visto antes, em uma das ruas da cidade guineana de Forecariá no final da tarde de meu último dia de pesquisa de campo, que senti a necessidade de me abrir para o processo pelo qual, através das ações deslocadoras do supostamente colonizado/dominado, a atenção que era dada somente às *disciplinas* (alusão a Foucault) da instituição escolar se direciona ao cotidiano da escola, lugar onde a História Oficial da instituição escolar é desbancada, desautorizada, rasurada, reapropriada, resignificada, no jogo de relações e nas várias maneiras de convivência/caminhar com a política escolar instituída, que reinventam a escola naquele contexto.

Recorrendo à ideia de *nakirikai*, meu encontro com aquela pessoa que se encontra(va) “em outro lado”, ou seja, fora de mim, de minhas representações, ideias, palavras (LARROSA, 2011) - e a forma com que me afetou, me desloca para o interesse de observação dos *usos* (CERTEAU, 1998) que a comunidade escolar, principalmente os/as estudantes fazem daquele ambiente onde se procura impor estratégia/lei/ordem colonial, um poder dominador de produção cultural e de representação da escola e da alteridade que tende *criar lugares segundo um modelo abstrato/ideológico*” (CERTEAU, 1998, p. 92 / *grifo meu*), ou, como diria Bhabha (1998), criar modelos que engendram *a busca idealista por sentidos que são, quase sempre, intencionalistas ou nacionalistas* (p. 107).

O deslocamento para a observação dos *usos* (CERTEAU, 1998) da escola, que incorporam modos de re-criá-la, pelos/pelas estudantes, pelas/pelos professora(s), pelo diretor e pela comunidade, é feita principalmente a partir de imagens fotográficas produzidas pelo grupo de 12 estudantes que participou diretamente da pesquisa. Como esses “consumidores” dessa ordem, idealizados sob a luz da passividade, mostram que a escola é

um lugar-comum e não pertence a “ninguém”, ou pertence a “todo o mundo” (CERTEAU, 1998)? Em tempo, a marcação das *táticas* (CERTEAU, 1998) aqui *trata-se da visibilização de um combate real do jogo de relações entre o “forte” e o “fraco”, e das ações que o “fraco” pode empreender.* (ibid., p. 97).

É somente a partir do terceiro encontro que passo a considerar uma escola guineana como um campo complexo de saberes por onde transitam muitas histórias e conhecimentos, tendo minha atenção deslocada da escola como *estratégia - cálculo das relações de força (...)* (que) *postula um lugar capaz de ser circunscrito como um “próprio” e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta* (CERTEAU, 1998, p. 46) -, de desenvolvimento socioeconômico e cultural das sociedades consideradas ricas, cujas populações empobrecidas teriam a necessidade de recebê-la para que também se “desenvolvessem”.

Até então, era somente pela perspectiva dessa lógica de ação que eu via a escola, tanto no Brasil quanto na Guiné: geralmente do lugar do *poder e do querer próprio*, chamado por Michel de Certeau (1998) de *estratégia* (p. 46).

Fui pela primeira vez à Guiné na esteira da política moderna/cristã de evangelização e progresso, uma alimentada pela outra. Mas só passei a me dar conta desta estratégia que eu incorporava, a partir do ponto de vista, do conhecimento de um *outro* sobre mim e sobre a escola, aparecido em um encontro dentro da pré-escola onde eu trabalhava. Vendo por outro ângulo, se não fosse através desse *outro* que me dá(va) acabamento eu não saberia(rei) o que vêm, viam, pensam sobre mim. A esse conhecimento do outro sobre mim, que exige exotopia, Bakhtin (1997) se refere ao *excedente de visão*, àquilo que me falta e me completa e que está no *outro*, surgido necessariamente a partir das relações na vida cotidiana. É a partir de então que a escola, com a dimensão da exterioridade, passou a ter lugar em mim.

Por meio de um projeto missionário brasileiro, morei na cidade guineana Forecariá e trabalhei em um programa de educação pré-escolar como professor e missionário, nos anos de 2006 e 2007. Portanto, os dois principais lugares socioculturais que ocupei enquanto lá vivi foi o de professor e de religioso cristão. Pra mim, escola era sempre sinônimo de caridade e desenvolvimento socioeconomicocultural. Aprendi a vê-la somente a partir do discurso moderno ocidental que a constituiu, até que essa visão única começasse a ser desestabilizada pelos discursos e ações de quem eu menos esperava: sujeitos comuns, *ordinários*, que, com Certeau (1998) entendo como os sujeitos, ou “consumidores”, que deslocando a sua suposta *passividade no ato de consumir representações culturais* – discurso hegemônico da

racionalidade Ocidental - subvertem as leis e regras das estratégias que tentam lhes dominar, e as convertem ao seu favor.

1.1 *Djibril*¹⁶, *escola é coisa de branco! Uma abertura para o desconhecido*

No contexto do programa de educação pré-escolar, era uma quinta-feira. Segundo o calendário oficial da Educação Nacional guineana, este é o dia da semana de não ir à escola. “Dia de lavar o uniforme escolar”, segundo muitos estudantes. “Dia de ajudar a família em casa ou no campo”. É dia de “descanso escolar”. Portanto de não assistir aulas, já que se vai à escola de segunda à sábado, exceto às quintas, considerada o meio da semana, e aos domingos. Às quintas-feiras, pelo menos uma vez por mês, era o dia então que nós, professores, marcávamos reuniões com os familiares das crianças do programa.

Tratava-se da terceira ou quarta tentativa, não me recordo bem... Ou seja, da terceira ou quarta quinta-feira... ou do terceiro ou quarto mês que eu buscava conversar com os familiares das crianças do programa; e, principalmente eu, o único homem branco e cristão, professor na escola, era geralmente surpreendido pela ausência da grande maioria dos familiares nas reuniões.

A partir de minhas perspectivas culturais de missionário ocidental, moderno, capitalista, nas quais a instituição se torna mais importante do que as relações dos sujeitos com suas “organizações”, eu não conseguia entender por que muitos familiares se recusavam a fazer parte daquele processo educativo de suas crianças, sendo inclusive vistos como ingratos ao não “colaborarem”, como esperado por mim, com um melhor funcionamento da pré-escola. Eu interpretava suas *táticas* (CERTEAU, 1998), ou seja, suas artes sutis de resistir, sem planejamento necessário e sem confronto à ordem governante/as regras/as leis que regiam a pré-escola, como falta de agradecimento, ingratidão. E suas formas de se relacionar com aquela instituição/comigo era algo que me irritava profundamente. Mexia com meu ego cristão.

Por estar envolvido em uma perspectiva considerada paternalista/assistencialista¹⁷, via a oferta de pré-escola como um “grande favor” concedido por nós missionários à comunidade local para potencializar seu ideológico desenvolvimento cultural, social e econômico – em

¹⁶ Nome que recebi de uma mulher guineana logo em minha primeira chegada à Guiné, e pelo qual eu era chamado por todos e todas que passavam a me conhecer.

¹⁷ Acredito que cada um dos que trabalhavam na pré-escola tinha motivações diferentes com aquela instituição, portanto lidavam de formas diferentes com o que acontecia em seu espaço.

direção aos modelos hegemonicamente eurocêntricos - concordando sem questionar, naturalizando, portanto, isto que prega a modernidade sobre o suposto único papel da instituição escolar moderna no mundo.

Por volta das 11 horas da manhã, quando normalmente “o sol já castiga”,¹⁸ e as pessoas de suas saídas matinais geralmente estão de volta às suas casas, eu, a professora com quem eu trabalhava, e um amigo guineano que passava pela pré-escola naquela manhã, ao percebermos a dificuldade de realização do que chamei de reunião, dispensamos os poucos familiares que haviam comparecido, decidimos fechar os portões da pré-escola¹⁹ e irmos embora.

Percebendo minha irritação e desapontamento, este amigo aproximou-se de mim e disse-me como se não quisesse nada, além de fazer com que aquele “constrangimento” fosse rapidamente esquecido:

- Djibril, não fique com raiva. Escola não é pra gente! Escola é coisa de branco.

Esta enunciação, acontecida em uma conversa cotidiana, foi marcante em meu processo de formação humana e de pesquisador. Isto porque, servindo de intervenção político-cultural, gerando a busca por atualização de minhas reflexões sobre escola, de minhas práticas pedagógicas, e de mim mesmo, rasura, arranha meus conceitos institucionalizados de escola e me proporciona uma complexidade na forma de pensá-la. O afetamento dessa enunciação me encaminhou a uma abertura para o desconhecido, para o estranhamento. Ao mesmo tempo em que passou a me despertar para a busca de entendimento das muitas *táticas* (CERTEAU, 1998) da comunidade em relação àquela pré-escola, gerou em mim vários questionamentos: como são formados e apre(e)ndidos os discursos/enunciados sobre a instituição escolar na Guiné/a representação político-cultural de escola naquele contexto? Que significados são dados à escola? “Escola é coisa de branco” se referia àquela pré-escola específica porque um “branco” a coordenava, suas ações pedagógicas, políticas e culturais concordando com o currículo eurocêntrico afirmariam seu ideológico pertencimento ao que a enunciação propunha? Ou por razão de este ser um discurso naturalizado naquele contexto que caracteriza(va) a suposta inferioridade de todas as culturas da localidade em detrimento à suposta superioridade do que o homem branco havia levado da Europa e imposto às populações africanas, e nela a instituição escolar moderno ocidental, desde a invasão histórica dos colonizadores aos territórios africanos?

¹⁸ Expressão traduzida da língua susu de Forecariá para se referir à queimadura do sol.

¹⁹ Era uma das poucas escolas da cidade cercada por muros e portões. Esta ficava ainda nas dependências da única biblioteca da cidade, montada por estrangeiros ocidentais.

A partir deste *encontro* (PASSOS, 2012) que gerou em mim a necessidade da busca por outros conhecimentos sobre a escola e a escolarização de crianças pequenas naquele contexto guineano, fui percebendo que o discurso significativo de meu amigo também situava a escola em um contexto histórico, qual seja, o contexto das relações sociais entre colonizadores e colonizados duplicado na *diferença cultural* (BHABHA, 1998). O que baliza esse contexto, até então inconsciente, acende em mim um vácuo, uma incerteza, e, como já disse, arranha a significação que eu tinha de escola. A escola passa a partir de então ter uma imagem dupla, complexificada pra mim, e a circular em duas culturas que não conseguem segurar, ainda que momentaneamente, o poder de serem referências absolutas (CARVALHO, 2014). É aí que concentra o problema da diferença cultural para Bhabha (*apud* CARVALHO, 2014, p. 118):

O conceito de diferença cultural concentra no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação.

A surpreendente presença dessa “coisa de branco”, até então invisível ou desconsiderada, provoca em mim um imperativo de confirmar significado a esta autoridade do poder cultural da escola na Guiné. Essa necessidade é responsável pelo deslocamento de minha primeira forma de consideração da escola como instituição de “desenvolvimento socioeconomicocultural” concedida pelos colonizadores e mantida pelos neocolonizadores, e me trazia uma nova representação, ainda totalitária, vale lembrar, que não me permitia ver/perceber os sujeitos que *caminham* e *habitam* (CERTEAU, 1998) seu espaço, fazem passagens e travessias, se deslocam, ziguezagueiam, fluem imprevisibilidade e, assim, reinventam sua escola.

Passei a observar a escola então como instrumento de dominação cultural, pressuposto na enunciação de meu amigo. De alguma forma seu discurso gerou ecos ideológicos que diziam respeito à minha própria vida, como nos disse Bakhtin da palavra, de sorte que passou a me colocar, ou me fazer reconhecer-me no lugar de colonizador contemporâneo que tentava fazer continuar funcionando a ordem implícita na estratégica enunciação colonial “escola é coisa de branco”.

Bakhtin (1997) explica que todas as pessoas devem ser reconhecidas como sujeitos repletos de qualidades e valores adquiridos pelas suas relações. Isso me dá a entender que elas não são espaços vazios de emissão e recepção de mensagens. Pra mim, meu amigo certamente

participa(va) de uma ampla rede cultural e educativa que lhe assegura(va) falar de um lugar que não é só seu. A voz de outros o habita(va)²⁰.

Aquela afirmativa sobre a escola na Guiné tornava-se pra mim também uma verdade absoluta, cuja aceitabilidade conferi-lhe sem questioná-la, sem desnaturalizá-la. Pelo contrário, minha decisão, a partir da enunciação, foi a de o tempo todo procurar entendê-la como uma forma de certificá-la como verdade, potencializando a perspectiva hegemônica a respeito da escola e àquilo que nela deveria acontecer, fundamentando em critérios de padronização (OLIVEIRA 2013). Ao invés de considerá-la como um enigma – não-fechado, não-acabado - a ser garimpado, a tive por determinado tempo como uma verdade inquestionável. Até que um *outro sujeito ordinário* (CERTEAU, 1998) também me deslocasse desse lugar.

Com esse primeiro *encontro*, sou levado a prestar mais atenção ao espaço físico da pré-escola onde eu trabalhava, ao currículo formal, as relações dos professores, principalmente as minhas – único professor homem, branco e cristão - com as crianças. É a partir de então que passo a perceber uma grande diferença entre a vida delas dentro e fora da pré-escola, a qual me remetia àquela instituição escolar uma nave espacial que culturalmente e simbolicamente transportava as crianças de sua localidade para um outro mundo considerado superior, tendo-as como sujeitos passivos absolutos dessa abdução.

Se couber aqui, a fim de melhor exemplificar, para utilizar o contexto de Walter Benjamin da *obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1994), eu passara a perceber a escola naquele contexto guineano cheia de uma “aura”, que a caracterizava somente como *figura singular (...) aparição única de uma coisa distante* (p. 171), como Benjamin se reporta à arte, possivelmente com referência à arte clássica renascentista.

O que eu percebera desde então dentro da pré-escola onde eu trabalhava, a partir de representações semelhantes de outras escolas da cidade, parecia consistir de fato em uma “escola de branco” como referência pedagógica-político-cultural de meu amigo, e possivelmente de muitas pessoas daquela comunidade.

Importante ressaltar, se por um lado aquele discurso deslocou minha forma de enxergar a política institucional escolar, por outro fez com que eu a assumisse, buscasse

²⁰ A conquista das independências coloniais dos povos africanos, a partir de 1960, engendrou e foi engendrada também por uma literatura africana com orientação voltada às denúncias de abusos dos colonizadores europeus. Essa literatura é responsável por grande parte da formação das sociedades africanas atuais. Nessas denúncias tornou-se comum afirmar que as sociedades africanas atuais são como são hoje devidos somente ao empreendimento colonial. A mensagem geralmente mais transmitida pelas narrativas da chamada “literatura africana independente” é que os setores da economia, da educação, da política, entre outros, de muitos países africanos negros “são de brancos”, tanto pro “prejuízo cultural” africano quanto como forma de homenagem aos que os “brancos deixaram de bom para as sociedades africanas”.

confirmá-la apenas a partir de um discurso que se esforça para fixar, engessar, fechar, acabar, unificar, mais tarde conhecido por mim sob a ideia de colonialismo.

Portanto, desde 2007 vinha pensando/estudando a instituição escolar em Guiné apenas como instituição colonial e racista que tendia com muita frequência a praticar, estrategicamente o que o sociólogo português Boaventura chama de *Sociologia das Ausências* (SANTOS, 2002), ou seja, cada vez mais um alargamento do domínio de experiências que já existem, consideradas superiores – no seu caso, a prática do currículo escolar francês com seus códigos de ordenamento, aprendizagens, punições, comportamento, ética, higiene corporal, histórias ocidentais - produzindo invisibilidade e descrédito da pluralidade cultural existente, na tentativa de também globalizá-las e homogeneizá-las no mundo eurocêntrico para fazerem parte da cultura de consumo ocidental – político, filosófico e cultural. Lembro, esta forma única de ver e pensar a instituição escolar no contexto de Guiné configurou um forte incômodo político poucos meses antes de eu ter que retornar ao Brasil, quando o tempo do projeto missionário em que eu participava chegava ao fim. Um incômodo que, pela impossibilidade de abrir mão de minha responsabilidade para com aquela comunidade que me conscientizava de minha contribuição com um ideológico processo de dominação cultural através da escola, me levou a assumir e ajudar legitimar o discurso “escola é coisa de branco”, querer comprová-lo como verdade absoluta, e, dessa forma, como eu entendia, poder denunciar esta instituição vista de pontos que não consideram as *vozes/práticas* dos *nakirikai*, ou seja, sujeitos comuns, *outros*, que compõem seu cotidiano (CERTEAU, 1998).

Bakthin (1997, p. 291) nos ajuda pensar sobre esse contexto:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Na tentativa de dar uma resposta ativa e ética (responder a alguém com alguma coisa/de alguma forma pelos próprios atos) de que forma eu me expressaria? Formas de denúncias à enunciação “escola é coisa de branco”, através da busca de sua comprovação, foi, ingenuamente, o primeiro caminho que busquei trilhar a partir da orientação cultural moderno

ocidental, positivista, achando que contribuiria com o processo de emancipação cultural dos povos guineanos de Forecariá, e salvaria minha própria pele.

1.2 Fotografia como testemunha imagética (perene) de um discurso moderno colonial

De volta ao Brasil, é no curso de pedagogia que tento encontrar meios que dessem conta das muitas questões sobre escolarização de crianças pequenas na Guiné, surgidas no encontro com meu amigo guineano. Nesse sentido, vale lembrar, meu processo de formação se dá de forma inversa ao que mais comumente se observa: primeiro a formação acadêmica depois a experiência prática em escolas.

Distanciado fisicamente do lugar de minha experiência, todo o arcabouço de fotografias que eu produzira na pré-escola foi foco de análise e contínua busca de confirmação do discurso “escola é coisa de branco”, sob orientação de meus paradigmas para abordar esta representação da escola na Guiné. Pra mim, a partir do que Barthes (1984) fala do *efeito de atestar que o que vejo de fato existiu* (p. 123), a grande maioria das fotografias me dariam pistas e caminhos da significação de escola que passara a ser latente em mim.

Pela experiência que eu vivia naquele momento – 2006 e 2007 -, me era naturalizado perceber a escola tal qual eu procurava mostrar – e vice-versa - pela minha produção fotográfica. Jobim e Souza (2007) nos ajuda entender esta produção explicando que as imagens técnicas – produzidas por meio de aparelhos (FLUSSER, 1989) - são instrumentos reveladores de experiências culturais e subjetivas. Minha produção fotográfica, além de mostrar minha forma de experimentar o mundo, também sugeria algo: sua construção simbólica.

Do lugar de professor e missionário foram produzidas dentro do espaço da pré-escola imagens que tenderam a atestar uma história produzida apenas pelo viés *de poder e de querer* (CERTEAU, 1998), na esteira do pensamento moderno ocidental hegemônico, as quais, na sua grande maioria, salientavam marcas de uma política progressista - supostamente organizadora - e de conquista – o que de fato eu quisera ver e mostrar nas/pelas imagens.

Todas as que foram produzidas por mim foram feitas sobre alguns princípios ideológicos, então a partir de meu lugar político-cultural e de minha experiência: mostrar e narrar o que vi e vivi em Guiné. Tal qual o discurso da antropologia, desde Malinowski, segundo Passos (2010), como uma forma de fazer-se acreditar no meu processo de conhecimento do *outro, além da comprovação da experiência privilegiada de “ter estado lá”*

e ter vivido como um nativo (p. 170). De outra forma, elas tratavam de uma construção simbólica que remetiam às minhas maneiras de expressão no mundo, às representações por mim construídas, que davam sentido à minha própria vida, às minhas ações e aos meus posicionamentos em relação a mim mesmo e ao *outro*.

Quis então com as imagens mostrar/comprovar que participei de um projeto missionário e trabalhei de fato em um programa de educação pré-escolar com crianças pequenas de Guiné; guardar como lembranças momentos supostamente desafiadores de um estrangeiro/missionário em terras africanas; testemunhar que era capaz de ser amigável, simpático²¹ com as crianças e outras pessoas; comprovar que a escola estava “em ordem” porque eu, homem branco cristão, havia chegado ali; comprovar a suposta instauração de um controle e avanço efetivo do processo de escolarização das crianças – ideologicamente na clássica visão eurocêntrica, associado à cristianização, “único meio de “salvar” crianças” africanas - porque as aulas estavam sendo cumpridas conforme a grade curricular e os horários, os portões da escola estavam sendo abertos e fechados nos horários pontuais; as crianças aprendiam “melhores” padrões de higiene corporal e princípios cristãos. Percebemos a partir de então que minha produção fotográfica exerceu uma função ideológica de comprovação e demonstração de poder, superioridade, de ideias ocidentais de escola sobre outras possíveis perspectivas de educação africanas/guineanas.

As fotos tentaram mostrar ao meu *auditório social* (BAKHTIN, 2006, p. 114), termo que Mikhail Bakhtin usa para designar a quem se dirige diretamente/concretamente nossos enunciados²², que a pré-escola estava em “ordem”. E textos escritos tiveram função de confirmação dessa ideologia. Da Guiné seguiam ao Brasil anexadas à *cartas de notícias do campo missionário*, e *e-mails*. O *auditório* dessas imagens consistia em igrejas evangélicas brasileiras, a organização missionária pela qual eu trabalhava e outras pessoas de dentro e fora do meio evangélico com quem eu me punha a me comunicar.

Segundo Bakhtin (ibid.), talvez a principal característica configuradora do enunciado seja o fato de ele dirigir-se a um destinatário:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é a função da natureza desse interlocutor [...] O mundo interior e as reflexões de cada indivíduo têm um auditório social próprio, bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações (p. 114, 15).

²¹ Aprendia que para nos diferenciarmos dos primeiros missionários que estiveram no Brasil, por exemplo, e em África, precisávamos manter a simpatia com as pessoas. Também seria uma forma de atraí-las.

²² No meu caso, meus enunciados eram textos com imagens, ou imagens com textos.

Nesse sentido, a palavra – estendo aqui seu sentido às imagens -, de acordo com Bakhtin, tem sempre um *autor* e um *destinatário*. No caso das cartas com imagens, o autor foi um professor/missionário, na maioria das vezes missionário/professor, que escreveu aos seus financiadores discursando a partir de um posicionamento assumido diante do objeto do discurso – a escola. É principalmente esse arcabouço imagético que no Brasil havia passado então a ser meu foco para tentar dar visibilidade ao que foi percebido mais tarde como discurso colonial, “escola de branco”, ou seja, a nova forma pela qual a escola me havia sido representada.

Não desnaturalizando, mas tentando legitimar um discurso que se impunha colonial – pondo em risco a compreensão da inscrição da escola na complexa realidade que a envolve -, porque supostamente só beneficia(va) o ideológico domínio do colonizador na escola guineana, eu, inclusive, me tornava um quase-seu-refém. Se eu também não tivesse tirado proveito dele, talvez tivesse me tornado seu refém por completo.

Nessa “emboscada”, meu impulso ao campo da pesquisa do mestrado acabou sendo ainda a busca pela legitimidade deste discurso que, sendo cúmplice de sua função de fazer as pessoas acreditar em uma verdade que se propunha inquestionável, estereotipava, fixava, dava mais fortemente – não absolutamente - este acabamento colonial à escola, e ainda assumia os *outros* - ‘comunidade escolar’ - como idiotas, pois além de achar que eram “consumidores” passivos às políticas impostas pela escola, era

levado a partilhar a ilusão dos poderes de que é necessariamente solidário – o aparelho científico (*a escola*) - isto é, a supor ‘isto’ às multidões transformadas pelas conquistas e as vitórias de uma produção expansionista (CERTEAU, 1998, p. 273 – *grifos meus*).

1.3 Forja-se o Discurso Colonial/Globalizador/Científico no “encontro” com o outro fora da Europa

Grandes navegações, imperialismo, colonialismo, escravatura, evangelização, desenvolvimento e subdesenvolvimento, globalização, modernidade, ciência. Trata-se de um mesmo processo transecular e transatlântico de pretenciosa busca pela homogeneização, nivelamento, unificação econômica, política e cultural do mundo. Para Germano (2007) estas são as múltiplas faces deste processo, no qual percebemos uma mesma pretensão: transformar o *outro* não-europeu em um *mesmo* europeu, ou fazer do mundo uma grande Europa clássica.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1999) explica que o movimento

moderno – a forja de uma ideológica e pretensiosa unidade mundial, massa homogênea, *identidade nacional*, talvez como chamaria Hall (2008), ou *sociedade global* como identificara Marx e Engels (GERMANO, 2007) - foi inaugurado entre os séculos XV e XVI, e um de seus mais marcantes aspectos diz respeito ao “encontro” do europeu (cristão) com o outro (não-cristão) fora da Europa, conquistando-o, destruindo suas culturas e subjugando sua subjetividade. Os espanhóis Alvarez-Uria e Varela (1992) nos ajudam a entender, na perspectiva de Santos (1999), que a base da modernidade é o fanatismo religioso – inspiração de deus - cuja principal característica tende a ser a intolerância às diferenças.

Fanon (1979; 2008), quem muito se dedicou à luta de conscientização dos povos colonizados pelas instituições coloniais e racistas do mundo moderno, por sua vez, não discordando das perspectivas anteriores mas ampliando a reflexão, acredita que o início da modernidade foi marcado pelo “encontro” do homem branco com o homem negro. “Encontro” forjado e forçado a partir da “formulação de uma cultura moderna colonial”, ampliação da *formulação de uma cultura moderna*, pontapé inicial da rede comercial no Atlântico²³ (SOARES, 2000) inventada pelos portugueses que, segundo os estudos da historiadora Mariza de Carvalho, foram os primeiros a chegarem à África Subsaariana.

Principalmente com os estudos de Fanon (1979; 2008), entendo que nessa empreitada moderna é configurada e posta em prática a ideia do *discurso colonial*, ou “discurso moderno”, cujo objetivo é estabelecer como regime de verdade absoluta, que se propõe inquestionável, o discurso do colonizador, ou do europeu, no inconsciente coletivo das populações colonizadas – não-europeias -, tanto em relação ao conflito racial definido pelos traços fenotípicos, quanto em relação a outras instâncias sociais do mundo moderno em contextos coloniais. O que significa dizer que - em determinada medida, pois o discurso colonial é sempre deslizante, ou, como nos ensina Bhabha (1998), possui estratégias discursivas sempre ambivalentes - o processo de inferiorização, subjetivação e política de exclusão dos povos colonizados, nascido a partir do “encontro” colonial, ou moderno, é de responsabilidade do discurso colonial, criado pelos colonizadores europeus e impostos de várias formas aos povos por eles colonizados.

Uma das marcas do discurso colonial é a busca pelo funcionamento da imposição de um regime de verdade – padrões ético, estético, político, filosófico - daquele que se acha culturalmente superior, sobre quem ele considera culturalmente inferior, “a ser mudado,

²³ Soares (2000) explica que antes de 1415 os europeus só conheciam até o deserto do Saara. Ainda não tinham chegado à África negra. É somente a partir desse ano que Portugal conquista diante da Igreja Católica o direito de conhecer e explorar os mares e a geografia africana negra (p. 77, 78).

transformado”. A potência de sua ideia é tamanha que conseqüentemente muitas pessoas e populações passam a ser influenciadas por ela, tornando-se reféns do colonizador ao não desnaturalizar/problematizar/questionar seu sistema de verdade, e vice-versa ao tentar impor sobre outros suas verdades. Em tempo, no âmbito psicossociocultural e na chamada pós-modernidade, *colonizado* e *colonizador* não têm lugares fixos. Tudo depende da forma de lidar – dos *usos* (CERTEAU, 1998) - com o discurso/política colonial (FANON, 2008).

Penso com esses teóricos que uma das grandes apostas da empresa colonial foi – e ainda é - o embranquecimento de todas as culturas e formas de conhecimento fora da Europa, impondo-lhes um extermínio de tudo que é supostamente inferior ao que o branco “oferece”, inclusive inferior ao próprio homem branco. O que nos ajuda perceber que esse processo que pode ser visto, politicamente, também como negação das culturas e formas de racionalidade não-europeias é fundamentado pela filosofia que subsidia o pensamento moderno ocidental, o qual é chamado por Santos (2010) de pensamento abissal.

Essa denominação se dá pela forma como esta racionalidade tenta conduzir a realidade social do mundo, dividindo-o em pelo menos dois universos: o universo ‘deste lado da linha’ (referente ao homem branco, cristão, racional, entre outras categorias hegemonicamente europeias que não se restringem a estas) e o universo do ‘outro lado da linha’ (referência ao não-branco, não-cristão, “não-racional”, entre outras categorias não-europeias que também não se limitam à estas), sendo que a partir da potência dessa divisão o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente²⁴ (SANTOS, *ibid*, p. 32).

Para Certeau (1998) esta linha divisória, estabelecida pela modernidade para separar ciência (técnica) de cultura (práticas culturais), *continua sendo estratégia nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais* (p. 65).

Essa filosofia que fundamenta ainda hoje as culturas hegemonicamente moderno ocidentais – e o pensamento científico moderno - configura-se na busca pela imposição de sua suposta única forma/método de ver o mundo e com ele se relacionar, um regime de verdade supostamente absoluto/inquestionável com caráter de ciência, às outras culturas mundiais. A fim de que se possa justificar esse pensamento, é criado pelos que se acham dominantes o discurso de incapacidade das culturas não-europeias de escreverem suas próprias histórias, e este assume então, ideologicamente, o posto de criador e narrador de uma única história

²⁴ *Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível* (SANTOS, 2010, p. 32). Aqui o autor faz referência à Sociologia das Ausências como crítica à produção de realidade não existente pelo pensamento hegemônico (pensamento moderno ocidental).

pondo em funcionamento somente os interesses da hegemonia europeia²⁵.

Vale salientar que nessa cultura moderno colonial a síntese cultural opera então como negação da pluralidade de sistemas de produção de conhecimentos, ou seja, formas de ver o mundo e com ele se relacionar. Schmidt (2011, p. 13) explica:

A busca por sínteses culturais (...) pautou a modernidade em termos da pretensão racionalista de reescrever a diversidade das culturas humanas e as diferenças de suas histórias numa grande e única narrativa constituída pelo viés de um aparato de saber conjugado pela ótica da conquista.

Na empreitada da modernidade, patrocinada então pelo surgimento da revolução científica e outros acontecimentos históricos na Europa, configura-se a racionalidade ocidental hegemônica, ou seja, o pensamento moderno ocidental, e seu discurso científico, em relação aos próprios europeus – na construção de “sua identidade” - e em relação ao outro fora da Europa. Grosseiramente, o que me remete à ideia do europeu hegemônico com seus conhecimentos e culturas sendo relacionados somente ao que é racional, conhecimento válido, e ao que está além daí sendo supostamente irracional, conhecimento e cultura invalidados.

Com Santos (2008) entendo que uma das estratégias da modernidade – da epistemologia da ciência moderna – foi a criação de uma linguagem própria, cultural e científica, que se movimenta para deslegitimar os conhecimentos produzidos pelo *homem comum/ordinário* (CERTEAU, 1994) – o não-europeu? -, construindo a política de separação entre senso comum e conhecimento científico – o europeu? -, entre o além-Europa e a Europa, entre prática e teoria. Santos (ibid) nos faz assim pensar que é pela proposta de matematização da ciência, do conhecimento possível somente a partir da classificação, da divisão e da diminuição – que se estabelece caráter de verdade absoluta de todo o seu sistema de conhecimento e cultura europeus sobre outras formas de racionalidades não-europeias.

O pensamento moderno ocidental parece ter procurado a partir desse “encontro” com o outro fora da Europa, sob duas principais ideias, quais sejam, a de progresso – sinais de emergência da burguesia europeia - e a de valorização do indivíduo (limitando-o fora do campo da ciência/técnica), construir a ideia de superação de tudo que era/é supostamente tradicional, antigo e dos conhecimentos relacionados ao senso comum, cotidianos, e as humanidades, incluindo estudos históricos, literários, teológico entre outros. Certeau (1998)

²⁵ Esse processo é feito tanto a partir da historiografia - como nos lembra Said (1990) ao escrever o *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, e Michel de Certeau, ao escrever *A escrita da história* (1982), defendendo a historiografia como uma prática, um discurso dos que se acham conquistadores - quanto através da ciência de caráter positivista.

explica que essa epistemologia *coloca em causa o “estatuto de indivíduo” nos sistemas técnicos, pois o investimento do sujeito diminui à medida de sua expansão tecnocrática / “científica”* (p. 52 – “grifos meus”).

Portanto, o pensamento moderno ocidental alimenta e é alimentado pelo o modelo de ciência positivista que desqualifica outras racionalidades e experiências sociais. Esta forma de pensar passou a considerar – especialmente a partir do século XIX - desimportante todo o conhecimento produzido por indivíduos comuns, ou seja, experiências sociais que escapam do domínio da filosofia da razão científica moderna/clássica.

É só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2008, p. 21).

Em outras palavras, segundo o *modelo global de racionalidade*, como o chama Santos (ibid), para que o conhecimento seja considerado científico (e, portanto, racional e válido como verdade), todas suas formas devem se pautar pelos princípios epistemológicos e regras metodológicas da ciência moderna, ou seja, pela perspectiva da filosofia hegemonicamente europeia, pelo método de comprovação de uma ideológica Verdade, com V maiúsculo.

Esta forma de racionalidade parece ter sido construída principalmente sob forte influência do filósofo francês, conhecido como o Pai da filosofia moderna, René Descartes (ARANHA, 2006), ou do pensamento cartesiano, caracterizado pela prática da racionalização e tentativa de descoberta/imposição da verdade absoluta pela ciência e por quem lhe representa.

Entretanto, Enrique Dussel (2010), ao tentar reinstalar a América Latina na geopolítica mundial e na história da filosofia, contesta que Descartes tenha sido o primeiro filósofo moderno. Dussel investiga uma das histórias europeias da filosofia dos dois últimos séculos, cujo tempo e lugar se limitam ao centro-norte europeu, e nos traz filósofos do Sul da Europa central que influenciaram profundamente as ideias de Descartes, deslocando-o assim da

suposta posição que ele ocupa(va) como principal filósofo da modernidade. Apesar dessa investigação resignificante de uma história europeia, e de salientar outras verdades sobre “a história da filosofia mundial”, o que mais nos interessa entre o que Dussel traz - não é tanto se Descartes foi o primeiro filósofo moderno ou não – é sobre sua vida e a formação política – e dos outros filósofos europeus - dentro da Ordem religiosa dos Jesuítas. Seu texto vem agregar consentimentos de que a ética, a política e a filosofia dos países latino-americanos, motivadores de uma produção filosófica do século XVI na Espanha e Portugal, articulada pelos “acontecimentos atlânticos”, como nomeia Dussel (p. 357), foi fortemente marcada pelo pensamento religioso cristão tanto de Descartes quanto de outros filósofos influenciados de alguma forma pelos Jesuítas, e sua forma de se relacionar com o *Outro da modernidade nascente* (p. 362).

Para Silva (apud ARANHA, 2006, p. 154), seu – o de Descartes - *pensamento metodicamente conduzido encontra primeiramente em si os critérios que permitirão estabelecer algo como verdadeiro*. O filósofo francês é extremamente valorizador do método, ou da técnica, por ser um pensamento criado sobre as bases das ciências exatas e naturais (SANTOS, 2008). O método é o que importa nas pesquisas científicas realizadas sob a luz da ciência moderna. Os conhecimentos produzidos por pessoas comuns, as práticas sociais e culturais cotidianas, que não são reconhecidas pela ciência moderna como produtoras de cultura e conhecimento, passam a ser desconsiderados desde então.

Interessante a forma que Bakhtin (1997, p. 404) contesta com o que acontece nessa ciência moderna:

O intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Podemos dizer que a ciência moderna hegemônica, e sua forma de produzir conhecimento válido é promotora e adepta da simplificação das relações sociais e culturais por não considerar o *outro* – está no cotidiano - como sujeito que fala, pratica, diferente, diverso. É, portanto, uma epistemologia que objetifica o sujeito, produzindo-lhe como acabado, engessado, estéril, dominado, passivo, estagnado, imobilizado. Vale lembrar, esta sua forma de se relacionar com o *outro* só interessa a si mesma. Entretanto, como bem nos

lembra Oliveira (2013), essa epistemologia, supostamente dominante, *não anula a existência de outras, nem a articulação entre elas* (p. 379).

Neste momento é possível fazer uma associação direta ao surgimento do discurso colonial aliado ao discurso da ciência moderna pela política que ambos se esforçam para exercer no mundo, ainda que com muita imperfeição.

O uso da fotografia em um primeiro momento dessa pesquisa se deu sob a justificativa de sustentação desses discursos, pois eu tinha as imagens técnicas como instrumentos de comprovação, documentação de uma até então não duvidosa realidade. Entretanto, as imagens também foram usadas para a invenção de uma história contada apenas a partir da racionalidade desses discursos.

1.4 Testemunhas imagéticas voltam à escola em Guiné e se encontram com os sujeitos da pesquisa

Após 7 anos de minha partida, no início de fevereiro de 2014 eu estava de volta à Guiné, e especificamente à mesma cidade onde se deu minhas primeiras experiências em pré-escola, para a realização da pesquisa de campo. Acreditava que as redes sociocultural e educativa do sujeito da enunciação “escola é coisa de branco” continuavam se estendendo a muitas outras pessoas da comunidade. O que estudantes de uma escola pública fariam sobre sua escola? Como eles a representariam através de fotografias? Se entrasse, como apareceria a escola em sua produção fotográfica? Era este meu objetivo, presumindo que o que ela diria pra eles seria a mesma coisa que dizia pra mim, de forma a sustentar meu incômodo político, o qual favoreceu meu retorno à Guiné.

No entanto, em momento algum lhes disse diretamente o que deveriam fotografar, ficando aos seus critérios a produção de suas imagens. Quis observar se/como a escola se faria presente nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, portanto de suas fotos da vida cotidiana. Que lugar é esse que a escola supostamente “de branco” tem na vida desses sujeitos? Os discursos sobre a escola, integrados às imagens produzidas por eles/elas mesmo(a)s, confirmariam o que eu vinha pensando sobre a instituição escolar naquele contexto baseado em minha experiência anterior?

Presumi que uma cumplicidade com a forma com a qual eu via meu objeto de estudo, o “escola é coisa de branco”, apareceria nas fotografias a serem produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Para continuar estudando-o, percebendo que meu conhecimento sobre ele era/é

muito incipiente, e que eu não teria muito tempo para ficar no campo da pesquisa, organizei uma oficina de fotografias com 12 estudantes, 7 meninos e 5 meninas, do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental da Escola III, uma das 8 escolas públicas da cidade, escolhida por mim mesmo, sob a autorização da Diretora de Educação da cidade de Forecaríá.

Vale explicar melhor, a escolha da fotografia como um instrumento dessa pesquisa não se deu apenas para otimizar minha busca por informações do cotidiano escolar a fim de compreender meu tema, nem apenas por ela estar diretamente relacionada à minha primeira experiência no contexto escolar guineano. A fotografia foi principalmente instrumento de interação entre o pesquisador (eu) e os seus interlocutores diretos (participantes da oficina).

Para Bakhtin que compreende toda produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas como um conflito incessante entre o *eu* o e o *outro* (RIBES, SALGADO E JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1022), a produção e uso de fotografias nessa pesquisa não pode ser tratada como uma lógica, um dado-naturalizado, mas sim como uma forma de interação entre pessoas, em busca da compreensão do meu tema a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis de serem trazidos para a conversa.

O número de participantes da oficina foi pensado sobre a base do tempo da pesquisa no campo e o número de máquinas fotográficas levadas para a realização do trabalho. Sendo o número de 3 máquinas fotográficas multiplicado por 3 participantes fotografando semanalmente, teria ao término de 4 semanas fotografias produzidas pelo(a)s 12 participantes. A ideia foi que cada trio de participantes pudesse produzir fotografias durante uma semana, no período de 30 dias.

Quanto à escolha das faixas etárias dos estudantes, foi feita baseada em três motivos considerados por mim principais:

1. Diferentemente de crianças menores da educação pré-escolar, o primeiro grupo pensado para a oficina, eu imaginava que as crianças maiores poderiam compreender um pouco melhor o que eu tentaria lhes explicar em francês - a língua oficializada no país e nas escolas - sobre fotografia, a partir de termos específicos do tema.

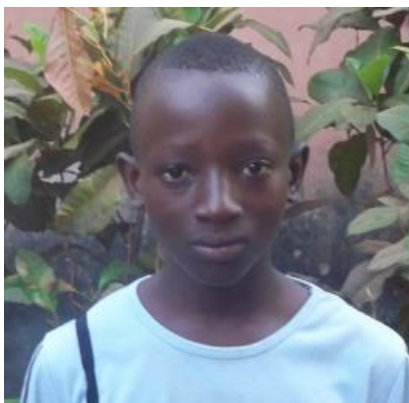
Embora eu tenha morado naquele contexto há sete anos atrás, falar e compreender razoavelmente a língua *soosso* – língua étnica mais falada na cidade – há termos específicos da temática da fotografia que eu não conheço nesta língua. Assim, também por causa da diversidade linguística dos estudantes daquela cidade, eu acreditava que com os estudantes maiores nossa comunicação seria facilitada através da língua francesa.

2. A fim de que os aparelhos fossem melhor protegidos durante o mês da oficina, eu

imaginava que os estudantes do 4º ao 6º ano podiam conservá-los a fim de que funcionassem até o final do trabalho. Ao término da oficina os aparelhos foram doados para a escola, ficando sob os cuidados do diretor, para o incentivo do trabalho com fotografias, propiciando igualmente uma tentativa de democratização do aparelho fotográfico no contexto da cidade de Forecariá.

3. Inquietava-me saber da possibilidade de um maior estranhamento por parte de muitos adultos da comunidade, quem sabe dos familiares de uma criança menor com uma máquina fotográfica à mão. Meu temor consistia em que os aparelhos pudessem ser tomados das crianças menores pelos adultos, ou rapidamente corrompidos por queda, poeira, água etc. e não durassem até que os 12 participantes/*nakirikai* houvessem produzido suas imagens.

1.5 Os *nakirikai* da pesquisa



Balla Woye Toupore, 14 anos, estudante do 4º ano, pertencente ao grupo étnico *toma* oriundo da região Florestal de Guiné, irmão de



Martine Grögö Toupore, 15 anos, estudante do 6º ano, etnia *toma*. Balla e Martine eram recém-chegados à cidade de Forecariá. Netos de um funcionário público, professor do Ensino Médio, morador da cidade.



Djariatore Doumbouya, 11 anos, etnia *sozzo*, estudante do 4º ano. Seu pai é bancário, funcionário público.



Mohamed Conté, 9 anos, etnia *sozzo*, estudante do 4º ano. Sua mãe é comerciante e seu pai pintor.



Marie-Jeanne Zegbelemou, 9 anos, estudante do 4º ano, etnia *gerzê* vinda da região Florestal de Guiné. Seu pai é funcionário público e trabalha separando e vendendo lotes de terra na cidade. Sua mãe é comerciante.



Alpha Ibrahima Soiré, 13 anos, etnia *diakankê*, estudante do 5º ano. Sua mãe é professora e seu pai engenheiro. Ambos funcionários públicos.



Delphine Koto, 11 anos, estudante do 5º ano, etnia *toma*. Seu pai é professor, funcionário público.



Kaman Kourouma, 14 anos, estudante do 5º ano, etnia *malinka*. Seu pai foi militar e sua mãe é comerciante.



Djalikatore Diallo, 14 anos, estudante do 5º ano, etnia *fulani*. Sua mãe é professora, funcionária pública.



El Hadj Ibrahima Barry, 15 anos, etnia *fulani*, estudante do 6º ano. Oriundo da região da Alta Guiné, trabalha e estuda em Forecariá por ser próxima à capital da Guiné.



David Bavogui, 13 anos, estudante do 6º ano, etnia *toma*. Seu pai é policial, funcionário público.



Mohamed Camara, 15 anos, estudante do 6º ano, etnia *sosso*. Sua mãe é comerciante;

Estes sujeitos, que participaram diretamente da pesquisa através da oficina de fotografia intitulada por mim de *Crianças fotógrafas de Forecariá: contando suas histórias*, foram escolhidos pelo diretor e por alguns professores da Escola Primária III, segundo algumas prioridades consideradas por mim básicas para a proposta da oficina, quais sejam: meninos e meninas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental que compreendessem um pouco de francês, e prioridades deles que, posteriormente foram se revelando. Por exemplo, se dos 12 sujeitos da oficina, 8 são representantes de famílias ligadas ao funcionalismo público, portanto, a parte da sociedade de Forecariá considerada distintiva, me questiono: qual seria a relação da seleção desses sujeitos pelo diretor com a função política e cultural da instituição escolar naquele contexto?

Na pesquisa, todos e todas foram em um primeiro momento chamados por mim de crianças. Pela minha falta de conhecimento do atual contexto dos estudantes, os/as associei a estudantes dessas turmas no Brasil. Em contextos brasileiros, ocidentais, geralmente estudantes de 10 a 13 anos de idade – do 4º ao 6º ano - ainda tendem a ser categorizados na infância. No segundo momento, ou seja, na escrita desse texto, a partir da forma que alguns sujeitos - principalmente os maiores - receberam o tema da oficina no nosso primeiro encontro, decidi dividir o grupo entre crianças e jovens. Isto por que ao lhe apresentar o tema da oficina, principalmente os estudantes do 6º ano, mesmo não comentando nada audivelmente, demonstraram incômodo com o tema da oficina principalmente através de trocas de olhares entre si. Dessa forma, pareciam não se ver, e nem serem mais vistos como crianças. Então, chamar-lhes assim podia até ser uma afronta.

Entretanto, apresentar esses sujeitos buscando categorizá-los como infância e juventude é por si só problemático. Por diversas razões: entre elas, precisa-se levar em consideração como eles, os sujeitos, se veem e como eles se posicionam em relação às idades da vida. De outra forma, implica pensar que há culturas locais que convivem com uma cultura instituída pela colonização francesa. Nas línguas desses sujeitos não existe necessariamente a palavra *juventude*, ficando sob responsabilidade da língua e cultura colonizadora a existência desse termo na localidade. As categorias sociais existentes naquele contexto, sem a influência da cultura europeia, são a infância, a fase adulta e a velhice.

No que pode ser chamado de culturas locais, a linha divisória entre infância e fase adulta seria geralmente demarcada pelos ritos de passagem²⁶, pelos quais a partir da concepção de tradições locais julgaríamos que todos e todas - senão a maioria - já teriam passado. Isto impunha-nos a dificuldade de lhes ver como crianças.

No entanto, a possibilidade da totalidade do grupo ser vista como adulta, por supostamente já ter passado pelos ritos, pode ser questionada quando levamos em consideração que uma parte deste foi educada nos princípios do cristianismo. Principalmente a que é oriunda da região Florestal da Guiné, onde a intolerância desta religião ocidental às práticas tradicionais africanas parece ser efetivamente defendida por grande parte das populações locais.

1.6 *É o que a escola tem pra oferecer: a sala de aula como espaço da oficina de fotografias*

A nossa oficina de fotografias foi realizada em uma das salas de aula da escola. *É o que a escola tem para oferecer*, alertou-me o diretor sobre a sala de aula como espaço onde se daria nossos encontros, no meu primeiro dia na escola.

Percebendo logo no primeiro dia com os participantes da oficina que este ambiente “de estudo” parecia lhes impor uma obrigação, ou responsabilidade, de falar durante todo o tempo a “língua francesa”, principalmente comigo estrangeiro²⁷, propus-lhes que o nosso

²⁶ Superficialmente tentando explicar, os ritos de passagem em Guiné trata-se de um conjunto de ensinamentos transmitido a grupos de crianças em amadurecimento social e físico, com o objetivo de lhes ensinar a entrar para a categoria social adulta. Mungala (1982), quem estuda a “educação tradicional africana”, diria que os ritos – entre eles está a incisão feminina e a circuncisão masculina – condizem, em perspectivas locais, com o fato de as crianças passarem a ter acesso aos “conhecimentos de adultos”. Geralmente as crianças entram no processo dos ritos com idade aproximada de 5 a 6 anos, em alguns casos antes ou bem depois disso, dependendo de sua maturidade física e social, já que a idade cronológica nesse contexto não tem a mesma importância que tem para as sociedades ocidentalizadas.

²⁷ Entre eles, em variados momentos, se comunicavam em suas próprias línguas, dando-nos a entender que não são reféns da instituição daquela língua colonial imposta no sistema de ensino escolar, e que fazem *usos*

encontro seguinte acontecesse no pátio da escola, sob a sombra das árvores, com a justificativa de não estarmos em “aula normal”.

Com uma possível “desinformalização” do nosso encontro no pátio da escola, eu buscava que os participantes da oficina falassem mais, se expressassem com mais frequência até em suas línguas, o que o ambiente da sala de aula parecia lhes impedir, dificultando, por vários motivos, nossa comunicação – mais perceptível pra mim - na oficina de fotografias.

Apesar de não ser aula normal da escola, estamos estudando. E se for estudo, temos que fazer dentro das salas, alertou Delphine ao grupo, uma das participantes da oficina, ao se deparar com minha proposta de realizar nosso encontro no pátio²⁸, que, por sinal, desde a minha primeira visita à escola, muito me chamava à atenção por me transmitir a sensação de um lugar de liberdade na escola.

O meu incômodo tanto na fala do diretor quanto da estudante está na ideia de sala de aula como lugar do pedagógico, de estudo, se opondo ao pátio como “lugar de não conhecimento”. Aqui cabem as perguntas: o que se estuda nas salas de aula e o que se aprende nas conversas, brincadeiras, no pátio da escola? A quem interessa o que é produzido em ambos os espaços de produção de cultura e conhecimento?

Excedendo uma das 9 salas de aula na Escola III, há apenas a sala da diretoria. É no pátio da escola, sobre a sombra das mangueiras que geralmente os professores fazem reuniões entre si, com familiares, caso sejam muitos, ou com a própria direção da escola, quando há aulas nas salas. *Se a conversa do professor ou da professora for apenas com um familiar do/da estudante, ou outro, pode acontecer mesmo na sala de aula, com os estudantes em aula,* explicou-me umas das professoras ao lhe perguntar onde eram feitas as reuniões na escola. O/a visitante entra na sala, senta ao lado do(a) professor(a), sem nenhum empecilho. A aula continua acontecendo normalmente.

Diariamente, nos momentos de recreios, professores e professoras dividem o pátio com os estudantes²⁹ e outras pessoas da comunidade que por algum motivo estejam na escola, ou passando por ali.

Nosso primeiro encontro foi marcado por duas atividades. A primeira foi a apresentação do meu álbum de fotografias ao grupo, preparado para ser objeto narrativo de minha história. Montei o álbum com, entre outras, fotos de meus familiares, amigos de dentro

(CERTEAU, 1998) dela para seus próprios benefícios, transmutando suas leis.

²⁸ Trarei mais detalhes do pátio da escola no capítulo III.

²⁹ Na época da realização da oficina de fotografias, segundo o diretor, a Escola III de Forecarriá havia 575 estudantes.

e de fora da faculdade, e principalmente fotos que apresentavam alguns episódios da rotina da pré-escola³⁰ na qual eu trabalhei em 2006 e 2007 na cidade. Destas, a maioria foi selecionada no álbum para ser testemunha imagética, ou seja, para dar pistas e indicar ao grupo caminhos de como eu via meu objeto de estudo, qual seja “escola de branco”. Certamente ele foi organizado com a previsão de um *auditório social* (BAKHTIN, 2006, p. 114), um interlocutor, com alguns fins: ilustrar a minha ligação histórica-particular com a comunidade; explicar o potencial que as imagens têm de contar histórias – pelo viés *de poder e querer* (CERTEAU, 1998) eu havia tentado contar no Brasil a história daquela pré-escola -, assim como a escola e os livros escolares têm e tentam encaixar nossas histórias em uma única contada pela perspectiva moderno ocidental hegemônica. De outro modo, meu objeto narrativo, ao tentar representar a escola apenas pela construção colonial, acabou também propondo um modelo da forma de como eu gostaria de ver a escola pelas fotos a serem produzidas pelos/pelas participantes da oficina.

A partir deste álbum conversamos sobre como as fotografias e outras imagens técnicas, tanto quanto os textos escritos, têm um poder imenso de comunicar, informar, transformar, até “deformar”, *como Roland Barthes disse de todas as operações de linguagens, elas são deformações* (BARTHES *apud* BHABHA, 1998, p. 113). E, portanto, minha proposta era que aprendêssemos mais sobre seus usos e seu processo de produção.

Nessa primeira atividade, após apresentação inicial dos participantes da oficina, do pesquisador e da proposta da pesquisa, as fotos da pré-escola retiradas de dentro do álbum passaram, cada uma, de mão em mão, a fim de serem mais bem observadas. Com isso, fui percebendo um estranhamento de grande parte dos participantes da oficina ao observarem as imagens. Da mesma maneira que receberam o nome da oficina de fotografias, suas “caras e bocas” diante das imagens me davam sinais sorrateiros de desconhecimento daquela situação, ou de falta de um horizonte em comum daquela representação de escola exposta nas fotografias que eu lhes mostrava. Os sinais eram talvez formas de dizer “não estamos pisando no mesmo chão”.

A princípio, imaginei que o que faziam diante da imagem estava aparecendo apenas como uma forma de expressão substituída pela suposta dificuldade dos estudantes se expressarem na única língua que o “branco” entenderia, a francesa; ou de se expressarem a um “professor”; ou estarem atônitos diante das fotografias. E que essas manifestações não tinham relação com as maneiras dos estudantes compreenderem a sua escola.

³⁰ Algumas dessas imagens já foram apresentadas nesse capítulo.

Como parte de uma cultura onde o hábito do uso de imagens técnicas é cada vez mais frequente, talvez se tornasse natural que eu tivesse escolhido a fotografia para melhor observação do meu objeto de pesquisa. No entanto, não sei se poderia afirmar que a experiência com imagens técnicas já seja também um hábito, uma cultura, no contexto dos participantes da oficina. Poderia dizer que naquele contexto desenvolve-se, em ritmo cada vez mais rápido, principalmente nos últimos 4 ou 5 anos, uma cultura da imagem técnica “graças” principalmente a produção tecnológica chinesa em expansão. Entretanto, algumas fotografias produzidas no contexto da oficina mostraram que não fui eu, nem a indústria chinesa em expansão nos últimos anos, quem inventou a fotografia na vida daqueles sujeitos. Alguns estudantes trouxeram para a nossa conversa fotos de outras fotografias antigas, cujo(a) fotografado(a) geralmente era um parente que havia falecido. O que me levou a questionamentos de outras possíveis relações que aqueles sujeitos tem com a produção e uso de imagens, que não a que eu lhes apresentava.

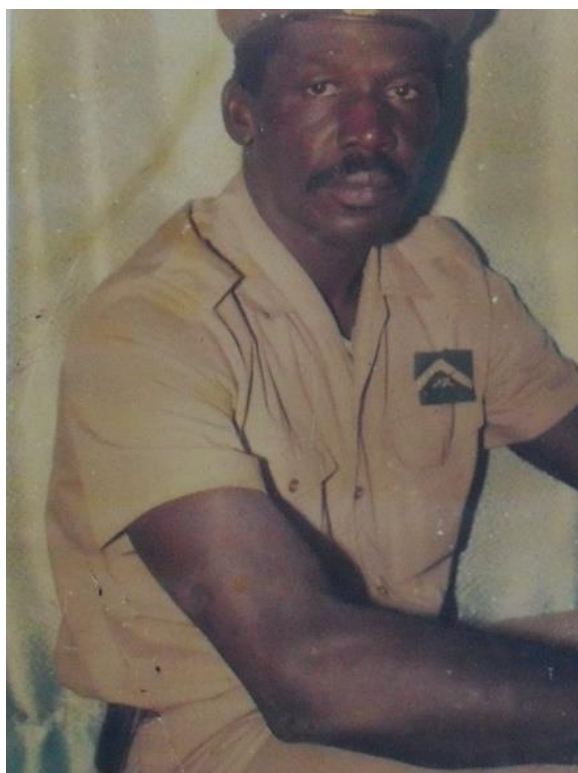


Foto de foto do pai falecido de Kaman
Kourouma



Foto de foto do pai e e da mãe de Marie-
Jeanne

Para alguns estudantes do grupo, de fato aquele era o primeiro contato pessoal com uma máquina fotográfica. Entretanto, a maioria – e grande parte da população local - já

tiveram, e tem frequentemente contato com outros aparelhos fotográficos, principalmente com celulares com câmera que produzem fotos. Geralmente um dos principais usos dos aparelhos celulares naquele contexto, considerando que a dificuldade financeira de muitas pessoas, principalmente os jovens, as impede ainda de sempre terem créditos para efetuarem ligações. Principalmente os jovens produzem e compartilham fotografias com seus celulares por meio do aplicativo comum de compartilhamento de imagens e músicas, o *Bluetooth*, e também por meio de redes sociais na internet já bem acessível na cidade³¹.



Foto produzida por Mohamed Camara

³¹ Em 2010 foi inaugurado um centro de informática na cidade de Forecariá, chamado de CEMAFOT, cujos serviços oferecidos à população local passa pelo acesso à internet, cursos de informática, jogos, restaurante, tratamento e impressão de fotografias, entre outros.



Foto produzida por Geoésley

Nesse sentido também, dos seus modos, as fotografias que essas populações produzem, tal qual os *nakirikai*, circulam, caminham, fazem percursos, se encontram com *outros* e têm grandes possibilidades de produzirem *experiências* (LARROSA, 2011) em/com outros sujeitos.

A segunda atividade do primeiro dia com o grupo girou em torno da aprendizagem básica de manipulação do aparelho, por exemplo, ligar e desligar, luz, *zoom*, enquadramento, e de como protegê-lo de quedas, poeira e água.

Nesse contexto guineano, inclusive dentro das escolas, existe um embate muito forte entre a cultura da oralidade e a da escrita. A importância da oralidade para as populações locais, percebe-se, se dá em maior intensidade. No entanto, uma certa filosofia estéril do currículo escolar “adotado” acaba desconsiderando tal importância dada a esta prática cotidiana (CERTEAU, 1998), e move-se influenciando as práticas pedagógicas oficiais no espaço da escola.

Nesse sentido, a fim de pensar a importância da oralidade, também através de imagens técnicas – cultura da visualidade - contrapondo uma cultura hegemônica escolar da escrita, foi discutido com o grupo o poder que as imagens técnicas, e as que não são técnicas, têm para se

ajudar contar histórias, produzir conhecimentos diversos, e fazê-los caminhar, influenciando igualmente o currículo escolar visibilizado. E, para tanto, os estudantes não precisariam, necessariamente, dominar a escrita, a leitura e a língua colonial³².

Conversamos sobre o fato de que a escola – currículo formalizado - que conhecemos atualmente tende a valorizar/ensinar muito mais a escrita e a leitura de textos em francês, talvez exercendo a fidelidade colonial de manutenção de uma cultura considerada superior através da sua língua (FANON, 2008).

No entanto, existem também outras formas de se produzir conhecimento dentro da escola, através das variadas experiências sociais. O grupo citou algumas dessas formas, por exemplo: através das histórias de família e da localidade contadas em rodas, das brincadeiras em grupo, das apresentações e disputas de danças e jogos entre os próprios estudantes - mesmo sendo proibidas no espaço da escola elas acontecem -, dos desenhos que muitos deles/delas fazem no quadro da sala de aula na ausência do professor, no chão de terra do pátio, e nas paredes da escola. Mesmo sob proibição da direção escolar, das leis estratégicas que regem a escola, existem práticas cotidianas na escola que tensionam o currículo escolar hegemônico, que influenciam o andar das atividades escolares, fazendo emergir outros sentidos/conhecimentos que escapam às leis do currículo oficializado. Práticas que fogem deste currículo eurocêntrico, ou seja, que são por ele invisibilizadas, seja talvez a principal razão da presença da esmagadora maioria de estudantes nas escolas guineanas atualmente.

Das três imagens que vêm a seguir, a primeira é uma fotografia feita por mim que mostra duas crianças do 1º ano brincando de um jogo correspondente ao nosso conhecido “Amarelinha”. Elas deixam a sala de aula, de onde o professor não as percebe, e brincam no lado do pátio oposto ao de sua sala. A segunda e a terceira são imagens “congeladas” de dois vídeos produzidos também por mim.

O primeiro foi produzido em um dia em que não houve aulas na escola, mas os estudantes estavam ali para uma cerimônia de recepção de uma autoridade nacional³³. Tanto a fotografia quanto a primeira imagem feita a partir do vídeo foram feitas pelo ângulo do meu ponto de observação no pátio da escola, de onde eu me punha diariamente durante o tempo da pesquisa de campo, a perceber o cotidiano escolar. A terceira imagem, também de vídeo, foi feita por mim dentro de uma das salas de aula quando os participantes chegavam para um

³² Vale lembrar, o objetivo dessa conversa não consistiu em uma proposta de abandono ou superação da escrita e da língua colonial. Muito pelo contrário, busquei estabelecer um diálogo entre as possíveis dimensões de *políticaspráticas* (OLIVEIRA, 2013) existentes dentro da escola, a fim de ampliar a tensão invisibilizada pelo currículo escolar formal.

³³ O terceiro capítulo desse trabalho apresenta um cenário mais aprofundado desse dia.

encontro de discussão de algumas fotografias produzidas por eles na oficina.





Ao longo dos 30 dias da oficina de fotografias na escola, cada participante recebeu uma máquina fotográfica digital simples durante 5 dias, a levou pra casa, com a qual fotografou tudo, todos e qualquer coisa, ou pessoa, que achasse fazer parte de sua história de vida, a fim de montar o seu álbum, como o pesquisador fez, e produzir conversas no grupo. O/a participante que fotografou durante cinco dias, no sexto dia escolheu 5 fotos no computador do pesquisador, onde eram guardadas todas as imagens produzidas pelos(as) participantes da oficina, para serem impressas, às vezes na capital Conacri, algumas vezes na própria cidade da pesquisa. Estas imagens foram discutidas com o grupo de 12 participantes às quintas-feiras³⁴ na escola com

a intenção metacognitiva (...) de se criar situações objetivas em que os sujeitos *tivessem* a oportunidade de *exercerem* uma tomada de consciência sobre o seu olhar e sobre os seus modos de representar a experiência de estar no mundo, a partir do que *lhe foi* oferecido pelos artefatos *técnicos do pesquisador* (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 208, *grifos meus*).

Nesse sentido, realizamos uma dinâmica na qual cada participante, individualmente, pôde contar ao grupo as razões pelas quais produziu e escolheu as fotografias para compor seu

³⁴ É o dia da semana considerada útil que não havia aulas na escola. Pela impossibilidade de realizar encontros diariamente em algum espaço da escola, aproveitávamos este dia semanal para discutirmos as fotos escolhidas pelos participantes da oficina de fotografias, já que em outro dia da semana teríamos que pedir aos estudantes de uma dada turma que liberasse a sala para o grupo da oficina, o que costumava causar grande transtorno na rotina escolar. Cada encontro durava em torno de 3 horas.

álbum, e como elas ajudam contar sua história de vida. A partir das imagens, também os outros participantes da oficina puderam fazer perguntas sobre a produção da imagem ou sobre o que mais quiseram. Assim, as fotografias escolhidas foram promotoras de diálogos também sobre outros temas.

Após o primeiro encontro com o grupo, a fim de aprender manipular os aparelhos fotográficos e conversar um pouco sobre fotografias e sua participação numa pesquisa de mestrado de uma universidade brasileira, os outros 4 principais encontros da oficina³⁵, em que discutimos as imagens escolhidas por cada trio semanal, foram realizados ainda em uma das salas de aula da escola quando estavam desocupadas por não haver aulas, às quintas-feiras.

Durante um mês de oficina, o grupo de 12 estudantes produziu 2.349 imagens. No entanto, para a formação de cada álbum, diante da impossibilidade de imprimir todas as fotografias, havia sugerido no primeiro encontro que cada participante montaria seu próprio álbum com 5 imagens escolhidas à seu critério. Ao todo, ao final da oficina tivemos 60 fotos impressas e discutidas³⁶ pelo grupo.

Nesse processo de escolha das fotografias, pelos/pelas estudantes, percebia que de todas as imagens produzidas na oficina, pouquíssimas mostravam diretamente a escola da forma que eu pretendia vê-la. E, das 5 imagens que cada participante escolhia para a discussão em grupo, nenhuma que mostrava a escola pelo viés que eu esperava era escolhida para entrar em seus álbuns. Não satisfeito com as escolhas das imagens que estavam sendo postas na conversa, quis problematizar meu tema em busca de informações que confirmassem minha forma de ver a escola. Assim, por minha conta escolhi em cada semana algumas fotos, dentre todas as produzidas por cada trio semanalmente para tentar trazer meu tema para a conversa. Ao final da oficina, cada participante recebeu seu álbum intitulado pelo grupo como “Minha história de vida”, sem as fotos usadas por mim para lapidar nos estudantes o único ângulo pelo qual eu eu via a escola.

Aos poucos fui percebendo que a fotografia é muito mais do que apenas testemunha de um vivido. Ela é um enunciado vivo, linguagem potente de criação estética. Sempre em movimento/em trânsito. *Espaçotempo* de individualidades. Uma narrativa semelhantemente à palavra, como nos ensina Bakhtin (1997): é também um signo ideológico de conhecimentos

³⁵ Além desses encontros, eu estive diariamente na escola para observar o cotidiano escolar, auxiliar os participantes da oficina com os aparelhos. Quando tinham dúvidas no uso, e para trocar pilhas, podiam me encontrar na escola. Nesse sentido, estive presente na escola todos os dias de aula, nos dois turnos, manhã e tarde, durante 30 dias.

³⁶ Todas as 60 imagens que compuseram os álbuns dos 12 participantes da oficina se encontram no anexo desse trabalho.

variados/diversos. As fotografias produzidas nessa oficina me levaram a abrir mão da previsibilidade, da ortodoxia, e me convidaram a negociar sentidos de escola, pois não me favoreciam no que eu previamente me propunha ao ir a campo.

Ao final da oficina, para meu desespero de pesquisador - pois fui buscar no campo da pesquisa “uma coisa” e encontrei “outra”, de outro lugar, vindo de outros caminhos, fora de minhas ideias, de minhas representações e de minhas palavras, fazendo alusão aos *nakirikai* - percebi principalmente por meio das imagens fotográficas que a escola não diz aos participantes da oficina somente e o mesmo que diz pra mim. Ou seja, as fotografias dos sujeitos da pesquisa, diferentemente do que eu esperava quando fui a campo, não trabalham pela produção do mesmo modelo de escola que eu tinha. As fotografias contam outras histórias!

Surge a partir de então outro momento de enunciação da *diferença cultural* (BHABHA, 1998) que arranha o conceito de escola que eu tinha, (re)duplicando, complexificando ainda mais a imagem político-cultural da instituição escolar a se movimentar em mais perspectivas culturais que não conseguem segurar, ainda que momentaneamente, o poder de serem referências absolutas (CARVALHO, 2012).

Se as fotografias dos meus interlocutores me trazem uma escola vinda de “outro lugar”, “desconhecido”, de um lugar que eu não esperava, quero considerar as fotografias dos *nakirikai* da pesquisa sinônimos de *nakirigrafias*. Isto porque, se *fotografia*, a partir do grego, significa “escrever/desenhar/narrar com luz”, então as *nakirigrafias*, fazendo alusão à maneira como eram vistos os povos do Kaloum pelos seus deslocamentos, são “escritas”/enunciações dos “de outro lado” (em diálogo constitutivo, ou seja em movimento, caminhando), como andarilhas, *flâneuses*, de cruzamentos, de passagens, de travessias, de encontros, nos apresentando coisas que normalmente não conseguíamos perceber. De que maneira, essas imagens poderão nos ajudar produzir a tessitura de outros conhecimentos, desestabilizando uma ideológica única e estagnada forma de ver/pensar a escola naquele contexto, apre(e)ndida pelo discurso colonial, pela ciência moderna, pelas formas de racionalidade ‘deste lado da linha’ (SANTOS, 2010)?

Na perspectiva da diferença no interior do familiar, a das *nakirigrafias*, temos aqui então um grande desafio: perceber que *é impossível pensar a nós mesmos (e a escola) fora de nossas ligações e relações com o outro* (BAKHTIN, 1997 (*grifo meu*)), fora de nossos cruzamentos de andarilhos, de caminhantes, de atravessantes.

É esta a proposta do próximo *encontro* (PASSOS, 2012) que configura de fato a

reinvenção do meu objeto de pesquisa. É a partir deste acontecimento que emerge a necessidade de pensar meu foco de investigação na perspectiva do *nakirikai*, do movimento/deslizamento/deslocamento/travessia – com o *outro* – trazida pelas *nakirigrafias* dos participantes da oficina sobre as representações possíveis de escola, informadas por outros desejos, outros interesses, contrapondo a política de fixidez cunhada pelo pensamento moderno ocidental, colonial.

1.7 *Quero que você me leve para o Brasil: uma proposta para as nakirigrafias*

Assim como na cena de minha primeira chegada do Kaloum, hoje Conacri, era um também final de tarde. Mas dessa vez eu estava no meu último dia de pesquisa de campo do mestrado e me preparava para voltar ao Brasil. Retornava de uma visita a um amigo, de quem havia ido me despedir, pois no dia seguinte iria para Conacri, onde pegaria o voo de volta ao Brasil. Caminhava por uma rua de terra batida, sem movimento de pessoas, nas proximidades da casa onde eu havia ficado hospedado.

Enquanto andava divagando, o corpo e o pensamento, muito instigado pelas fotografias produzidas pelos sujeitos de minha pesquisa, passei a me dar conta de agudos gritos vindos em minha direção: *footé... footé... footé...* (lê-se *fotê* = branco/estrangeiro). Primeira palavra que todo estrangeiro aprende ao chegar em “*terras sosso*”, já que sua presença passa a ser denunciada. Eu nem liguei, nem olhei, continuei caminhando!

Talvez seja mais uma criança pela qual um estrangeiro branco jamais passa despercebido, pensei!

No entanto, o desespero dos gritos me acompanhava de forma cada vez mais rápida e forte. Incomodado pela estranheza do que percebia, decidi virar-me então para tentar saber o que estava acontecendo. Para minha surpresa não se tratava de uma criança pequena, e sim de uma mulher adulta. Correndo e gritando *footé*, ela vinha em minha direção. Imediatamente parei, e assustado decidi manter a calma. Ofegante, a mulher para de frente a mim e começa a falar em língua *fulani/pular*, realizando uma mímica do ato de fotografar. Principalmente pela entonação da voz, geralmente dá para se identificar algumas das línguas étnicas guineanas mesmo sem compreendê-las. A mulher sabia que eu era o brasileiro que realizava um trabalho com estudantes da Escola III utilizando fotografias, assim como muitas pessoas da cidade também sabiam. Em língua *sosso* eu dizia à mulher que não compreendia *fulani/pular*, e pedia-lhe para falar em *sosso*. A mulher insistia na *fulani* e eu na *sosso*. Por alguns instantes

ficamos tentando nos entender até que ela arrisca a “francesa” articulada com a mímica de fotógrafa para potencializar minha possibilidade de compreensão: *foto...foto...foto...*

A mulher – *Minha foto!*

Geoésley – *Que foto?*- Era a primeira vez que eu a estava vendo.

Geoésley – *Quer que eu tire uma foto sua?*

Ela balança a cabeça em sinal de afirmação e apressadamente, enquanto eu pegava na mochila às minhas costas minha inseparável máquina fotográfica, faz uma pose quase no meio do caminho onde nos encontrávamos. Demonstrava-me a mulher que tinha muita pressa, e a sua postura desponta(va) um tom de desafio, de convite à reflexão e ao diálogo.



Ao fotografá-la, mostro-lhe na própria máquina digital como havia saído a imagem. Da forma que geralmente fazia quando, por onde eu passava na cidade, pessoas pediam para ser fotografadas. No entanto, todas com que eu havia tido este tipo de experiência pediam para que a foto fosse impressa e lhes entregue como lembrança. Possivelmente uma arte sutil de resistir à apreensão de suas almas pelo aparelho fotográfico, como acreditam ainda muitas pessoas da região. O que não aconteceu com esta fotografada!

Propondo liberdade, divagação, e outras possibilidades para sua imagem, ela a olha no aparelho e diz em sua língua, completando em *sozzo* e tom incisivo: *está ótima! Obrigada. Quero que você me leve para o Brasil!* De repente, a mulher virou-se de costas pra mim e

caminhou em outra direção. Eu me perdi!

Profundamente deslocado da certeza que eu tinha em relação à atitude que ela tomaria diante da sua imagem – o que me remete à mesma certeza da forma como eu achava que os estudantes da minha pesquisa perceberiam meu objeto de estudo – e afetado pela proposta a mim feita por ela, continuei meu caminho pra casa. Literalmente desnordeado, eu entrava a partir de então em uma nova aventura para conhecer o mundo.

1.8 É reconhecendo os *nakirikai* que nos “desnordeamos”

Em 1995 Boaventura de Sousa Santos propôs o conceito de *epistemologias do Sul* (MENESES, 2008) com o objetivo de expandir para além da racionalidade moderno ocidental, alimentada pela Ciência Moderna, a discussão sobre a diversidade de experiências do mundo. Na constituição dessa ideia, os ‘outros’ saberes – hegemonicamente no ‘Sul’ global - não obstante existentes para além da racionalidade que se pretende única e dominante, têm sido produzidos como não existentes, ou não válidos no ‘Norte’ global, como já mencionei aqui, e, por isso radicalmente excluído da racionalidade moderna (MENESES, 2008). Como também já vimos, uma prática em exercício desde as grandes navegações europeias do século XV, com maior intensidade no século XIX (SANTOS, 2008).

No entanto, à medida da empreitada do colonialismo, ou das múltiplas faces do processo de transformar o *outro* não-europeu em um mesmo europeu, também vêm surgindo no mundo, notadamente nos países colonizados da América do Sul, do Norte, Caribe, África e Ásia, iniciativas, movimentos, que se opõem às formas de racionalidade hegemonicamente europeias, ou, como diria Santos (2010), os sistemas de cultura e conhecimento que são considerados ‘deste lado da linha’ (‘Norte’ global hegemonicamente eurocêntrico). Esses movimentos contra-hegemônicos procuram se reinventar com o que lhes foi/é imposto pelo colonialismo europeu, emancipando-se, mediante um processo de lutas contra as desigualdades, as injustiças sociais, culturais e cognitivas, a discriminação e opressão. Movimentos que além de resistirem à hegemonia das formas de racionalidade moderno ocidental também lhes propõem deslocamentos. Certeau (1998, p. 39) nos lembra que

a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde *outra* qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

O *desnorтеio*, provocado pelo encontro dos que sendo de “lados diferentes”, mas que caminha(va)m, se movimenta(va)m, é o que me leva a pensar hoje questões da escola, da pesquisa em Ciências Humanas e da Educação com o ‘Sul’ – não mais a partir do ‘Norte’ onde se hegemoniza uma produção de cultura e conhecimento pelo viés científico moderno ocidental, validador de uma verdade supostamente única. Isso não quer dizer que se trate de uma superação da racionalidade hegemônica do ‘Norte’, mas um tensionamento, um diálogo consigo, a partir do ‘Sul’. Este, segundo Santos (2010), diz respeito às culturas e formas de racionalidade que se encontram hegemonicamente do lado ‘Sul’ do globo (África, América Latina e Ásia), e que, enunciando e manifestando seus *saberesfazeres/maneiras de empregar/consumir* (CERTEAU, 1998), denunciam o processo de apagamento (epistemicídio colonial) de saberes produzidos por seus sistemas de conhecimento e culturas.

Boaventura de Sousa Santos explica que “uma epistemologia³⁷ do Sul – *ou racionalidades do ‘Sul’* - assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS *apud* SANTOS, 2010, p. 15). Vale lembrar, para Santos (*ibid*) não se trata de um deslocamento físico/geográfico já que na pós-modernidade o ‘Sul’ está necessariamente no ‘Norte’, e vice-versa, em um emaranhado cultural potencializado. Trata-se então de um deslocamento político-epistemológico.

Das várias práticas culturais orientadas por outras formas de racionalidade que se diferenciam do modelo de pensamento moderno ocidental, portanto práticas culturais do ‘Sul’ e configuradas no ‘Sul’ de acordo com os estudos de Santos (2010), as da diáspora negra possuem *lógicas de funcionamento que revelam múltiplos caminhos possíveis de conhecimentos diante da pobreza de experiência produzida pela linearidade de uma única narrativa explicativa de mundo e de um único modelo de conhecimento* (RUFINO, 2014, p. 26).

Entendo que as práticas afro-diaspóricas foram tessidas na trama da dispersão, portanto do movimento, das caminhadas de milhões de africanos escravizados traficados principalmente para as Américas e para a Europa, e, para suas sobrevivências configuraram uma política de inconformismo, manifestações de subversão, criação, trocas, transformações, ressignificações das culturas, e do sistema de conhecimento, que lhes foram impostas, como apresenta a cultura do *Atlântico Negro* (GILROY, 2001).

Nesse trabalho, a partir deste encontro com a mulher que me afeta, que me desloca mais uma vez e me propõe alternativas de pensamento e sentidos à escola na Guiné, e em

³⁷ “É toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS, 2010, p. 16).

outros contextos que nos possibilite perceber a existência de um jogo de relações entre sujeitos de conhecimentos, a perspectiva dos *nakirikai*, portanto, política de movimento/deslizamento, deslocamento e ressignificações, proposto por formas de racionalidades contra-hegemônicas, é de fundamental importância para pensarmos a escola em Guiné e no Brasil através de desestabilizações que as *nakirigrafias* - imagens em movimento - narrativas, histórias e visões de mundo de outros lados, têm produzido no confronto à certeza, fixidez, acabamento, completude, na representação que o sistema colonial tem feito da escola que está em África a partir de padrões de inferiorização e domínio.

Na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais e Culturais, essa certeza, visão única sobre o outro, que inclusive pelas fotografias no primeiro momento da pesquisa eu tentava capturar da escola, impõe a ideia do discurso colonial. O que desestabiliza este discurso, ainda na perspectiva pós-colonial, é entendido como enunciações pós-coloniais (BHABHA, 1998), diria, enunciações dos que estão “do outro lado”, para além da linha abissal de Santos (2010), dos *nakirikai* que transitam entre os vários lados.

Homi Bhabha, parte de uma corrente de pensamento que se tornou uma linha de análise da sociedade chamada de *pós-colonialismo*³⁸, desenvolveu uma ideia que sustenta e é sustentada pelo *pós-colonialismo*, chamada de *prerrogativa pós-colonial* (1998, p. 77). Esta ideia tem a ver com um discurso/prática realizado por pessoas que supostamente jamais se enunciarão, ou seja, não teriam credibilidade diante do discurso colonial. Bhabha nos ensina ainda que as enunciações pós-coloniais – *prerrogativas pós-coloniais* -, como uma das condições do pós-colonialismo, geralmente vai de encontro ao que é colonial e amedronta, podendo promover crise/deslocamento no que ele chama de *burguesia colonial*, ou nos supostos dominadores/governantes, aquele que tenta impor suas verdades, suas leis.

Entendo assim que as enunciações pós-coloniais – discursos, práticas (estendo às imagens) – servem como dispositivos que geram um novo conhecimento sobre o que é posto como verdade inquestionável, fixado pelo colonialismo.

É a partir do encontro com a mulher guineana fotografada no caminho do retorno, ponto de surgimento da enunciação-proposta *quero que você me leve para o Brasil* -

³⁸ Vale lembrar, antes de continuar, Bhabha não compreende, e diz também que o prefixo “pós” não pode ser compreendido como uma polaridade, algo ascendido, mas sim como um “além” que “não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado” (p. 19). Stuart Hall (2003, p. 102), um dos pioneiros dos Estudos Culturais, explica também que, no que concerne à ambivalência do termo “pós-cultural”, com o mesmo sentido do “pós-colonial”, não se trata necessariamente de um “antes” e um “agora”, uma linearidade na forma de ver as relações (neo)coloniais. Para ele, o termo “pós-colonial” trata-se de uma releitura/negociação da “colonização”. Entendendo melhor o prefixo “pós”, podemos pensar nas relações socioculturais, e etnicorraciais, portanto a partir de um conflito travado necessariamente entre ambas as partes das relações.

enunciação que considero pós-colonial pela forma que surge e exerce seu poder de confrontar e deslocar minhas certezas - que a fotografia passa a existir nesse trabalho como dispositivo de enunciações pós-coloniais que tensionam o colonialismo do discurso “escola é coisa de branco”, deslocando nosso campo visual, político-epistemológico.

Mais diretamente, ela é tida aqui como promotora de passagens e travessias de perspectivas e conhecimentos da alteridade, os que estão “do outro lado” mas se fazem presentes deste. São elas – fotografias em movimento - que nos levam ao, e trazem até nós o *espaçotempo da ação calculada que é determinada pela ausência do próprio*, que é a ausência do lugar de querer e poder (CERTEAU, 1998, p. 100) e nos possibilitam confrontar a história linear da escola em Forecariá. Em outras palavras, as *nakirigrafias* nos trazem a possibilidade da existência de um jogo, necessariamente de interação no espaço controlado (neste caso, a escola), nos colocando em trânsito e diálogo, e nos propondo uma epistemologia que dialoga com o pensamento hegemônico do ‘Norte’. Assim, elas aqui têm a função de tensionar uma visão aurática, totalizadora, única de escola, assumindo o lugar de um dispositivo pós-colonial.

A *nakirigrafia* no contexto da análise do meu objeto de pesquisa se posiciona, diria, como uma metáfora da diáspora africana, mas também como uma metáfora dos *nakirikai* da Guiné, justamente pelos trançados de culturas – visões de mundo - e identificações possíveis pelo andamento dos deslocamentos que podem acontecer.

A fim de que seja conhecido um pouco mais do contexto da escola e dos *nakirikai* da produção fotográfica, que proporciona o diálogo aqui escrito, proponho no próximo capítulo um panorama político-cultural de Guiné e da cidade de Forecariá, campo direto da realização dessa pesquisa.

2. GUINÉ: O CONTEXTO DA ESTRATÉGICA REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA, E DOS SUJEITOS DAS NAKIRIKGRAFIAS

É esse contexto histórico o centro organizador e formador da mensagem (...) colonial que determina e modela a atividade mental dos indivíduos.

Carlos Roberto de Carvalho

A representação *estratégica* de escola “oferecida” aos destinatários guineanos como produto final/acabado/engessado/totalizado se esforça para colocar em funcionamento uma ordem ideológica – “para que assim seja” – e um poder dominador deste que pode ser visto como um dos instrumentos mais promissores da colonização e neocolonização europeia no mundo, a escola.

Em 2006 e 2007, com minhas formas de “organizar” a pré-escola na qual eu trabalhava, várias mães e pais de crianças que ali estudavam se identificavam com a “boa qualidade” daquele trabalho escolar, e pareciam pôr em xeque o seu possível mau funcionamento caso um “branco” não estivesse coordenando-a: *se não fosse você, essa escola não funcionaria assim; eu tirei meu filho da outra pré-escola pra colocá-lo aqui porque sei que onde tem um branco, a coisa funciona; antes de você chegar, essa escola não andava tão bem.*

Na pesquisa de campo em 2014, dos discursos que mais me chamaram a atenção para imaginar a direção de “progresso” dos conhecimentos dos estudantes guineanos em direção ao mundo eurocêntrico hegemônico e sua ideologia, cito o da mãe de uma das participantes da oficina de fotografia, emergido na ocasião de minha visita à sua casa para explicar-lhe o funcionamento do nosso trabalho de pesquisa com os estudantes da Escola III. Ao chegar à sua casa, ela logo me disse:

- Obrigado por você ter vindo aqui e trabalhar com nossos filhos. Nós queremos que eles sejam como os estudantes dos outros países, com acesso aos conhecimentos de lá.

A escola é o lugar para se ter conhecimento e trabalhar em um escritório e ganhar muito dinheiro para cuidar dos nossos pais; ela (a escola) existe para a gente aprender só a língua, a geografia e as histórias dos franceses – se você não sabe a língua estrangeira, você não pode sair daqui para trabalhar em outro país, são falas de participantes da oficina de fotografias na Escola III, emergidas durante conversas sobre a produção de algumas de suas

imagens, que de imediato podem nos remeter à escola naquele contexto apenas como um passaporte de acesso para tudo que é de fora, da localidade – línguas, culturas, conhecimentos etc. – em busca do que é do homem branco, do que é supostamente melhor, de fato como é geralmente representada pela estratégia do discurso eurocêntrico. É a ordem que se quer por em prática. Ainda que desacreditemos na possibilidade da suprema manutenção dessa ordem/lei, inclusive pelos próprios sujeitos da escola, incluindo professores e o próprio diretor, esta continua sendo a representação de escola que mais pode aparecer em Forecariá quando não nos dedicamos a prestar atenção

às práticas do espaço, às maneiras de frequentar um lugar, (...) aos mil modos de instaurar uma confiabilidade nas situações sofridas, isto é, de abrir ali uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se (CERTEAU, 1998, p. 50, 51).

Para tentarmos perceber as possibilidades de dissonâncias e ambivalências (BHABHA, 1998) desse estereótipo escolar, este capítulo nos apresenta algumas informações histórico-culturais, tanto do país quanto da cidade de Forecariá, que poderão nos ajudar melhor perceber que sujeitos são esses que estão dentro da comunidade escolar do campo da pesquisa. Qual a pluralidade de estudantes que *habitam* (CERTEAU, 1998) e *caminham* (ibid.) por aquele espaço escolar? Até onde vai a consistência do discurso colonial sobre África e sobre escola em Guiné? Como ele é tensionado?

2.1 A Guiné: terra de fertilidade

Para começar, pela história de Guiné também contada nos livros escolares, mas, sobretudo pelas histórias das ruas, dos mercados, dos cotidianos, e das experiências, percebemos que o mito da pureza étnica – e a submissão das populações locais às condições de vida impostas pela história da dominação colonial - é uma construção ideológica de cunho simplista e dominador. O trançado dos fios históricos e culturais, lateralmente e transversalmente, nos possibilita perceber em toda a Guiné, e especificamente em Forecariá, campo direto dessa pesquisa, a configuração de um cenário cultural isento de tal pureza e de tal passividade, como somos levados a crer ter sempre existido em todo o continente africano grupos de povos ortodoxamente separados – e submissos - por/em territórios a serviço da vontade/discurso colonial. Este mito, construído e propagado pela elite colonial - quem também geralmente constrói e busca impor o currículo escolar - tem a finalidade de, a partir

de seu paradigma cultural hegemônico moderno ocidental, produzir estagnação e descrédito da produção de conhecimento e cultural de povos supostamente subalternizados, o que nos leva sempre a questionar como este aparato político-cultural vê os estudantes e com eles tenta se relacionar, e por quais razões.

Tentar enxergar as potentes mediações/transformações/produções culturais provocadas pelos encontros entre povos e culturas, em Guiné – inclusive dentro do espaço escolar - por exemplo, é um caminho de desestabilização da ideia de pureza cultural e étnica em Forecariá. A composição do seu cenário cultural atual, por culturas parciais, jamais totais e fechadas, nos mostra que elas estão sempre “precisando” umas das outras para formar novas e atualizadas culturas, e tomarem consciência de si mesmas (BHABHA, 2011). Isso é mais notável ao observarmos os movimentos/deslocamentos culturais e étnicos, e as novas formações familiares entre culturas diferentes, o que já começamos ver através de Rivière (1966).

O nome da Guiné e também o da cidade de Forecariá marcam as ligações culturais e históricas dos povos do contexto, e têm também a ver com sua maneira de habitarem à terra e compreenderem a vida. Os nomes desses lugares nos remetem sempre ao forte senso de socialização, coletividade, pertencimento e intersubjetividade, e são, portanto, dispositivo de tensão de uma suposta verdade “da” história de África só começar a existir com a chegada dos colonizadores europeus.

Historicamente o nome Guiné existe há bastante tempo, bem antes da invasão europeia à África Subsaariana. Isso significa que antes dos europeus chegarem já existia vida social e cultural entre os povos dessa região africana. Mas, na historiografia europeia é possível que este nome tenha sido usado primeiramente pelos europeus mais ousados, os portugueses.

Aprendemos com Soares (2000) que antes 1415, ano em que Portugal conquistou diante da Igreja Católica o direito de conhecer melhor e explorar os mares e a geografia africana³⁹, até 1480, ano em que os portugueses pela costa continental chegaram à atual Angola, *o termo Guiné já existia e pode corresponder à terra dos guinéus, ou seja, do atual Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau e Guiné, até a costa centro-ocidental (Congo, Angola), ou então a toda a costa ocidental* (p. 77, 78).

No processo de “formulação de uma cultura moderna”, em disputa com outros países europeus, os portugueses teriam sido então os pioneiros a inventarem uma rede comercial no Atlântico e chegado à África Subsaariana no século XV (SOARES, 2000). É dessa época que a historiografia oficial portuguesa conta das chegadas dos primeiros europeus à *terra dos*

³⁹ Segundo a historiadora, antes de 1415 os europeus só conheciam até o deserto do Saara.

negros, ou terra dos *guinéus*, como refere-lhes Zurara (apud SOARES, 2000, p. 74), cronista oficial da dinastia de Bragança.

Entretanto, a Guiné Conacri, ou apenas Guiné, parece ser assim chamada desde séculos antes da presença dos portugueses, por dois motivos principais, segundo não a historiografia europeia, mas informações das populações locais. A primeira ideia possivelmente tenha influenciado o uso do termo “Guiné” pelos portugueses, qual seja: a potente língua *mandinga*, ou *mande*⁴⁰ – grupo lingüístico muito presente também no território guineano desde muitos séculos atrás - ajudou configurar muitas línguas na Guiné e na África do oeste. Uma delas é língua *osso*, ou *susu* – que supostamente pela força do hábito dá nome ao povo *osso* de Guiné⁴¹. Em *osso*, a palavra *giné* – lê-se guiné – é usada para se referir à *mulher* – pessoa do gênero feminino: *xamé* – lê-se ramé - o homem. Isso me remete ao feminino *África*, *mãe África*, e *Terra-mãe*, utilizado para se referir principalmente à toda costa ocidental de onde os colonizadores começaram tirar riquezas através do comércio ilegal e da exploração humana, e também ao poder matriarcal muito forte nas culturas locais. Nesse sentido, a exploração de África, segundo moradores de Guiné, por exemplo, tornou-se também uma exploração humana de cunho machista, contra a força da ‘Guiné’, mulher, contra a fertilidade, contra a continuação da vida dos povos africanos.

De outra forma, o uso do termo *giné* pelos povos que habitam esse território pode se relacionar à simbologia da Terra associada à mulher que dá à luz os homens e dá luz e alimentos aos seres vivos. Ribeiro (2010) defende que essa simbologia está em várias partes do mundo, entre os povos tradicionais, sob muitas variantes. Para todos eles a terra *é ligada à fecundidade, à geração, tida como quem dá nascimento a todos os seres* (p. 53).

Que os homens são paridos pela Terra, é uma crença universalmente espalhada. Por isso, é tantas vezes associada à mulher e o parto é tantas vezes tido como uma versão microcós mica de um ato exemplar realizado pela terra. A mulher está, pois, misticamente solidarizada com a Terra, o dar à luz apresenta-se como uma variante, à escala humana, da fertilidade (...). A fecundidade feminina tem um modelo cósmico: o da Terra Mater, a Mãe Universal. Isso justifica a recorrência, nas tradições, do parto na terra, da deposição do recém nascido no chão, a fim de receberem dela as energias benéficas e encontrarem aí a proteção maternal (RIBEIRO, 2010, p. 53, 54).

⁴⁰ Povo que se interrelaciona com os *malinka*, conforme explica Reinaldo dos Santos: *Com o sufixo de designação de poder e povo, nké, povo que fala mande – mande-nké – ou malinké, o povo de Mali* (JUNIOR, 2009, p. 43).

⁴¹ Vê bibliografia - *Les Langues de la Guiné* in Cahier d’Études des Langues Guinéennes, N° 1.

No encontro dos europeus com as culturas africanas de *giné*, é possível que a potência semântica do termo já em uso tenha influenciado os portugueses e outros europeus, e mais tarde registrado na historiografia europeia.

2. O segundo motivo, agora acrescentando Conacri, nome dado à capital do país - Guiné Conacri - pode ter sido dado para que o nome do país fosse diferenciado das outras duas Guiné: Bissau (“portuguesa”) e Equatorial (“espanhola”). Essa talvez seja a explicação mais batida que podemos ouvir quando nos perguntamos por que o país tem este nome.



Parte do mapa da África com a localização das três Guinés.
(Fonte: http://www..axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm)

No entanto, como estamos dialogando com uma racionalidade ocidental cuja filosofia é a estagnação dos sentidos pela sua perspectiva, nos lembra Rivière (1966), a língua permite em boa parte situar historicamente a configuração dos nomes de vilarejos e cidades em contextos africanos. Há sempre neles um ou mais sentidos muito significativos.

Para Rivière (1966), o nome do pedaço de terra que hoje é a capital da Guiné, um território de passagens e travessias de acordo com a tradição *baga*, está diretamente ligado à história do nome.

Esta Guiné Conacri, ou terra de *nakirikai* “dos que estão em trânsito”, tornou-se séculos depois um país do noroeste africano que, apesar de ser oficialmente reconhecido - e se reconhecer - como ex-colônia francesa, vemos pela historiografia, foi território invadido primeiro por portugueses, missionários no século XV, depois por holandeses, ingleses,

alemães e franceses.

Talvez por ser um dos solos africanos mais ricos da região em termos naturais - frutas tropicais, arroz, legumes café, mel e cera -, o terceiro maior produtor de bauxita do mundo, além de grande produtor de ouro e diamantes, ferro, madeira, água – conhecido como “O Castelo d’Água da África do oeste”⁴² – a atual Guiné foi rapidamente almejada pelos colonizadores e explorada. Para tentar simplificar a paisagem, a França se torna oficialmente a nação colonizadora, em 1898. Contudo, o caráter de resistência de seus povos à colonização europeia se despontou imediatamente sob a contribuição de muitos líderes em várias partes do seu território, tais quais L’Almamy Bocar Biro, Dinah Salifou Camara, Nzébéla Togba Pivi, e L’Almamy Samory Touré, comentados por muitos estudantes da atualidade guineana. Não foi sem luta que em meados do século XX, especificamente em 1958, a Guiné conquistou sua independência da França, tornando-se conhecida como a primeira colônia francesa da África a se tornar oficialmente independente de seus colonizadores.

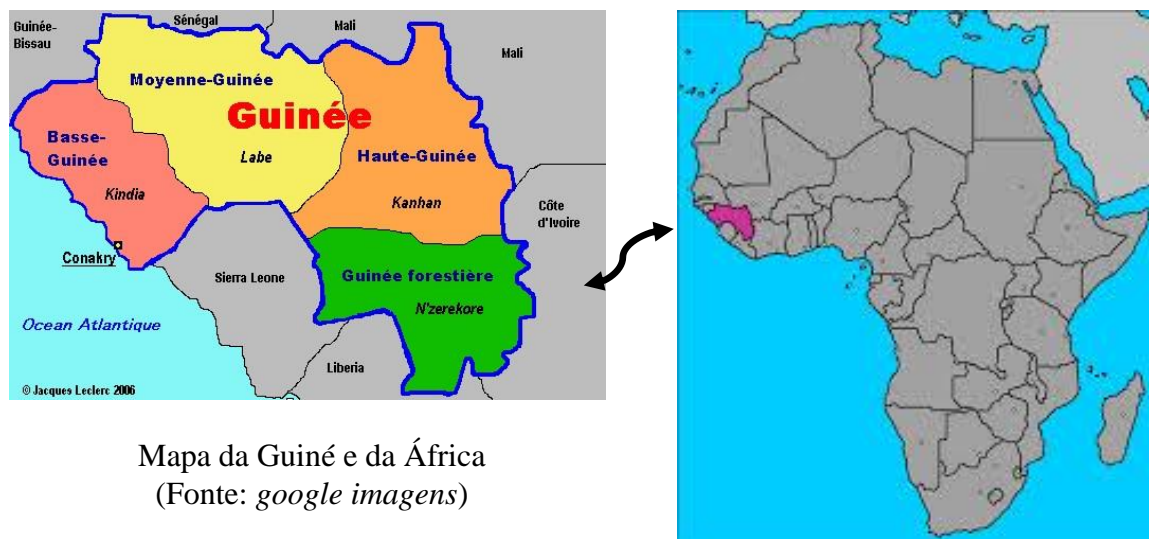
É de se ressaltar a relação das populações guineanas com a nação colonial. Apesar de seu caráter de resistência ter supostamente lhe rendido grande empobrecimento econômico, serviu de exemplo para as outras colônias francesas africanas conquistarem suas independências a partir de 1960. Contam-nos pessoas que viveram do fim da colonização francesa aos dias atuais, possivelmente influenciadas por um discurso criado e imposto pelos colonizadores europeus, que Guiné é um dos países mais pobres da região – e do mundo - porque ao travar uma luta contra a colonização, e conquistar sua independência da França, perdeu dos franceses ajuda financeira, militar, entre outras. Uma história que me faz questionar, duvidar da contínua dependência guineana dos europeus como suposta garantia de enriquecimento/desenvolvimento e não de exploração, empobrecimento/aniquilamento/desumanização.

Ideologicamente, o discurso de desejosa dependência e submissão dos conservadores para se continuar “bem” no “paraíso francês” tende a responsabilizar potencialmente o conhecido Sékou Touré⁴³, primeiro presidente da então República da Guiné, quem era/é julgado de ter sido anticolonialista e pan-africanista, intransigente e intolerante em relação aos franceses. Por sua causa, principalmente - nos contam - é que a França e alguns países africanos, ex-colônias francesas, teriam rompido as relações internacionais com a Guiné,

⁴² Recebe esse nome pelo fato da maior parte dos rios do oeste africano nascer em território guineano, como exemplo o rio Gâmbia, rio Senegal. Fora essas importantes nascentes, entre outras, há o grande rio Níger que corta verticalmente o país, e outros rios de médio e pequeno potencial hidrográfico.

⁴³ Ahmed Sékou Touré.

tornando-a cada vez mais isolada das relações oficiais com outros países da região e da Europa. Um discurso que provavelmente tenha influenciado também o discurso de empobrecimento de outros países africanos, bem típico da função do discurso colonial que busca impor verdades supostamente absolutas e inquestionáveis dos colonizadores no inconsciente coletivo dos povos colonizados (FANON, 2008).



Mapa da Guiné e da África
(Fonte: google imagens)

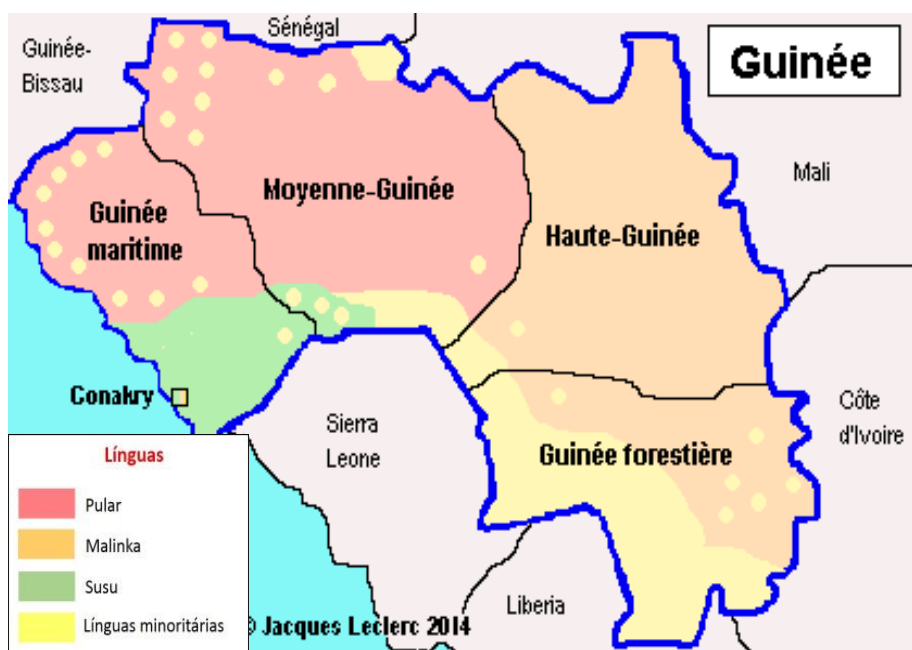
A fim de contribuir com o processo conhecimento geográfico e cultural da atual Guiné, e entendermos melhor a política escolar no país, os mapas, apesar de ideológicos e dissonantes, têm aqui o seu valor e poderão nos ajudar alinhar algumas informações básicas. Percebemos melhor com eles que o território guineano atual faz fronteira com o Senegal e Mali ao norte, Guiné Bissau ao noroeste, Costa do Marfim ao sudeste, Libéria e Serra Leoa ao sul, e o Oceano Atlântico a oeste.

Em termos populacionais, a Guiné tem uma estimativa de 12 milhões de habitantes⁴⁴ de aproximadamente 42 grupos étnicos nas 4 grandes regiões geopolíticas do país, e muitos estrangeiros que trabalham principalmente no comércio, como voluntários em organizações não-governamentais e religiosas cristãs e muçulmanas, empresas internacionais, entre outras.

Pelo menos oito línguas são faladas oficialmente em todo o território guineano. São as chamadas *línguas nacionais*, selecionadas de acordo com o tronco linguístico predominante em cada uma das quatro grandes regiões do país. Além da língua francesa, oficializada no país primeiro pelos colonizadores franceses, depois pelo primeiro guineano como língua comum em toda a Guiné, a *malinka*, a *soosso*, a *fulani*, a *kissi*, a *bassari*, a *loma*, a *koniagi* e a *kpellê*,

⁴⁴ http://www..axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm

são faladas oficialmente em todo o território guineano. No entanto, segundo o *Cahiers d'Étude des Langues Guinéennes, N° 1* (1996), (Caderno de Estudo das Línguas Guineanas), tem-se constatado, até o ano de sua publicação, aproximadamente cerca de 30 línguas faladas em todo o território guineano, sem contar as variações linguísticas existentes a partir delas, as quais os autores desse estudo chamam de dialetos.



Mapa da Guiné com a presença de povos e línguas por regiões
(Fonte: http://www..axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_franco.htm)

Entendo que as linhas fronteiriças dos mapas são simbólicas e ideológicas, pois cultural, política e socialmente, são linhas necessariamente borradas pelas inúmeras e variadas relações entre os povos. Nesse sentido, o que os estudos da constituição político-cultural guineana nos ajudam melhor perceber, pra lá da eleição política de oito línguas que são chamadas de nacionais, é o seu contexto enfaticamente plurilíngue, pluriétnico, multicultural, diverso, considerando que o país possui um território (trans)formado, e em transformação, antes pelas experiências de dispersão de muitos povos de vários países da mesma região que sob a fulga principalmente de senhores de escravos, conflitos entre reinos no passado, e guerras étnicas mais recentes, se instalaram em solo guineano, e atualmente como uma condição da pós-modernidade que também afeta as populações que vivem na Guiné.

Em cada uma das quatro regiões do país, cultural e politicamente pretende-se que predomine um ou outro grupo étnico, cuja língua mais falada na região geralmente dá nome

ao grupo. Seguindo o mapa, podemos perceber que na região florestal (sul), a que está em verde, os *kissi*, os *toma*, os *gerzê* são maioria entre as várias outras pequenas etnias da região. A Alta Guiné (nordeste), região de cor laranja no mapa, é supostamente predominada pelo grupo dos *malinquê* ou *malinka*, e pelos *dialonkê*, ou *diakankê*. Enquanto na Média Guiné (Norte), em amarelo, os *fulani* são maioria, na Baixa Guiné, ou também chamada de Guiné Marítima por ser limitada pelo Oceano Atlântico, os *soosso* predominariam no sentido de serem em número maior e de sua língua ser oficializada regionalmente.

No entanto, importante lembrar, para que esses grupos se localizassem como maioria nesses territórios, eles vieram de outros lugares, de outras nações, se constituindo e sendo constituídos com/por outros povos e outras culturas, no movimento de dispersão em menor ou maior intensidade. Portanto, em todas as regiões do país podem ser encontradas pessoas de vários grupos étnicos, talvez mais fortemente nas cidades consideradas capitais provinciais, como é o caso de Forecaríá.

Em tempo, esta constituição político-cultural atual parece ter sido formada mediante algumas decisões tomadas pelo primeiro presidente da Guiné independente, presidida, portanto, por Ahmed Sékou Touré, e reforçada e mantida pelas atividades de uma Comissão nacional de alfabetização criada em seu governo.

A passagem do período colonial para o início da República da Guiné – independente - parece ter sido marcado pelo o que chamaram, principalmente – e ironicamente? - europeus e norte-americanos, de época da “afirmação da identidade cultural africana”⁴⁵.

Este período histórico guineano é assim denominado de fora, provavelmente por conta de algumas iniciativas do governo de tentar romper com a colonização francesa (ocidental) o mais rápido possível, distanciar a Guiné ainda mais da política predatória da França (Ocidente), enfatizar uma ideológica pan-africanização dos guineanos, e acelerar o processo de minimização das desigualdades potencializadas pelo sistema colonial de educação escolar, já representadas em literaturas africanas (LAYE, 2013; KONATÉ, 2010; N’DA, 1995; HAMA, 1972; KANE, 1972; ACHEBE, 1963) mostrando geralmente uma escola para poucos, principalmente para a classe elitista que se identificava/era treinada para se identificar com a política-cultural colonial.

A história do autor guineano Camara Laye, por exemplo, contada em *L’Enfant Noir*

⁴⁵ Ver: Ministère de l’Enseignement Pré-Universitaire et de l’Éducation Civique, Service Statistiques et Planification [Guinée] et ORC Macro. 2001. *Scolarisation en Guinée: Résultats de l’EDSG-II 1999*. Calverton, Maryland USA: Ministère de l’Enseignement Pré-Universitaire et de l’Éducation Civique, Service Statistiques et Planification et ORC Macro, p. 2.

(1953 – Tradução para português em 2013⁴⁶, Editora Seguinte), ao narrar alguns de seus cotidianos durante sua infância na Guiné, nos mostra que ele frequentava a escola principalmente porque, assim como outras poucas crianças, era membro de uma família muito influente na sua comunidade, e, apesar de achar aquele espaço interessante - porque ali ele tinha acesso a saberes exóticos, *como se viessem de outro planeta* (LAYE, 2013, p. 65) – não sabia o que fazer com tais conhecimentos.

Outra proposta da reforma política e educacional de Sékou Touré, com possibilidade de potencialização do processo de emancipação cultural dos povos guineanos, foi a codificação alfabética de cada uma das 8 línguas, ou seja, as línguas nacionais escolhidas pela comissão nacional de alfabetização, e a obrigatoriedade de alfabetização de crianças da educação básica, principalmente as do 1º ano escolar, e também de adultos, em sua língua nacional, dependendo da região em que a criança e o adulto morava. Muitas cartilhas teriam sido confeccionadas para a alfabetização de crianças e adultos em suas línguas, e uma grande campanha de alfabetização lançada em todo o país na época.

A importância dada às línguas dos povos guineanos se estendia às universidades: *Nossas línguas eram ensinadas inclusive nas universidades como matéria que contava nota de aprovação ou reprovação como qualquer outra matéria*, disse-me certa vez um amigo guineano com tom de orgulho.

Essa reforma de Sékou Touré, além de ter se esforçado para abolir todas as escolas privadas existentes no país, a partir de 1961, tornar a educação escolar gratuita e obrigatória a todos os níveis escolares⁴⁷ antes do ciclo universitário, criara Escolas Normais para formação de professores para Educação Básica guineana.

Apre(e)ndi que nos primeiros anos da “Reforma de Sékou Touré” os ensinamentos considerados de base, como a leitura, escrita e cálculos, eram realizados todos em uma das línguas nacionais durante o primeiro ano escolar, enquanto que o francês era idioma usado somente de forma oral – diferentemente do tempo da Guiné colônia francesa. Ou seja, nas escolas, os conteúdos eram ensinados também em francês, mas a partir de uma das línguas nacionais guineanas, desestabilizando o protagonismo que a língua europeia tinha nas escolas na época da colonização francesa direta, e dando-lhe, ainda que indiretamente, um caráter de irracionalidade no mesmo sentido que é dado às culturas orais pela racionalidade moderna

⁴⁶ *O menino negro*.

⁴⁷ A educação infantil, ou pré-escola, nesse momento ainda não é instaurada pelo Ministério da Educação. Este nível escolar, segundo o Relatório *Scolarisation en Guinée - Résultats de l'EDSG-II 1999*, que apresenta importantes resultados de informações sobre a educação da segunda Enquete Demográfica e da Saúde de Guiné (EDSG-II), ficaria a cargo do Ministério do Serviço Social, da Promoção Feminina e da Infância.

ocidental.

No entanto, durante os próximos anos do ensino escolar, num ritmo aparentemente mais acelerado, os estudantes voltavam a ter acesso ao francês como idioma de ensino nas escolas.

Então passava-se pedagogicamente ao que atualmente predomina nas escolas públicas e privadas de todo o país, como tenta reger o currículo: ensino dos conteúdos escolares somente a partir do francês.

De alguma forma o processo de ensino do francês parecia tratar-se de uma negociação, ou regulação, não governada pela cultura colonial, à medida que o estudante ia “avançando” nas séries escolares, “conquistando” mais amplo acesso e prática à língua colonial, num ritmo que não me deixa desvincular a ligação do seu “amadurecimento” biológico, psicológico e cultural à sua capacidade de aprender a língua do colonizador.

No início dos anos 80, mostra-nos o *Relatório de Escolarização de Guiné – Resultados da EDSG-II (2001)*, entendeu-se, provavelmente pela oposição do governo, uma grande queda na taxa de matrículas em escolas de todo o país. À medida que a política do governo se esforçava para confrontar a cultura colonial pela educação escolar, muita gente deixava de querer estar na escola.

O resultado do que foi visto como “processo de revolução cultural de Sékou Touré” – algo que em minha opinião estava mais diretamente relacionado a uma luta de resistência contra o processo de colonização francesa - apontou que a prioridade do ensino das línguas nacionais guineanas nas escolas supria a necessidade e a autoestima das pessoas, sim, mas apenas dentro de seu território. Essa decisão parecia ter se tornado insuficiente para uma comunicação expandida, em direção ao ocidente.

Vemos então o início de outro processo para tentar minimizar o que passara a ter sido considerado pela oposição do governo de Sékou Touré de um tipo de “prejuízo cultural”. Ideia adotada principalmente pelos jovens que queriam/querem estreitar suas fronteiras em direção a outros conhecimentos culturais, sociais, políticos, geralmente divulgados como superiores.

Em 1984, chega o fim o “período ditatorial”⁴⁸ de Sékou Touré, e sua saída do governo guineano potencializa o advento do que foi chamado de Segunda República por historiadores e políticos estrangeiros e guineanos. O marco principal dessa transição parece ter sido o foco da economia do país para a acumulação do capital. Como nos lembra Oliveira (2003), uma

⁴⁸ O primeiro presidente de Guiné ficou no poder durante 28 anos (1958 – 1984) e governou o país de forma intrigante a muitos líderes políticos daquela região africana e da Europa. Portanto, seu governo foi caracterizado por muitos como ditatorial.

política econômica de introjeção *nos indivíduos e grupos de indivíduos valores sociais – e culturais - próprios do sistema capitalista, aumentando com isso sua eficácia de reprodução e adaptação a novas realidades* (p. 2).

Antes organizada em escala nacional e voltada para os interesses locais, a economia passa então a ser mercantilista, ou seja, de mercado de consumo, em escala global, aos interesses da Europa. O que acarretou o afetamento em maior escala à política da educação escolar que pouco a pouco deixava de ser voltada para interesses nacionais a se submeter aos interesses europeus/ocidentais/modernos/capitalistas.

As escolas na Guiné, com a Segunda República, foram programadas para pôr em funcionamento, ou melhor, hegemonizar em todo o país o sistema do capital, o capitalismo.

Narrativas dos cotidianos da cidade de Forecariá nos levam a entender que a partir dessa mudança política reinicia-se em Guiné, mais fortemente, uma demanda por estrangeiros que chegassem ao país para ensinar principalmente o francês e o inglês aos jovens e crianças. Daí passo a compreender por que vários amigos que fizeram faculdade em Guiné me contaram que já tiveram professores franceses, norte americanos, ingleses, inclusive no Ensino Médio.

A Guiné fora forçadamente reaberta para a (neo)colonização ocidental, ou colonização sutil e de outros modos, empreitada que tem a escolarização ocidental como uma potente estratégia e aliada. É ao que nos remete Bhabha (1998; 2011) quando nos lembra que a base da neocolonização é a dominação e a violência de várias ordens, inclusive na linguagem, e Schmidt (2011) quando nos explica que este modelo de colonização atualizada tende a ser uma camuflagem da ordem religiosa/imperial que domina nas estruturas políticas de conhecimento determinadas pela centralidade da forma europeia de pensar, ver o mundo e com ele se relacionar.

Portanto, com a Segunda República guineana, inicia-se um tempo em que muitas escolas e universidades de Guiné (re)começam a receber professores estrangeiros. Estes ensinavam às populações jovens e infantis não só a matemática, a química ou a biologia - entre outras disciplinas - mas principalmente sua língua e a sua cultura – sua racionalidade ocidental. Uma imitação, em proporção diferente, à época colonial em que os franceses governavam diretamente o país, e impunham às populações locais um discurso de que esta era a melhor forma de se educar, cultural e politicamente, para o “desenvolvimento” de sua sociedade.

Nesse momento nos lembramos das implicações suscitadas por Fanon (2008) a

respeito do aprendizado de uma língua colonial. Para este teórico, *falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização* (p. 33). Para o autor de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, *falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura* (p. 50).

Eu problematizaria esta afirmativa de Fanon dizendo que no processo de aquisição de uma língua estrangeira *corre-se o risco de* assumir a cultura da língua, a racionalidade que a língua traz, pois nesse processo está sempre em jogo os interesses do (neo)colonizador, que, apesar de tentar emudecer os interesses do colonizado, estes não deixam de existir.

Fanon (ibid.) continua: *o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa* (p. 34), pois *um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito* (2008, p. 34). Em outras palavras, a língua do colonizador é potencialmente capaz de nos tirar do nosso mundo, minimizando-o, desvalorizando-o, nos fazendo negá-lo, e nos fazendo viver neuroticamente em um outro mundo supostamente evoluído e superior. Vale lembrar que Fanon deixa muito bem explícito que seus estudos focam no negro antilhano e não no africano. Para o segundo, o autor da Martinica diz que seria necessário que alguém se debruce(çasse) sobre o que acontece com o comportamento dos negros africanos em relação ao homem branco, ao colonizador.

Entretanto, podemos também perceber que o ensino das línguas e culturas ocidentais em Guiné tende a potencializar a tentativa absoluta de recolonização, ou seja, de negação do que é próprio dos povos locais, suas histórias, suas subjetividades.

Atualmente, e oficialmente, as línguas nacionais de Guiné não são mais línguas de ensino nas escolas, e sua utilização inclusive fora de sala de aula, no espaço escolar, é muito vigiada pelas autoridades escolares. No entanto, sua utilização está “autorizada” nas rádios, rede nacional de televisão, filmes nacionais, por exemplo,⁴⁹ em negociação com a língua francesa, presumidamente a única língua aprendida nas escolas e usada em outras instituições.

Esse rápido panorama histórico-cultural de Guiné nos convida a não defender o consumo passivo dos estudantes guineanos das regras/leis que tentam ser impostas sobre eles nas escolas, assim como percebemos a não-passividade dos povos guienanos diante da cultura colonial europeia. De onde parte a ideia de que as populações consumiriam passivamente as leis que procuram dominá-las?

⁴⁹ Vê bibliografia - *Les Langues de la Guiné* in Cahier d'Études des Langues Guinéennes, N° 1

Vale lembrar o alerta que Certeau (1998) nos faz de não correremos o risco de tomarmos os *outros* por idiotas (p. 273). Esta ideia se desmancha quando somos incentivados à tentar perceber a existência de um jogo de *políticaspráticas*⁵⁰ (OLIVEIRA, 2013) no terreno das instituições disciplinares, cujas artes sutis dos sujeitos que caminham/habitam essas instituições estão sempre sendo postas em prática em relação às leis do que se acha governante, e vice-versa.

De outra forma, diria, esse jogo só pode ser percebido nesse terreno de tensão, onde segundo Oliveira (2013), as *políticaspráticas* tanto dos sujeitos que estão na escola quanto à do discurso formal de padronização se influenciam um ao outro. Ou como diria Bhabha (1998), o jogo de relações só existe por causa do sistema colonial (p. 111), por isso ele não pode ser abandonado, superado.

Portanto, esses sistemas, dentro das análises do cotidiano, são importantes. Entretanto, para Certeau (1998) as pessoas não são “consumidores” passivos desses sistemas de poder, e sua suposta passividade é a pintura de um mito tramado pelos governantes, pelas estruturas políticas de poder e sistemas de conhecimento, para justificar suas dominações, suas racionalidades supostamente superiores, e que produzem os sujeitos como dominados. Muito pelo contrário, as formas/maneiras de consumir dos sujeitos do cotidiano no terreno das instituições culturais são subvertências sutis, sorrateiras, que, em palavras de Certeau (1998, p. 38), *remontam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados, e que, em todo caso, é ocultada por uma racionalidade dominante no Ocidente.*

O ato de consumir não nos torna necessariamente submissos aos aparelhos que nos “vendem/impõem” regras, leis, padrões, racionalidade etc. Há de se pensar o que é, de forma fortemente política, re-criado/re-inventado a partir do que é consumido também por estudantes de uma escola pública da cidade de Forecariá, com as suas várias imposições, inclusive as do currículo escolar oficializado.

⁵⁰ Para Oliveira (2013), o tema das “políticas educacionais cotidianas” fica mais bem expresso sem separação, sem pressuposição de que são coisas diferentes. Esta é uma forma também de marcar a *opção epistemológica pela ideia de que não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada* (p. 376).

2.2 Forecariá: “um polo estudantil” de Guiné



Sub-regiões de Guiné (FONTE: fr.wikipedia.org/wiki/Guinée)



Localização da prefeitura e da cidade de Forecariá no mapa (FONTE: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Forecariah>)

Utilizo mais uma vez o relatório *Scolarisation en Guiné – Resultats de l’EDSG-II 1999* (2001, p. 1), agora para nos localizar em Forecariá. Documentalmente, percebemos que ela está dentro de Kíndia, uma das 7 regiões administrativas do país, e é capital da prefeitura de Forecariá, sua homônima, uma das 33 prefeituras de Guiné, na região costeira do país.

A cidade de Forecariá está localizada a cerca de 40 km da fronteira de Serra Leoa e a 100 km da capital de Guiné. Sua população atual é de aproximadamente 30 mil moradores,

acolhedores de mais outros milhares de pessoas que passam por ali diariamente. São pessoas de vários grupos étnicos e culturas diversas. Portanto, é considerada nacionalmente uma das mais importantes, econômica e culturalmente, cidades do país.

Por estar localizada próximo à fronteira de Serra Leoa – e de relativo fácil acesso - a cidade serviu de abrigo para milhares de refugiados da guerra de Serra Leoa entre os anos 90 e 2002. Com o fim da guerra em seu país, muitos leoneses retornaram para suas terras, mas muitos deles continuaram/continuam em Forecariá e em outras partes de Guiné.

Perto da capital Conacri, a cidade de Forecariá é então território de pessoas vindas de muitas outras regiões da Guiné, e de outros países, em busca de uma vida diferente fora dos vilarejos, e mais próxima à capital guineana.



Imagens da entrada da cidade de Forecariá, produzidas a partir da nova ponte sobre o rio kissi-kissi, construída em 2010 (Fonte: acervo pessoal).



Jean-Hervé (2003) suscita o suposto privilégio das cidades costeiras em África serem favorecidas pela escola, assim como o meio urbano africano, quando diz que *a escola seria uma porta de acesso privilegiado pela economia de mercado que se desenvolve mais precocemente em espaços urbanos e costeiros*⁵¹ (p. 415). Privilégios questionados sempre, seria esta uma das possíveis justificativas da ausência principalmente dos ciclos escolares secundário e pré-escolar nas regiões rurais de Forecariá e, aparentemente, de toda a Guiné, a fim de que seja necessário o deslocamento de populações jovens para as cidades, ou sua desistência da escola?

O Ministério da Educação de Guiné, segundo a lei nº L/97/022/NA de 19 de junho de 1997, cujo decreto de nº 97/196/PRG/SGG de 21 de agosto de 1997 define as características principais da educação escolar⁵² na Guiné Conacri, propõe oficialmente aos ambientes urbanos e rurais de todo o território guineano a presença de pelo menos uma escola pública que ofereça educação básica do 1º ao 6º ano, confirmando a obrigatoriedade da educação primária em todo o país. Portanto, é relativamente comum perceber a presença de pelo menos uma escola pública com turmas do 1º ao 6º ano em vilarejos nas regiões rurais de Forecariá.

⁵¹ Tradução minha.

⁵² Segundo o texto disposto no site <http://axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee/franco.htm>, os documentos desta lei não estão disponíveis. Também não consegui encontrá-lo em nenhum outro espaço.

Ao final desse ciclo, havendo interesse do estudante, e condições de sua família para que ele continue seus estudos, então é necessário que se desloque de seu vilarejo para estudar em pequenas ou grandes cidades que possibilitem educação escolar do chamado ciclo secundário, ou seja, do 7º ano ao equivalente nosso Ensino Médio.

É possível afirmar que a educação escolar na Guiné custa muito caro. Teoricamente esta educação é pública, mas os pais dos estudantes precisam pagar “pelo banco” – expressão local muito utilizada - ou seja, o lugar que a criança senta na sala de aula, os materiais escolares, e muitas vezes - além de sua alimentação diária nos períodos em que ela passa nesse ambiente: manhã e tarde – por algumas despesas para manutenção da escola. Nesse sentido, pela perspectiva econômica, se torna natural que muitas famílias retirem suas crianças da escola para usar na saúde – prioridade – o que gastariam na educação escolar. Por conta disso, somente, seria então que muitos estudantes guineanos não conseguem nem terminar o ciclo secundário do ensino escolar?

Entretanto, a cidade de Forecariá é considerada um polo estudantil de Guiné, e muito provavelmente por isso sua população seja majoritariamente composta por jovens e crianças que se deslocam de outras localidades da região e do país, em busca principalmente de educação escolar.

Esta é também a história de um dos participantes da oficina de fotografias na Escola III. El Hadj Ibrahima Barry, membro do grupo étnico *fulani*, 15 anos, estudante do 6º ano. Vindo da região da Alta Guiné, onde seu grupo é predominante e onde sua família menor mora, está em Forecariá morando e trabalhando com a tia, quem também justifica a mudança do jovem à cidade *para poder estudar em uma escola melhor, mais próxima à capital do país*. Me parece como se a função estratégica da escola fosse a de atrair as pessoas para a capital, ou grandes cidades, que, por sua vez, as direciona ao Ocidente, tanto física quanto política e culturalmente.

No entanto, Forecariá nem sempre foi assim. Mas certamente sua constituição social e cultural atual traz indícios de sua historicidade e aponta as influências da política cultural e da luta dos povos guineanos contra o colonialismo europeu.

Segundo o que nos contam livros da educação escolar básica⁵³ guineana e pessoas consideradas sábias da cidade, a região de Forecariá foi até o século XIX um reino chamado

⁵³ Sobre a historiografia de Guiné, foram acessados principalmente os livros de história e geografia utilizados pelos estudantes do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Forecariá, mas também foram ouvidos moradores da cidade que contam histórias semelhantes. Ver referências bibliográficas.

Moriá, como outros reinos⁵⁴ que existiram na Guiné antes da invasão europeia. Esse reino dizem ter sido fundado pelos comerciantes da etnia *malinka* que se deslocaram da região no atual Mali, e se instalaram na região que hoje é Forecariá, em nome do comércio e da religião muçulmana. No entanto, antes disso, o território já era habitado por outros povos, por exemplo os *teminê* que, por causa dos *malinka*, acabaram fugindo em direção à Serra Leoa. Os *malinka* então teriam sido os fundadores da capital do reino, que hoje é a cidade de Forecariá. Seu rei era chamado de Fodé Katibi Touré. Portanto, a cidade passou a ser chamada de - da transição *fodecatibiyáh* (“terra de Fodê Katibi”) – *Forecariá*, em francês *Forécariah*. Uma história que é muito cara a muitos habitantes da cidade, inclusive ao senhor Touré, de quase 90 anos de idade, que na ocasião dessa pesquisa campo, sabendo que havia estrangeiros brasileiros na cidade fazendo pesquisa em escola, nos convidou para ir à sua casa ouvir um pouco de sua história como combatente na guerra na Argélia pela França, e nisso um pouco de história de Forecariá.

Aprendemos com o senhor Touré e com outros narradores locais, aparentemente orgulhosos da história da formação da cidade, que o reino de Moriá era muito rico e poderoso, onde o comércio e a agricultura eram prósperos e havia abundância de cera, mel, café e arroz. No entanto, quando esse reino fora ocupado pelos franceses, em 1880, tornara-se enfraquecido. Mas o é mais ainda porque seus fundadores teriam sido influenciados pelos colonizadores a terem mais interesse pelo comércio que eles lhes apresentaram do que pela defesa de seu território. Os líderes *malinka*, ironicamente, teriam sido encantados pelos discursos dos colonizadores europeus!

Atualmente, ainda é possível observar traços deixados pelos colonizadores franceses na arquitetura do antigo palácio colonial na cidade, hoje casa da prefeita, nos prédios públicos como prefeitura, e também na principal rua da cidade que tem ambos os lados cercados por enormes árvores formando um grande corredor ensombrado, cujos caules são formados por uma substância muito apreciada por quem faz remédios caseiros tradicionais.

Atualmente, defendem muitos moradores da cidade a pertença daquele território aos *osso* porque esta é a língua mais falada no âmbito do comércio popular e nos cotidianos da cidade. Este grupo que teria ido para a região do Kaloum – tornado mais tarde na capital do país, Conacri -, deslocado do reino *mande*, se imposto sobre os povos *baga*, com a chegada dos colonizadores primeiramente pelo mar, fugiram na direção do interior do país, se

⁵⁴ Além do reino de Moriá, existiram também os reinos *fula do Futa Diallo*, de *wassulu*, reino *osso do Rio-Pongo*, dos *landuma*, dos *nalu*, de Dubréka e outras comunidades tais quais as da região da Guiné Florestal, no sul do país.

instalando em toda a região de Forecariá, e constituindo com outros povos o atual cenário da região e da cidade capital.

A expansão dos *osso* ao largo de toda a região marítima parece ter sido motivo de fuga do tráfico de escravizados e também de deslocamento de outros povos vindos do interior do continente vitimados por possíveis disputas territoriais acontecidas nos séculos anteriores. Esses movimentos de dispersão serviram como potente mola promotora dos deslocamentos tanto dos *osso*, quanto de outros povos, e são metáforas pelas quais sou levado a perceber a Guiné, outras localidades africanas, e a escola.

Essa visão panorâmica de Guiné e Forecariá, que pode ser ainda considerada uma visão panóptica (FOUCAULT, 1977), ou seja, uma observação total do contexto das *nakirigrafias* produzidas pelos participantes diretos dessa pesquisa, não corresponde a um reducionismo, e nem a um absolutismo, apesar de correr esse risco indesejado. Até porque as próprias histórias dos participantes da pesquisa mostram um tensionamento da perspectiva totalizadora ocidental no espaço da escola. Muito pelo contrário, minha intenção foi trazer apenas parte da história dos povos guineanos que pode nos ajudar entender parte de sua realidade atual e ampliar a reflexão do jogo de relações praticado sob as formas de viver e caminhar da comunidade escolar no espaço (de lei) da escola.

3. **VAMOS, PODEM ENTRAR! – UM CONVITE PARA VER/SENTIR/PENSAR/ OUVIR COM AS NAKIRIGRAFIAS**

A grande corrida - outrora chamada de grandes navegações - numa única direção criada por uma cultura ocidental – *judaico-cristã quanto aos valores, helenocentrista quanto à concepção, elitista quanto à organização social* (OLIVEIRA, 2003, p. 01) - que nos leva a fazer escolhas sempre em direção ao futuro, *reificando o pensamento escatológico de encontrar o paraíso no devir* (OLIVEIRA, 2003, p. 1), expandiu e intensificou ao mundo o (pre)domínio desse regime de significação da vida até então dominante na Europa.

Com o início da Modernidade esta empreitada se revelou um sistema individualista e excludente, calcado no princípio da política de dominação, supostamente único modelo de organização da vida e da produção, como suscita ainda Oliveira (ibid.), pela sua filosofia de separação e distanciamento das pessoas de suas localidades, de suas tradições, de outros sentidos que não o eurocêntrico hegemônico.

O capital, o eixo em torno do qual gira o sistema que tem organizado a visão de mundo ocidental moderno hegemônica é um dos significantes eurocêntricos que se pretende dominante e universal, e que, no processo de imposição de seu sistema econômico às populações mundiais, introjeta nelas seus valores sociais e culturais, privando a alteridade, a diferença – o *outro* não-ocidental - de reconhecer sua história, sua cultura e seus modos de organização da vida. Nesse sentido, o sistema moderno capitalista ocidental se destaca pela sua incapacidade de valorizar a vida, os sistemas de inclusão e a alteridade.

De outra forma, este modelo de cultura baseado na lógica cartesiana - que tudo divide em categorias para dominar facilmente e impor uma competição mundial como forma de vida que caminha em uma linearidade, um sentido - trabalha para acabar com outras formas de vida existentes fora da Europa ocidental - que não se encaixam no seu padrão clássico.

Entretanto, contrapondo a política de exclusão do sistema moderno, sem a valorização da inclusão e da alteridade, cujos sentidos possíveis da segunda palavra dados por Amorim (2004) seriam pluralidade e diferença, esse trabalho de pesquisa não existiria. Aliás, Amorim (ibid.) nos lembra, *sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isso faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa* (p. 29). O reconhecimento da alteridade no processo de produção de conhecimento, e o exercício de valorização da inclusão nesse trabalho, equivale à

consideração de *linhas de fuga* (OLIVEIRA, 2003) que nos remete a uma pluralidade de regimes de verdades existente no mundo que escapam à razão ocidental hegemônica, principalmente porque esta não é única nem absoluta.

De acordo com Oliveira (ibid.), a falibilidade da política do sistema de globalização mundial não consegue evitar as *linhas de fuga*, também sinônimo de movimentos contra hegemônicos – outras epistemologias, outras formas de racionalidade e organizações da vida – que se desprendem do seu campo de domínio.

Aprendo com Oliveira (2003) que a importância de *outras* maneiras de pensar a vida e as relações humanas não está somente na sua sagacidade de não se deixarem dominar, mas principalmente na potencialização à criação, subversão, de outras verdades. O autor explica: *as linhas de fuga são vetores de subjetivação que não estão dominadas pelo regime dominante de signos, e, portanto, podem criar outros regimes* (p. 2).

Para este teórico, as subjetividades dos sujeitos são tecidas justamente nas *linhas de fuga*, o que lhes possibilita o escapamento dos binarismos ainda totalizadores e excludentes forjados pelo discurso moderno ocidental/colonial, na tentativa de imposição de sua forma de ver o mundo e as relações entre os seres humanos. Oliveira (2003) enfatiza:

Os regimes subjetivos, então, nascidos ou gerados através das linhas de fuga e das máquinas abstratas, opõem-se radicalmente ao CMI – Capitalismo Mundial Integrado – uma vez que denuncia a flagrante falácia da semiótica significante (semiótica dominante), que sempre redundando no próprio significante, jamais alcançando o significado, instaurando, assim, a repetição do mesmo incessantemente e ao infinito. É a absolutização do princípio da identidade *dominante* (p. 2 – *grifo meu*).

Daí também a importância da valorização da alteridade em nosso processo de pesquisa, de educação e de subjetivação: fugir dos binarismos criados pela visão moderna ocidental que desqualifica as diferenças, escapando assim de uma forma politicamente convencionalizada de pensar, e construir outras.

Vale ressaltar antes de continuar,

a alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriidade (PEREIRA, SALGADO E JOBIM E SOUZA, 2009, p. 1023).

Penso que para escapar dos binarismos, nossa *linha de fuga* (OLIVEIRA, 2003) deva nos levar ao *encontro* (PASSOS, 2012) e *experiência* (LARROSA, 2011) entre alteridades, possibilitados pelo movimento, pelo trânsito, pelas travessias, tais quais às dos *nakirikai* da tradição *baga*, cuja narrativa abre o primeiro capítulo desse trabalho: os povos que apesar de se posicionarem de lados distintos de um território ilimitado – o Kaloum – ao praticarem os movimentos das travessias, entrada e saída - nos remetendo sempre à circularização infinita de histórias, culturas, conhecimentos etc., - desabsolutizam o caráter de verdade absoluta da linearidade do pensamento moderno ocidental. De outra forma, diria, os movimentos que possibilitam encontros desabsolutizam uma identidade⁵⁵ e o caráter de unicidade e unilateralidade globalizante, e nos dão novas possibilidades de pensamento sobre as relações dos povos entre si e com a vida.

De antemão aprendemos, sem consideração à existência e influência da alteridade não há pesquisa dialógica. Ou seja, não há pesquisa que se aproxime do humano e do social por meio de várias visões, sentimentos, pensamentos. O *dialogismo* e *alteridade*, dois conceitos-chaves na filosofia bakhtiniana (1895 – 1975), se relacionam interagindo entre si e propõem dessa forma uma interação entre falante e ouvinte de um discurso, rompendo com a relação de poder e controle da cultura ocidental – a determinista, totalizadora.

Diretamente, Bakhtin tece seu pensamento lançando críticas à linguística do século XIX. Para ele, o caráter deste pensamento ocidental aponta para a separação, uma política de dominação, e não interação entre o indivíduo falante e o ouvinte. Para o filósofo russo,

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314)⁵⁶.

Contrapondo, portanto, uma linha de pensamento hegemônica no/pelo Ocidente, a cronológica, *as perspectivas dialógica e alteritária* (de Bakhtin) trazem a discussão da ética e uma ruptura com a relação de poder e controle de uma ordem hegemônica, na qual se anula

⁵⁵ Amorim (2004) explica que o *outro*, portanto a alteridade de que fala, “opõe-se à identidade” (p. 21).

⁵⁶ Versão PDF.

o outro para ser (GUSMÃO, 2004, p. 48 – (grifo meu)).

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, toda significação de uma verdade, de um discurso verbal, se dá na vida com o *outro*, o que marca nossa necessidade de considerar sua influência e o entendimento de que *ninguém é herói de sua própria vida*⁵⁷ (AMORIM, 2008, p. 97). Nesse sentido, tanto eu preciso do *outro* para existir, quanto meu tema de investigação precisa da alteridade para constituir uma pesquisa ética, ou seja, que tente compreender a realidade levando em consideração à interação das múltiplas vozes, os variados pontos de vista de diferentes sujeitos (GUSMÃO, 2004). De outra forma, diria, o *outro* é quem me dá acabamento, tanto a mim quanto à pesquisa em Ciências Humanas.

Nesse trabalho, para me encontrar com o meu *outro*, quem seja, todo aquele que intervém na construção do meu pensamento sobre mim, sobre a escola na Guiné, e sobre a vida, por exemplo, parto da perspectiva sociológica do cotidiano, cujo encontro proposto por ela não pode se dar na superficialidade – na padronização dos sentidos - no plano onde se apresenta o óbvio.

De acordo com Queiroz (2011), a superficialidade é insuficiente para se pesquisar no/com os cotidianos. De outra forma, para encontrar com meu *outro*, se faz necessária a proposta de Alves (2001): *um mergulho com todos os sentidos* no cotidiano do campo e dos sujeitos da pesquisa. Esta metáfora contrapõe a imagem de *Voyeur* apresentada por Certeau (1998, p. 170), cuja atitude é se colocar à distância – se separando do visto e do pretendido -, ver o conjunto, e totalizar o que vê por sua própria conta, como espectador vendo um bloco homogêneo, estagnado, uniforme. O *voyeur* é descomprometido com o *outro*, chegando a ser representado por um *troglodita* ou um *nômade* (CERTEAU, 1998, p. 49).

Diferentemente da minha visão de dentro do avião, no alto, quando eu chegava pela primeira vez à Conacri, em 2006, para o encontro com os sujeitos que complexificam nossa atenção sobre nós mesmos, sobre outros temas presentes no cotidiano/realidade, diria que é necessário descer para o chão, para a terra de gente onde o entranhar-se ao minúsculo tem maiores possibilidades. Em outras palavras, a proposta política do cotidiano caminha em direção ao diálogo e desestabilização da forma globalizante de se produzir conhecimento, categorizando os sujeitos, supostamente a única válida, criada pelo ocidentalismo moderno e imposta ao mundo.

Para conhecer/viver o cotidiano, e interagir com as alteridades que ali caminham e se encontram, Queiroz (2011) sugere um passo além da orientação cultural e científica ocidental:

⁵⁷⁵⁷ Referência de Amorim (2008) à Bakhtin.

é preciso desvencilhar-se da visão panóptica do cientificismo moderno e olhar (sentir/pensar/ouvir) a partir de dentro (p. 22 - grifos meus). O que quer dizer também não se deixar levar por uma opinião unilateral e imobilizada, institucionalizada. Para isso é preciso estar dentro, com quem está dentro, mas não permanecendo apenas dentro. O movimento e a interação, em busca da compreensão de si no *outro*, se faz necessário, pelo deslocamento, no qual existe o pressuposto de um distanciamento próprio da relação que formo com o *outro*, chamando a atenção para o lugar único que cada sujeito ocupa no mundo⁵⁸.

Este movimento contínuo de entrada e saída, entendido aqui como pressuposto da *exotopia* de Bakhtin,

aponta para a capacidade de voltar-se para o discurso do outro tomando o cuidado de nele não se perder, pois o distanciamento entre uma consciência e a outra é que faz com que o outro possa enxergar e devolver a mim um excedente de visão a meu respeito, excedente este o qual não poderia ter acesso sozinho (GODINHO, 2011, p. 41).

O excedente de visão, aquilo que só o outro tem de mim, é o que me escapa e que passa a existir no movimento e na interação, no encontro com a diferença, pois

a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar (e a palavra) com o olhar (e a palavra) do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais (JOBIM E SOUZA, LOPES, 2002, p. 66).

Vale lembrar, sem a alteridade o pesquisador não teria acesso ao que aos seus sentidos escapa. Portanto, para encontrar com a alteridade, diria, é necessário se deslocar para dentro do cotidiano, e permanecer aberto aos que entram e saem, circulam. Quem sabe, entrar e sair junto com os *outros* nos cotidianos. Mas o que é o cotidiano? O que ele propõe?

Com Certeau (1998), entendo-o como o lugar social onde acontecem as práticas culturais, as ações dos sujeitos que, visando sempre uma lógica operatória ao seu favor, se camuflam, se disfarçam. É nesse lugar social onde acontecem as manobras, os desvios, as criações, quando nada parece acontecer pela perspectiva da racionalidade ocidental/moderna.

De acordo com a ideia de *linhas de fuga*, de Oliveira (2003), diria que a ideia política do cotidiano diz respeito à uma das pluralidades de verdades existente no mundo, que escapam à razão ocidental hegemônica. Ou seja, um dos caminhos para se produzir

⁵⁸ Em nota, Jobim e Souza e Lopes (2002) explicam: *Mikhail Bakhtin apresenta o conceito de exotopia para explicitar o fato de uma consciência ver a outra como um todo, o que ela não pode fazer consigo própria* (p. 66).

conhecimento e cultura, tensionando assim a hegemonia da perspectiva moderna de se produzir saberes.

De outra forma, diria que o cotidiano é tanto o lugar de uma *linha de fuga*, diante da racionalidade ocidental hegemônica, quanto nele podemos encontrar inúmeras *outras*. Principalmente porque o cotidiano é o lugar do indomável, o *espaçotempo* dos sujeitos praticantes da vida cotidiana (CERTEAU, 1998), indomináveis. Assim, o cotidiano e a alteridade escapam à racionalidade moderna ocidental, e por ela são excluídos/desconsiderados.

Por tender a passarem despercebidas, as ações que acontecem no cotidiano são vistas como substanciais, e o terreno de seu acontecimento passa a ser visto como simplório, de penumbra, que viabiliza práticas comuns/ordinárias cuja força e o poder rompem e escapam à ordem estabelecida pelas obviedades da racionalidade moderno ocidental.

Sem querer ser demasiadamente repetitivo, o cotidiano ao qual me refiro é também a arena do imprevisível, do improvável que amedronta a racionalidade hegemônica e cria outros conhecimentos, inventa outras histórias, mudando o curso da suposta lógica.

Vale lembrar, esses conhecimentos criados no confronto de ideias e sentidos são vistos como menores. Entretanto, fazem parte de um plano supostamente maior cujos acontecimentos são influenciados pelos menores.

Mostrando a importância de se atentar para os fatos que acontecem no cotidiano, Carvalho (2012) explica que eles são importantes para demonstrar que a sociedade institucionalizada, apesar de influenciar a nossa vida, seu sistema ideológico não é imutável, *antes modificável e transformável ininterruptamente na e pela ideologia do cotidiano* (p. 114).

Com Certeau (1998) e com Pais (2003), entre outros/as estudiosos/as⁵⁹ dos cotidianos, aprendo que este se trata de uma política epistemológica, uma forma de racionalidade distinta da hegemônica moderna ocidental – uma contra-hegemonia, portanto -, uma perspectiva de ver/analisar o mundo e as relações entre as pessoas. Para Certeau (1998), ações dos sujeitos praticantes do cotidiano deslocam nossa atenção do consumo supostamente passivo dos produtos culturais pelos “consumidores”, para a sua criação anônima nascida na *prática do desvio nos usos desses produtos*. (12,13). Em outras palavras, e como já disse anteriormente, é o mesmo que afirmar: não se deixando dominar, ou ludibriar, os sujeitos do cotidiano ressignificam as imposições de regras e leis dominantes ao seu favor – pois não são alienados

⁵⁹ Para citar algumas, ALVES (2001), OLIVEIRA (2012), SOARES (2010).

- em um jogo de relações muito valorizado e significativo.

Como afirma Pais (1993), o cotidiano é também *uma rota de conhecimento*, assim de observação das formas de se produzir e visibilizar saberes outros pelos sujeitos que não são reconhecidos pela filosofia do pensamento científico moderno como produtores de conhecimento e cultura.

Sendo um princípio de compreensão do mundo, que na literatura de Mikhail Bakhtin⁶⁰, - ao escrever sobre a cultura popular no contexto de François Rabelais⁶¹ - é tratado como *o locus privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente* (SOERESSEN, 2011), também diria que o cotidiano incorpora o arranjo da linguagem carnavalesca como orientação cultural e política. O que me leva a considerá-lo o lugar do não-oficial diante do princípio organizador do pensamento moderno ocidental.

Concordo com Carvalho (2012) que

o cotidiano é o lugar que buscamos para reintroduzir os objetos – que já se encontram congelados no grande livro da História Oficial, túmulo de sua eternidade e glória – e dar-lhes, assim, nova vida. Fazer do herói morto, herói levantado, herói capaz de viver em nossa época, herói ordinário. Mais que reconhecer identidades (*sentidos*) primordiais fechadas em si, congeladas, ocupamo-nos de “ver” identidades (*sentidos*) em trânsito, hibridizadas e ambivalentes (p. 115).

A fim de tentar exemplificar o que busco dizer sobre o lugar de meu interesse nesse trabalho, começo trazendo as narrativas fotográficas dos sujeitos da pesquisa para nosso diálogo. A fotografia a seguir foi produzida por Martine Toupore - estudante do 6º ano - durante a oficina de fotografias na Escola III de Forecariá.

⁶⁰ Mikhail Bakhtin direcionou seus estudos para o campo literário. Mas muitas de suas ideias abrem espaço para serem também utilizadas nas Ciências Humanas. Amorim (2008) explica que na filosofia de Bakhtin, o homem é basicamente humano pelo fato de ser falante, portanto produtor de linguagem, produtor de texto. Assim, pesquisador e sujeitos da pesquisa são ambos falantes e produtores de linguagens (textos), o que dá às Ciências Humanas um caráter dialógico e polifônico.

⁶¹ Ver referências bibliográficas.



A fim de tentar exemplificar o que busco dizer sobre o lugar de meu interesse nesse trabalho, começo trazendo as narrativas fotográficas dos sujeitos da pesquisa para nosso diálogo. Esta fotografia foi produzida por Martine Grögö, estudante do 6º ano, durante a oficina de fotografias na Escola III de Forecariá.

Das imagens produzidas e escolhidas pela estudante para compor seu álbum, ou seja, para serem mediadoras de conversa, esta não entrou na sua seleção. Portanto, ela pode ser considerada, no contexto dos encontros da oficina de fotografias, uma imagem que fez parte do grupo não-oficial das imagens de Martine. Provavelmente porque, apesar de tê-la produzido com intenção de trazer ao pesquisador (eu) o que ele demonstrava ter havia ido buscar, para a estudante ela não seria favorável para guiar seu foco de conversa com o grupo, baseado em sua forma de compreender a escola.

Pelo contrário, a imagem era pra mim um *presumido*, ou seja, um não-dito que assegurava o acabamento que eu tinha de escola na consciência (BAKHTIN, 1997, p. 37)⁶² de

⁶² Bakhtin (1997) explica que *o presumido (...) nada mais é senão uma explicação causal, coisificante do homem. Por isso, as vozes (no sentido de materialização dos estilos sociais) se tornam simples indício de uma coisa (ou sintoma de processo), excluindo qualquer resposta, qualquer discussão, e nenhuma relação dialógica é possível para tais vozes* (p. 340).

Martine e de outros estudantes. Pra mim, a imagem sustentava, constituía e era constituída pelo dito da estudante por meio das imagens que ela escolheu para conversa no grupo.

De outra forma, há de se questionar as imagens não escolhidas sobre as escolhidas, as que pouco apareceram sobre as que mais se repetiram, pois concordo com Filé (2012) que

a fotografia, como qualquer outra imagem, vale pelo que exhibe em seu quadro, como escolha, e da relação que ela estabelece com os que a veem. Uma escolha que elege mostrar uma imagem entre tantas outras possíveis. Escolha uma determinada forma, não de mostrar o mundo, mas dizer como se vê o mundo, que é uma forma de recriá-lo (p. 86).

Esta fotografia produzida por Martine favorecia meu tema de investigação, a partir do único viés pelo qual eu passara a observar a escola: da lei/ordem, do autoritarismo, da padronização do colonialismo, “de branco”. Portanto ela foi uma escolha minha de todo o acervo fotográfico produzido pela jovem como uma tentativa de trazer meu tema de investigação para a conversa. Uma escolha feita a partir do que eu experimentara esteticamente – social, pedagógica e culturalmente - de escola a partir de Forecariá.

Ao selecionar esta imagem, meu interesse era por esta representação cultural de escola, especialmente a “escola de branco”. Interessava-me pela confirmação da absolutização, sacralização da autoridade hegemônica do discurso institucional que ela me trazia/traz. A princípio isso estaria hegemônico até nesta imagem produzida por uma estudante guineana? O que me dava certa confiabilidade de que meu tema de pesquisa estava dado e sendo confirmado.

No primeiro plano da fotografia, o aparente autoritarismo do diretor da Escola III de braços cruzados, um relógio amarelo no pulso esquerdo, gerando um ar de muita formalidade e controle – do tempo e do espaço - é o que mais mostra a imagem. Uma personificação do discurso colonial sobre a escola. É o destaque, diríamos! É o dado, pelo menos pra mim, em um primeiro momento. Embora não esteja no espaço físico da escola no momento da produção da imagem, o diretor está responsável⁶³ pela “boa” ordem/organização dos estudantes de sua escola, e das das outras 7 escolas públicas, juntamente com outras autoridades políticas e religiosas, na ocasião da recepção da Primeira Dama do país em visita à cidade de Forecariá.

Para este evento, na considerada principal rua da cidade, envolta por grandes árvores,

⁶³ A função do diretor escolar está relacionada à transmissão de uma imagem organizacional da escola para a sociedade. Portanto, ele torna-se o principal responsável por colocar em prática uma das funções sociais da instituição escolar no contexto, qual seja, a disciplinarização, enquanto os professores são responsáveis pela educação dos estudantes relacionada à transmissão de conteúdos.

a rua que apresenta traços marcantes do governo colonial francês, muitos estudantes foram organizados em filas por militares, de um lado e de outro da rua. Nesse contexto cultural, as pessoas consideradas autoridades, ou seja, prefeito, diretores de escola, professores, líderes religiosos, seriam as pessoas mais visibilizadas pela comitiva política que estava chegando à cidade, principalmente pela capacidade dessas autoridades cumprirem suas funções sociais.

É verdade! Dependendo da nossa *rota de conhecimento* (PAIS, 1993), nossa forma de experimentar o mundo, o diretor é quem mais aparece na imagem quando a observamos de longe, pela ótica moderna colonial, do alto, com uma visão totalizadora, sem compromisso com os outros sujeitos da cena. Ele toma quase toda a extensão da fotografia. O que primeiro me chamou a atenção ao querer pô-la na conversa do grupo.

Lembrando dos estudos de Barthes (1984) sobre os elementos que geralmente utilizamos para analisar uma fotografia, o diretor foi o meu primeiro *punctum*, o ponto na imagem que mais me atraiu, e que me *pungiu* (BARTHES, 1984, p. 46) a partir do meu *Studium*, meu campo do desejo/interesse (p. 47). Minha *rota do conhecimento* direcionada a enxergar apenas o que estava instituído pra mim.

O cotidiano, por sua vez, é o *espaçotempo* das ações informais que parecem passar despercebidas, mas que estão em pleno movimento, propondo-nos novos olhares e novos conhecimentos do mundo. É especialmente nesse sentido que a fotografia é tida como *nakirigrafias*: em seus movimentos trazem para o diálogo outros conhecimentos, outras formas de racionalidade, dos “de outro lado” da linha do pensamento abissal (SANTOS, 2010).

Com o tempo e os movimentos de deslocamento epistemológicos, proporcionados inicialmente pelos *encontros* (PASSOS, 2012) e *experiências* (LARROSA, 2011) com sujeitos ao longo dessa pesquisa – vistos no primeiro capítulo desse trabalho -, voltei-me para um mais acirrado exercício sociológico do cotidiano, analisando constantemente a foto que também passara a me deslocar.

Entre as mais de duas mil imagens produzidas pelos 12 participantes da oficina de fotografias durante 30 dias, esta foi talvez a que mais tenha me atraído à atenção. Passei com ela me dar conta que na realidade social não existe apenas uma dimensão – a política -, representada pelo diretor da Escola III. A imagem, assim como a realidade, apresenta também outros sujeitos, outros enunciados. Para citar uma experiência, o riso destronador dos estudantes que vêm caminhando logo atrás do diretor, ou seja, no segundo plano da cena imagética. Este riso, tido como uma ação banal, simplória, a partir de um determinado

momento passa a trabalhar como um dispositivo que desloca minha atenção antes voltada para o autoritarismo do diretor e me convida a pensar numa desabsolutização, dessacralização, dessa hegemonia do discurso institucional⁶⁴.

De outra forma, as ações praticadas em um plano discreto, invisibilizado, cujo caráter de desimportância lhes seria atribuído por quem lhes oprime, representam alternativas de pensamentos, de conhecimentos, outras histórias, outros saberes, outros valores que contrapõem os/as que compõem o cânone clássico da racionalidade moderna ocidental, em suposto processo de hegemonização no mundo.

Baseado nos estudos de Certeau (1998), por exemplo, o que aparece atrás do diretor na fotografia produzida por Martine representa os sujeitos e as ações que ocorrem no cotidiano: inesperados que rompem uma ordem, uma linearidade, um regime de verdade. Tanto o cotidiano quanto as ações das alteridades, sujeitos apequenados que aí se encontram, *pensampraticam*⁶⁵, representam partes de um todo, que na visão do cientificismo moderno, do colonialismo, não contam nem como conhecimento válido, nem como sujeitos produtores de conhecimento válidos. Portanto ambos são tidos pela filosofia ocidental hegemônica como significações excluídas.

Mostrando a imagem ao grupo no dia de nossa oficina na escola:

Geoésley – Quem fez essa foto?

Martine – (Sorrindo) Eu.

Entreguei-lhe a foto e perguntei por que ela havia produzido aquela imagem. Queria saber como ela havia fotografado o diretor: ele deixou? Foi espontaneamente? Ele ficou bravo depois? Ele a castigou?

Segurando a fotografia e sorrindo, aparentemente sem jeito para falar, Martine olha para a imagem e para a porta da sala várias vezes, tentando perceber a chegada do diretor que naquela manhã de quinta-feira havia ido marcar presença na escola, embora não houvesse aulas. De vez em quando ele entrava na sala para observar a nossa conversa. Exatamente no momento da discussão dessa imagem, ele entra. Mas logo sai. Enquanto isso, Martine olhando a imagem, sussurra baixinho tentando explicar o que mais havia lhe chamado a atenção para ter produzido a imagem:

- *Ele estava feliz! Era o dia da festa!*

⁶⁴ Essa função do riso é apresentada por Mikhail Bakhtin em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2013).

⁶⁵ Faço alusão ao sujeito *pensantepraticante* de Oliveira (2012) que é um sujeito que em suas práticas exerce política.

Ao entrar na sala novamente o diretor, tentando intervir no que poderia acontecer, pego a foto da mão de Martine e mostro-lhe.

Geoésley: Veja, senhor diretor, é sua foto!

Ele a pega de minha mão e sai na direção da porta da sala em busca de mais clareza para observar bem a imagem. Afasta-se do grupo. Ao retornar com a fotografia, digo-lhe que seria sua logo após a nossa conversa. Ele agradece e sai da sala.

Dialikatore – (fala baixinho) *Faz parte da história.*

Penso que o cotidiano é o que indica a fala de Dialikatore, e aparentemente o que Martine não percebe: o plano social onde estão as partes da história não oficializadas que, no entanto, não deixam de ser histórias. É onde os conhecimentos não institucionalizados e proibidos - que não deixando de ser conhecimento válido - acontecem. O lugar do informal que desestabiliza a formalidade. O riso dos garotos anônimos que caminham atrás do diretor, capturado instantaneamente pelo aparelho fotográfico da jovem estudante.

O que me leva às perguntas: como os/as estudantes compreendem, naquele momento, o diretor, a máquina fotográfica e o evento? Como nós compreendemos o que a fotografia de Martine veicula? E como compreendemos a escola e o jogo de relações aí existente?

3.1 O trançar dos cabelos e os fios do cotidiano

Para continuar pensando o cotidiano da escola, as alteridades e suas práticas que escapam do racionalismo moderno ocidental e que, em todo caso, é o que nos interessa aqui, gostaria de recorrer a outra imagem. Esta produzida por Balla, irmão de Martine e estudante do 4º ano.

Entretanto, antes de passar à *imagem desestabilizadora* (Oliveira, 2006) de Balla, cujo sentido dado por Santos (ibid.) a esta função de uma imagem seria o de produzir uma conflitualidade de conhecimentos e um efeito emancipatório⁶⁶, entre os muitos regulamentos que servem para *territorializar* a escola na Guiné como um *espaçotempo* de formalidade e controle⁶⁷, há pelo menos dois deles que começo trazendo para este texto a fim de observarmos nas fotografias dos sujeitos da oficina algumas formas de diálogos propostas

⁶⁶ O projeto educativo emancipatório que Oliveira (2006) traz em seu livro *Boaventura & Educação* incorpora o pós-colonialismo e sugere que as *imagens desestabilizadoras* (p. 118) contribuem tanto para a constatação da dominação quanto da reconstituição identitária e, principalmente, para a formação de subjetividades inconformistas.

⁶⁷ Para Oliveira (2003), é onde *a produção de signos – culturais - obedece sempre a um limite territorial* (p. 109 – grifo meu)

nas/pelas imagens. Através das fotografias refletirei sobre algumas formas de dizer-se da comunidade escolar, principalmente o grupo estudantil, nesse *espaçotempo* – da lei - *do poder e do querer próprio* (CERTEAU, 1998).

Ressalto, meu objetivo é dialogar com as imagens fotográficas cujas pistas dadas desestabilizam os mitos do sistema escolar eurocêntrico repressor via o abalo das verdades já ditas e supostamente lógicas, retomando que a instituição escolar não possui apenas as verdades do seu sistema político e cultural hegemônico, mas mais que isso, mais que as leis “permitem”, mais que o proibido: um jogo capaz de nos levar a pensar em outras formas de ‘habitar’ (CERTEAU, 1998) o espaço escolar em Guiné.

O primeiro dos regulamentos internos da escola pública guineana que eu gostaria de citar é a proibição do uso de apliques nos cabelos por parte das meninas e professoras no espaço da escola. Essa lei, cujo pano de fundo me parece ser a obrigação de todas irem à escola já trançadas, ou seja, com “cabelos bem arrumados”⁶⁸, parece ter sido vigorada⁶⁹ oficialmente em 2014 e, na perspectiva dos seus criadores, a justificativa parece se dá em relação ao combate às desigualdades sociais no espaço da escola. *É para algumas meninas não se sentirem inferiores às outras que podem usar aplique, porque custa caro*, explicou-me uma das estudantes da Escola III. Segundo outra estudante, esta do Ensino Médio do Colégio da cidade que conheci no tempo da pesquisa de campo, “essa lei é pra disfarçar as meninas de famílias com melhores condições de vida financeira das de família com menor condição financeira”. Ainda, “não podemos usar mechas nos cabelos para não seduzir os professores”, explica-me outra estudante.

No entanto, entre as muitas reflexões que dessas enunciações podem surgir, o que me parece estar por trás do interdito oficial do uso de mechas capilares por parte das estudantes nas escolas públicas de Forecariá é ao mesmo tempo um incentivo ao uso de tranças tradicionais africanas, sem aplique, e a proibição da prática de trançar cabelos no espaço da escola, o que implicaria também no agrupamento das meninas para outros tipos de conversas e diversão, aos quais provavelmente alguns professores e o diretor da escola não teriam acesso.

A fotografia de Balla apresenta, dentro da sala de aula, uma prática muito comum nos cotidianos das meninas guineanas, que as põe no lugar de quem produz cultura e conhecimento, tensionando a forma como muitas vezes a educação escolar as vêem - assim como a outros(as) estudantes - como “recipientes/vasilhas” (alusão à crítica de Paulo Freire à

⁶⁸ Em muitos casos, quando a estudante chega à escola sem ter o cabelo trançado, é enviada de volta para casa.

⁶⁹ Eu só tive acesso à esta regra por meio de conversas com meninas em Forecariá.

“educação bancária) de informações transmitidas por professores e professoras.

Aqui cabe a pergunta: como compreendemos essa cena, e outras, que mostra uma prática que está ao mesmo tempo dentro e fora da escola em Forecariá, por exemplo, mas que geralmente no espaço escolar é proibida, e fora dele é incentivada porque se trata de uma prática cultural e educativa africana? Aliás, como a instituição escolar a compreenderia?



Tal qual a fotografia de Martine, a de seu irmão também não fez parte de sua seleção que comporia seu álbum. Portanto, por este ângulo, aqui já temos é um dado que considera a imagem representante de um elemento não oficial.

A fotografia de Balla também nos mostra que a vida no cotidiano escolar é bem mais complexa e insubordinada às leis criadas por quem está longe dele, do que a narrativa oficial que da escola se cria. Portanto, a imagem não apresenta apenas as ações não institucionalizadas que acontecem dentro da escola. Com princípio de circularidade, ela também *retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha* (AMORIM, 2008, p. 96). O que isso significa? Que há aí a apresentação da relação/interlocução permanente e dinâmica entre os *praticantes pensantes* (OLIVEIRA, 2012) – estudantes, professores, diretor, pesquisador, comunidade - daquele cotidiano escolar. Esta fotografia de Balla, entre outras, nos mostra que o cotidiano escolar é um lugar de relações complexas dos diferentes modos de

políticaspráticas (OLVEIRA, 2013).

Nesse contexto, Pereira, Salgado, Jobim e Souza (2009) nos lembram que a produção de conhecimento em Ciências Humanas é para Bakhtin um trabalho de *compreensão respondente* (p. 1022). Isso quer dizer que os instrumentos de interação que o pesquisador utiliza no campo da pesquisa com os seus interlocutores tem objetivo de compreensão (e avaliação). O que implica pensar que suas escolhas não são aleatórias, banais, neutras.

Minha atitude de entregar os aparelhos fotográficos aos estudantes indica que eu estava buscando uma resposta, a compreensão de meu tema de investigação.

Nesse sentido, sendo percebido pelos sujeitos da pesquisa o lugar social e cultural que eu ocupava naquele momento, muitas de suas imagens não trouxeram apenas o que eu não esperava do meu tema de pesquisa – a escola “habitada” da forma que eu não idealizava - mas também o que eles e elas queriam me dizer - independentemente de eu lhes pedir ou não – junto às representações possíveis de “escola é coisa de branco”. Inclusive porque é muito difícil, senão impossível, retratar a realidade escolar somente a partir do ideário de como ela “deveria ser/funcionar”.

Podemos perceber que a imagem produzida por Balla foi feita dentro de sua sala de aula, do fundo da sala, de um ângulo geralmente comum observado na maior parte da sua produção fotográfica. O fotógrafo preza pela horizontalidade quando ocupa uma posição sentada a partir das últimas fileiras de bancos da sala. Esta escolha também lhe beneficiou, de modo a passar despercebido tanto por sua professora quanto pelo diretor, caso de repente ele entrasse na sala de aula no momento da produção da imagem⁷⁰.

Apesar de aparentemente lhe interessar fotografar seu colega de turma, bem no centro da imagem, percebemos muito mais do que apenas o garoto. Percebemos inclusive que ele divide a imagem em duas cenas. Do lado direito aparece timidamente uma estudante solitária, isolada, representando um conhecimento que se faz pensando sozinha, cuja leitura e escrita se tornam companhias principais. Por este ângulo, uma das lousas está cheia de números e texto, enquanto a outra está vazia. Isso nos leva a pensar que a fotografia de Balla pode ter sido produzida no meio do dia, entre os dois turnos, ou em algum intervalo da aula de matemática, quando a impossibilidade de sustentação das leis que regem a rotina da sala já ganhava mais terreno.

Esta fotografia, e outras do arcabouço da oficina, ajuda desestabilizar o caráter de

⁷⁰ Apesar da autorização concedida pela Diretora de Educação da cidade, pelo diretor da escola e pelas famílias dos participantes da oficina, para a produção das fotografias nas salas de aula a máquina geralmente foi estranhada e regulada pelas autoridades escolar.

verdade absoluta do discurso moderno ocidental de que a escola em Forecariá “é de branco”, nos sentidos culturais e políticos que esta afirmativa produtora de fixidez e estereotipia traz.

Com as imagens diria até que ela é “de branco”. Mas mais do que isso! Nem “de branco” e nem “de negro”! As fotografias nos ajudam perceber que essa lei/ordem, imposta de fora, é necessariamente desestabilizada, rasurada, questionada, mostrando que a instituição escolar é muito mais complexa do que esta ideia estéril do discurso colonial.

As duas principais estratégias do colonialismo – estereótipo e fixidez – segundo Bhabha (1998), potencializando sua função política, nos faria, em outro tempo, imaginar que o discurso colonial conseguiria em suposta plena perfeição sustentar suas ideológicas verdades por muito tempo. O que acontece no plano da realidade, ou seja, no lugar de problematização deste discurso de suposta verdade absoluta, é por si negado. Por isso tende a passar despercebido, porque é construído como sem sentido.

No entanto, as ações praticadas na “penumbra da noite” é o que nos leva a pensar na falibilidade do discurso colonial, de institucionalização. Ao mesmo tempo nos traz a existência de outros sentidos, conhecimentos que sempre dialogam com o caráter de verdade absoluta do discurso moderno ocidental sobre o *outro* e sobre “suas” instituições.

Na imagem produzida por Balla, penso que o cotidiano se manifesta no que aparece da esquerda para a direita, quase no canto. Seis meninas se colocam ao redor da professora que cede, ou é levada a ceder seus cabelos para serem trançados. A professora se coloca, ou é obrigada a estar, no mesmo nível das estudantes enquanto, com seu aparente movimento de aceitação, transparece não conseguir escapar da proposta das meninas, ou da sugestão do trançado de conhecimentos a que aquele momento poderá nos remeter. O trançar dos cabelos da professora – pelas estudantes - nessa imagem, pode ser uma metáfora do que as ações que acontecem no cotidiano escolar propõem ao pensamento hegemônico que normalmente neste espaço se acha predominante.

O mesmo círculo, dando espaço para uma maior socialização, a quebra ainda que momentânea da hierarquia, o convívio horizontal, o estreitamento das relações, a troca de alguns conhecimentos e criação de outros – tal qual a criação do penteado da professora -, as confidencialidades entre mulheres de distintas posições sociais e étnicas, que normalmente se forma em outros ambientes, também se forma na escola, estreitando as relações entre professora e estudantes, mulher e meninas, mãe e filhas. O que nos leva a pensar na existência de formações de outros pequenos “círculos cotidianos”, no espaço da instituição escolar, quer os regulamentos da escola queiram, quer não, que propõem diálogo influenciando-se e

produzindo conhecimentos diversos numa luta constante por justiça cognitiva e cultural.

Entretanto, sem um exercício sociológico, e epistemológico de observação, esses círculos que se formam, e comunicam, podem passar despercebidos. Porém, não inexistentes.

Vale lembrar, o trançar dos cabelos, longe de ser simplesmente uma prática cultural e de embelezamento entre as mulheres guineanas, sempre se constituiu em uma prática social, cerimonial, iniciática - ou simplesmente de convívio, à qual é consagrada horas e horas de conversas e intimidades. O que implica dizer que no *espaçotempo* dessa prática a circulação da palavra, ou seja, a democratização do saber, do poder e do querer (BÂ, 1977,) ganha mais força e potencializa o senso de coletividade e pertencimento, contrapondo os valores e ação política da modernidade de cercear, julgar e aniquilar outros conhecimentos que fogem de sua visão de mundo.

3.2 O aparelho celular e a circulação da palavra

Já que tocamos na circulação da palavra, um elemento estruturante da tradição africana⁷¹ (BÂ, 1977; OLIVEIRA, 2003; LEITE, 1995/1996), contra a qual parece combater todo o sistema de conhecimento moderno em África, sou remetido a um objeto tecnológico pós-moderno de potencialização dessa prática em sociedades africanas. Embora o aparelho celular seja muito usado atualmente pela maioria da população da cidade de Forecariá, principalmente por jovens e adultos, é fortemente proibido e vigiado no *espaçotempo* da escola, por conta de outro regulamento que aí é regido e busca pôr em funcionamento os interesses da hegemonia cultural moderno ocidental. Aliás, para pensarmos: a que/quem servem mesmo os regimentos que mapeiam cognitiva, moral e/ou esteticamente os espaços escolares na Guiné e no Brasil?

Se por um lado, nesse contexto escolar de Forecariá, o celular tende a ser sinônimo de barulho e desordem, portanto uma ameaça ao silêncio que, política e ideologicamente, tende a ser imposto em sala de aula, então também diria que o regimento escolar das escolas públicas de Forecariá tem essa mesma consideração ao uso das línguas nacionais dos/das estudantes – e não da língua francesa - considerando que nesse contexto as línguas geralmente mais usadas para se falar ao telefone são suas “línguas maternas”, e não a francesa. Esta, por sua vez é muito usada pelos/pelas estudantes – e professores - para escreverem mensagens de textos no celular, ação que não é proibida em sala de aula. Em todo caso, diga-se de passagem, a língua

⁷¹ De acordo com Bâ (1997), a tradição africana tem a ver com a oralidade.

francesa é transgredida por meio de símbolos próprios que compõem o código de linguagem desses sujeitos para este tipo de texto⁷².



Foto produzida por El Hadj Ibrahima



Foto produzida por Alpha Ibrahima

⁷² Por exemplo, *merci* = *mer6*; *quando* = *kant*; *que* = *ke*; *oui* = *8*; *avec* = *avk*; *je* = *g*.

As línguas dos/das estudantes são geralmente associadas à prática oralidade por dar maior acessibilidade às questões subjetivas das culturas locais, onde a circulação da palavra se torna mais potente e significativa. Nesse sentido, as línguas guineanas geralmente são vistas como elementos a serem superados pela escrita que, associada à língua francesa, é remetida à escola moderna na Guiné. De outra forma, diria, proibir o uso do celular para efetuar e receber ligações no espaço escolar equivale à potencialização da obrigação dos/das estudantes ficarem em silêncio em sala de aula, ou obrigá-lo a se expressar apenas em francês.

Se o perigo de dirigir a palavra ao professor ou a professora em línguas guineanas já é eminente quando ao/à estudante não lhe for direcionada uma pergunta, não poderia ser o celular na sala de aula a quebrar a imposição do silêncio, o controle, e a distância pressuposta entre docente e discente, entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos. Aliás, é o que me faz lembrar Bidima (1993) ao dizer que o silêncio em contextos africanos negros significa *cisão e separação* (p. 164).

Fora do espaço escolar, e de outras instituições modernas em Guiné, o silêncio é visto como uma prática de órfãos de pai e mãe – como sugere um ditado popular africano - a qual me remete a uma busca contínua de religação com os separados. De outra forma também pensaria que o silêncio nesse contexto teria conotação de morte, completude, enquanto a palavra, ligada à fala, tem conotação de força vital, de vibração e movimento dessa força que faz existir todas as coisas – visíveis e invisíveis - no universo (BÂ, 1977).

Enquanto o silêncio em Guiné tende a ser remetido ao repouso, para Bâ (ibid.), a fala, na tradição africana, é criação (p. 185).

De acordo com Leite (1995/1996), quem nos diz que na perspectiva da tradição oral africana a palavra é vista como um *instrumento do saber* (p. 106), o silêncio parece ser tido como ausência de saber e meio de docilização, ou infantilização dos corpos⁷³.

Vamos pensar que o silêncio, em ambientes domésticos em Guiné é geralmente visto como uma ameaça à coletividade, segundo Oliveira (2003) outro elemento estruturante de sociedades africanas. Por isso, nesses espaços o silêncio é sempre caçado e evitado. Assim,

⁷³ Uma tentativa de tornar os estudantes como um *enfant* em francês = *criança, do latim in-fans* (aquele que não fala). Nas culturas locais, ainda que não seja um fato consciente, e certamente não é passivo a isso, é por meio da fala – força vital que faz o mundo girar, como nos explica Hampaté Bâ (1977) - que a criança toma conhecimento do mundo dos adultos. A fala tem o mesmo poder dos ritos de iniciação, ou melhor, os dois andam juntos, e é, portanto que principalmente a partir dos ritos as crianças têm mais acesso às histórias locais, aos saberes dos adultos, às músicas etc. Enquanto não falam, demonstrando sua imaturidade para passar pelos ritos, o acesso ao que é considerado mundo dos adultos se torna bloqueado às crianças das culturas locais guineanas. Nesse contexto, imaginamos que a escola na Guiné seja simbolicamente – e politicamente - um *espaçotempo* de “ritos de passagens”, ainda visto como o lugar de aprender francês e poder quebrar o silêncio em direção aos conhecimentos dos europeus, do homem moderno.

me causa ainda estranheza e questionamentos saber que ele deva ser fortemente praticado em escolas!

O uso do celular, apenas uma pequena gota nesse mar, no contexto das escolas públicas de Forecariá significaria ao mesmo tempo uma afronta a esta lei - que se propõe imperatriz nas escolas -, e à autoridade do docente em sala de aula, só quem poderia dominar a quebra do silêncio, além do vigilante com função de velar pelo respeito das regras e disciplina na escola, o diretor?

Cada toque que o celular dá em sala de aula, o dono do aparelho deve pagar o valor de uma recarga para o diretor, explica Mabinty, estudante do Ensino Médio da cidade. O pagamento em dinheiro é uma punição. Nesse sentido, pareceria menos preocupante deixar o aparelho desligado, ou em casa, já que muitos estudantes dizem não ter dinheiro para constantemente recarregá-lo com créditos. Mas não é o que acontece. Muitas fotografias produzidas dentro da escola dão visibilidade a outras emergências de desejos e interesses - verdadeiras engenhosidades dos/das estudantes - presentes no *espaçotempo* da escola. Embora costumem passar despercebidas por quem idealiza – da forma que “deveria ser” - a educação escolar naquele contexto.

Algumas imagens produzidas dentro da escola, no contexto da oficina de fotografias, podem nos levar a pensar que o/a estudante que possui um aparelho celular na escola acaba engendrando uma negociação cultural e até pedagógica, um dinâmico jogo de relações, sem intenções diretas, cujas leis e regras da escola não conseguem enquadrá-la. De outro modo, os/as estudantes – e também professores/as - mostram-se muitas vezes com interesses diferentes dos propostos pelas leis que tentam dominar o *espaçotempo* escolar eurocêntrico, cujo objetivo é formar clientes de seu mercado cultural.



Dessas fotografias escolhi especificamente duas que, pra mim, além de potencializar a desestabilização do absolutismo da política do discurso colonial no contexto da Escola III de Forecariá, qual seja, o de que “a escola é de branco”, aponta-nos que nesse *espaçotempo* de educação não existe apenas o que é de vontade e poder do colonizador, do que se acha dominante. Contra a absolutização dessa verdade, e em busca de outras, muitas fotografias dos participantes da pesquisa propõem, por exemplo, a existência de um o jogo de relações entre a *políticaprática* (OLIVEIRA, 2013) da oralidade, muito valorizada naquele contexto - potencializada também pelo uso dos aparelhos celulares dentro das escolas - e a *políticaprática* (ibid.) da alfabetização colonial, ou seja, o processo de imposição do código francês de linguagem e escrita.

A primeira foi produzida por Diallikatore, estudante do 5º ano. O que me chama mais a atenção na imagem é o possível movimento de sobreposição da estudante com o celular a posto, ensaiando uma comunicação oral diante da máquina fotográfica e da fotógrafa - o que possivelmente tem mais a ver com seu contexto social e cultural - sobre a paisagem da lousa repleta de uma linearidade representada pelo que parece se referir às pautas de um caderno, e a escrita em francês das letras J e G, de *jante*, *calha de roda de carro*, e *George*, que “vai ao

vilarejo”, ajudando a tecer assim à turma uma possível ideologia capitalista de que “carros de rodas com calhas brilhantes de última geração tenham sentido aos vilarejos do país numa quinta-feira”⁷⁴.

A cena dessa imagem nos dá pistas de conhecimentos e propostas de saberes diversas no *espaçotempo* escolar, e uma interação entre as duas, ou mais, perspectivas culturais.



A segunda imagem consiste no “congelamento” de um momento do vídeo que produzi no pátio da escola na tentativa de registrar outras manifestações dos estudantes cerceadas pelas leis escolares. Percebemos com ela como os/as estudantes fazem *uso* (CERTEAU, 1998) do aparelho celular – mesmo sendo proibido em alguma medida na escola - para potencializar suas comunicações e veicular suas expressões, desejos e interesses.

No dia da produção do vídeo não houve aula na escola. Era o dia da recepção da primeira dama do país em visita à cidade de Forecariá. Todas as comunidades escolares da cidade foram convocadas para dar boas vindas à autoridade política do país.

Era meu terceiro dia de pesquisa na Escola III. Sem saber da convocação à recepção, eu chegara cedo, pois me interessava observar como se davam os primeiros momentos dos/das estudantes na escola.

Percebi de longe que um grupo de estudantes conversava fora da sala. Outras meninas chegavam pouco a pouco. À medida que iam chegando à escola naquele dia e se agrupavam

⁷⁴ É o que sugere a última frase escrita em francês do lado esquerdo da lousa.

pelo pátio, me estranhava o clima sem gritos de professores e diretor, sem um comando de ordem.

Hoje não tem aulas. Vamos recepcionar a primeira dama que vem visitar a cidade, disse-me o diretor da escola. Então era por isso que o ambiente parecia descontraído, pensei. Até que chegasse o momento dos/das estudantes em filas se deslocarem da escola para o local da recepção, eu me sentei em uma cadeira perto de uma das entradas do pátio, de frente a uma das salas de aula.

Percebi que alguns tímidos passos de dança agrupavam algumas meninas em círculo do outro lado do pátio. Como que em uma disputa, ou apresentações, elas se revezavam incentivadas umas pelas outras através de palmas e cânticos sussurrados, para que não tivessem suas ações percebidas pelas autoridades da escola.

Achei que era propício o momento para tirar a máquina da mochila e começar a fazer algumas fotos e alguns vídeos. Porém, eu não queria ser bruscamente percebido com a máquina a punho, mesmo sendo conhecido por toda a comunidade escolar como o brasileiro que estava lá fazendo uma pesquisa e registros imagéticos do cotidiano escolar.

Discretamente, deixei minha máquina fotográfica ligada sobre a mochila às minhas pernas, tentando capturar as ações daquele momento no pátio, sem que elas fossem previamente programadas pelos/pelas estudantes diante do aparelho⁷⁵.

Do outro lado do pátio aos poucos as meninas dançavam menos timidamente, mas ainda preocupadas com a presença do diretor que a qualquer momento as surpreenderia, lembrando-lhes que é proibido dançar e cantar na escola.

Depois de alguns minutos, ao perceberem que estavam sendo assistidas por mim e pela máquina, foram para o centro do pátio. Aí formaram um círculo maior e algumas das meninas começaram a dançar no centro da roda, sempre se alternando sob o ritmo das palmas que naquele momento substituíam os tan-tans guineanos, símbolos de expressão de alegria, também proibidos na escola.

Quanto mais palmas e gritos de apoio das outras estudantes, mais as meninas que estavam no centro da roda dançavam! Uma ação alimentava a outra!

De repente, ao dar espaço para que eu e minha máquina fotográfica também entrássemos simbolicamente no círculo, uma das estudantes que havia saído por um instante chegara com um celular. Fato que me pareceu costumeiro, dançar ao som do celular. Como caixa de som, o aparelho que não pode ser usado na escola para efetuar e receber ligações

⁷⁵ Era comum, ao me verem com o aparelho fotográfico apontado para algum lugar ou pessoa, estudantes se posicionarem em frente à lente e fazerem poses, caras e bocas, a fim de serem fotografados ou filmados.

funciona(va) de outra forma, como potencializador da circulação da palavra, ou seja, do que agrupa(va) pessoas através de músicas e traz(ia)-lhes senso de coletividade e pertencimento, além de fortalecer a demonstração de outros desejos e interesses na escola.

Naquela roda de dança, parecia faltar algo mais. E esse algo parece ter chegado por meio do aparelho celular trazido por outra menina e posto na roda da dança, da vida. A menina que aparece na fotografia ao centro da imagem e da roda, com a posse do celular, se sentira mais entusiasmada para dançar ao som da música que soltava o aparelho.

No entanto, depois de poucos minutos o diretor da escola chegou e dispersou a roda, a fim de acabar com a “desordem” na escola proposta pela dança, pelas palmas, pelo ritmo, pela música, pelo celular, pela palavra.

Para continuarmos girando no círculo deste texto, como pensar o cotidiano da Escola III a partir da existência das práticas de trançar cabelos e outras que potencializam a oralidade, como o uso do aparelho celular, sempre ameaçadora do ideológico controle escolar? Essas práticas são tidas como práticas de miudezas que compõem e são compostas/praticadas por um corpo individual e biológico, mas também coletivo, social e de linguagem. De onde partiremos para tentar entendê-las, considerando que elas refletem muito a forma dos povos africanos de compreenderem a vida?

De antemão, pego carona no que explica Gomes (2006) sobre os trançados dos cabelos africanos muito mais do que apenas símbolos de beleza. Eles são também códigos sociais, veículos de expressões, de linguagens, de histórias e saberes que apresentam *formas encontradas no seu meio natural* (p. 344). Então, suas figuras representativas tendem a ser de proporções lateralmente diferentes, que não possuem ângulos retos, nem são construídas mecanicamente pelo homem de modo a propor limites de exclusão objetivos ou subjetivos.

Esta ideia parece caminhar ao lado da de espiritualidade⁷⁶ africana, como potencializadora de compreensão dos signos físicos⁷⁷, sociais e culturais com os quais me encontrei no campo da pesquisa.

Quero pensar que para entender esses signos, além do meio natural ao qual eles refletem, de acordo com Gomes (2006), também é necessário levar em consideração a relação/interlocução que as populações guineanas, e outras africanas, têm com o mundo espiritual. Aliás, este engloba o natural e o social. Principalmente porque os signos que

⁷⁶ A ideia de espiritualidade entre povos africanos não tem conotação ocidental. Isso porque em Guiné, por exemplo, a partir de uma tradição oral, fora das influências ocidentais, não há uma separação da vida religiosa da não-religiosa. A espiritualidade africana tudo interliga e possibilita interação entre o visível e o invisível.

⁷⁷ Muitas casas em vilarejos são de formato redondo; grande parte das cozinhas das casas em Forecariá também é redonda; e a maioria dos pátios das escolas.

refletem a circularidade, portanto o diálogo e a inclusão, são amparados pelo princípio organizador da vida e do mundo que considera um plano vital/social onde se relacionam vivos e “mortos”, visíveis e invisíveis, grandes e pequenos.

De acordo com Ribeiro (2010), a espiritualidade possui uma coluna de princípios que certamente ajudam explicar a forma de ser e estar no mundo de muitas populações africanas na atualidade. De outro jeito diria que a espiritualidade estaria para uma agulha com linha que costura os inúmeros e diversos retalhos que formam a colcha social e cultural de muitos povos africanos.

Para Ribeiro (ibid.), essas populações, mesmo sob constante ameaçada do ocidentalismo moderno, possuem um mundo no qual a relação com o sagrado é permanente, ainda que em contínua transformação, e desestabiliza os paradigmas modernos de compreensão da vida.

A quase ausência de fronteiras, ou de limites entre o possível e o impossível, o visível e o invisível - proposta pela circularidade africana - possibilitando a preservação e atualização do que está em suas tradições e no presente, torna muitas vezes, aos olhos ocidentais modernos que tudo quer compreender por meio de seu modo de abordar “a realidade”, ainda mais difícil essa compreensão da marcação da espiritualidade como princípio orientador social, cultural e físico.

Bâ (1977) nos ajuda a entender:

Deve-se ter em mente que, de maneira geral, todas as tradições africanas postulam uma *visão religiosa do mundo*. O universo visível é concebido e sentido como o sinal, a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento. No interior dessa vasta unidade cósmica, tudo se liga, tudo é solidário, e o comportamento do homem em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o cerca (mundo mineral, vegetal e animal e a sociedade humana) será objeto de uma regulamentação ritual muito precisa cuja forma pode variar segundo as etnias ou regiões (p. 186).

O culto aos antepassados, ou a busca do passado/velho no presente, como parte e influência do presente/novo e do futuro - quebrando a política de linearidade da visão ocidental - orienta as relações humanas dos povos africanos que passam essencialmente por uma ligação entre mortos e vivos. Talvez essa compreensão que está além de nossos olhos, além do óbvio, da superficialidade e da padronização do olhar/perceber, nos ajude compreender porque o mundo físico e subjetivo de muitos povos africanos tende a ser redondo e propõe o princípio da ininterrupção, da ligação, da inclusão, das trocas, das

possibilidades.

Tanto a prática de trançar cabelos, as intenções nos usos do aparelho celular, quanto a formação e os movimentos no pátio da Escola III – o que veremos a seguir -, entre outras, nesse sentido, parecem também ser orientadas pelas ligações/movimentos de quem entra e sai, está fora e dentro, sempre fazendo travessias, as quais nos convidam a pensar a escola.

Os círculos que se formam na Escola III são metáforas de uma forma (a que queremos) de pensar a educação escolar, o currículo, políticas/leis/teorias e práticas, uma influenciada pela outra, porque ambas são dimensões de um só ciclo de vida, como nos lembra Oliveira (2013).

Os signos desse contexto de Guiné, que nos remetem à abertura e à incompletude, talvez nos ajudem compreender também que a superficialidade e a exclusão só podem ser confrontadas no círculo, no diálogo – não na cumplicidade -, trocas e trançados entre oficiais e não-oficiais, formalizados e informalizados, conhecimento válido e conhecimento invalidado, onde todas as pessoas podem ser vistas como visitantes, sujeitos de travessias, cada uma com suas particularidades carregando particularidades de *outros*.

O pátio da Escola III, o espaço físico que mais me chamou a atenção à primeira vista para escolher aquela unidade escolar da cidade para o desenvolvimento da pesquisa, também se inclina ao círculo e representa uma manifestação física de como as populações guineanas, sem a influência da modernidade, parecem compreender a vida.

A proposta subjetiva/simbólica que atravessa as similaridades entre os trançados dos cabelos, a circulação da oralidade entre os homens e seus ancestrais, entre o presente, passado e futuro sugerindo uma relação ininterrupta entre o que se vê e o que não se vê, o grande e o pequeno, e a do pátio da Escola III podendo ser visto como uma supostamente simples construção convencional e social, me levou à busca por entendimento da(s) sua(s) possível(is) representação(ões), que também afeta(m) diretamente as formas de relações e comportamentos dos povos africanos com seu meio social, cultural e natural, como aparece nas imagens produzidas pelos/pelas estudantes.

3.3 O pátio da Escola III: território de circulação de alteridades

Tal qual grande parte dos trançados dos cabelos das mulheres africanas de Forecariá, em formato circular, o pátio da Escola III também propõe, com sua estrutura física, a circulação ininterrupta de alteridades, nos remetendo ao princípio organizador da vida e das

relações entre os seres humanos e com o universo explicado pela espiritualidade da cosmovisão/tradição africana, especificamente dos povos que compõem a África Subsaariana (BÂ, 1977; OLIVEIRA, 2003).

De acordo com alguns estudiosos, essa cosmovisão, fundamentada sobre a base da inclusão e do diálogo – contraposta à visão de mundo hegemônica no Ocidente -, nos apresenta a temporalidade e espacialidade primordial do ser humano, a partir da circularidade, cuja frase *o ser é redondo e o mundo é redondo ao redor do ser redondo* (p. 242), de Bachelard (1993), nesse momento ajuda tecer sentido.

Vale lembrar, para Bachelard o redondo tende a ser o próprio ser visto do interior, de dentro, no sentido íntimo⁷⁸. O que me remete a um princípio pacífico e harmônico. No entanto, a imagem do redondo, do círculo nesse trabalho, necessária para tentar entender tanto a estrutura física quanto os movimentos que acontecem no pátio da escola, e alguns outros signos culturais sociais africanos presentificados no cotidiano, não implica numa busca pela paz, pela harmonia, pelo limite e pelo controle. Muito pelo contrário, ao falar de alteridades em trânsito pelo círculo, me refiro às diferenças com remissão ao diálogo entre as pluralidades nesse *espaçotempo* metafórico tradicionalmente africano, onde a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas não conseguiria entender. Bâ (1977) nos ensina que, na tradição africana⁷⁹, toda miudeza à que nos permite remontar à uma unidade primordial seria uma visão caótica para a lógica cartesiana.

Assim, nesse universo africano, onde nada na vida é abstrato, tudo se liga e nada é isolado (ibid.). Ou seja, todas as coisas e ações se implicam. Para o filósofo malinês, na tradição africana o universo é concebido como um todo onde todas as coisas interagem (p. 183).

Nesse sentido, penso que para haver interação é necessário haver movimento, deslocamento, trânsito, entrada e saída. É aí que a circularidade a qual me refiro não é fechada. Se assim o fosse, a importância do visitante/passageiro entre populações africanas seria desmilinguida. Pelo contrário, o caráter flexível e transitório da vida, destacando uma existência vinculada ao cosmo é uma marca muito forte de povos africanos.

Segundo Ribeiro (2010), *a reverência ao limiar é simbolicamente representativa nas culturas tradicionais* (p. 33). O que explica Mircea Eliade (*apud* RIBEIRO, 2010, p. 33 – *grifos meus*): *O limiar, a porta, (passagens) mostram de uma maneira imediata e concreta a*

⁷⁸ Crítica de João de Deus Vieira Barros ao pensamento de Bachelard no livro *Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre*, São Luiz: EDUFMA, 2009.

⁷⁹ O que Bâ (1977) chama de tradição africana equivale ao que Oliveira (2003) chama de cosmovisão africana.

solução de continuidade do espaço; daí a sua grande importância religiosa espiritual, porque são símbolos e ao mesmo tempo veículos de passagem.

Se o círculo da cosmovisão africana fosse fechado, não se daria tanta importância aos visitantes e aos estrangeiros. Em culturas guineanas, assim como em moçambicanas (RIBEIRO, *ibid.*), por exemplo, diria que nada é mais demorado do que os cumprimentos e as saudações aos presentes, a quem vai e a quem vem, várias vezes por dia, quantas vezes houver um cruzamento. São saudados inclusive os ausentes, por exemplo, na oferta de sacrifícios, a fim de que estejam sempre presentes!

As saudações constantes e “demoradas” acontecem então para que nunca haja ausentes, e implica em uma manifestação de interesse pela vida integral do ser humano, de forma geral de ambas as pessoas que se cumprimentam, e pela sua comunidade. Isso presentifica uma filosofia de vida africana, também presente nas populações da África do oeste, de que *um só é porque o outro é*, chamada em línguas Bantu de *ubuntu*⁸⁰.

As saudações constantes aos sujeitos de passagens em Guiné implicam igualmente em pôr em movimento a palavra que, diferentemente do silêncio, cria diálogo e vida! Penso que em Guiné – como em Moçambique (RIBEIRO, *ibid.*) - a vida das pessoas gira em torno da presença, buscando-se evitar a ausência.

Em meu primeiro contato com o pátio da Escola III, apesar de ter havido uma sedução pela sua proposta de uma escola aberta, inclusiva, de diálogo, um território de várias passagens, travessias e fluxos de pessoas, histórias, e conhecimentos diversos, foi um signo cujo significado, num primeiro momento pra mim, não se revelou na aparência. Isto porque

os signos produzidos nos solos de cultura podem, por serem signos, serem interpretados por quaisquer povos de quaisquer culturas. Podem ser transmutados, ressemantizados, reelaborados em qualquer contexto. Mas é desde o solo de sua produção que a riqueza de seus significados tornam-se, por assim dizer, mais fortes. Não porque o signo é uma essência em si mesmo. Mas porque o significado de um signo é sempre contextual (GEERTZ, 1989) (OLIVEIRA, 2003, p. 108, 109)⁸¹.

Em contextos de Guiné, assim como em muitos outros africanos onde o princípio cosmogônico de inclusão ainda distancia-se absolutamente da visão ocidental dualista, linear, de herança cartesiana – excludente - práticas como a do trançar os cabelos, o uso do aparelho

⁸⁰ Ver RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

⁸¹ Versão PDF.

celular, e espaços físicos como o pátio da Escola III, propõem a circularidade da palavra, portanto de histórias e saberes “miúdos” que, por sua vez, implica em uma *visão triádica, em que entre um e outro elemento há pelo menos mais uma forma de configuração* (RIBEIRO, 2010, p. 24).

3.4 *Geo, aquilo é uma escola: encontro com a ausência de referenciais visuais de instituição escolar moderno ocidental*

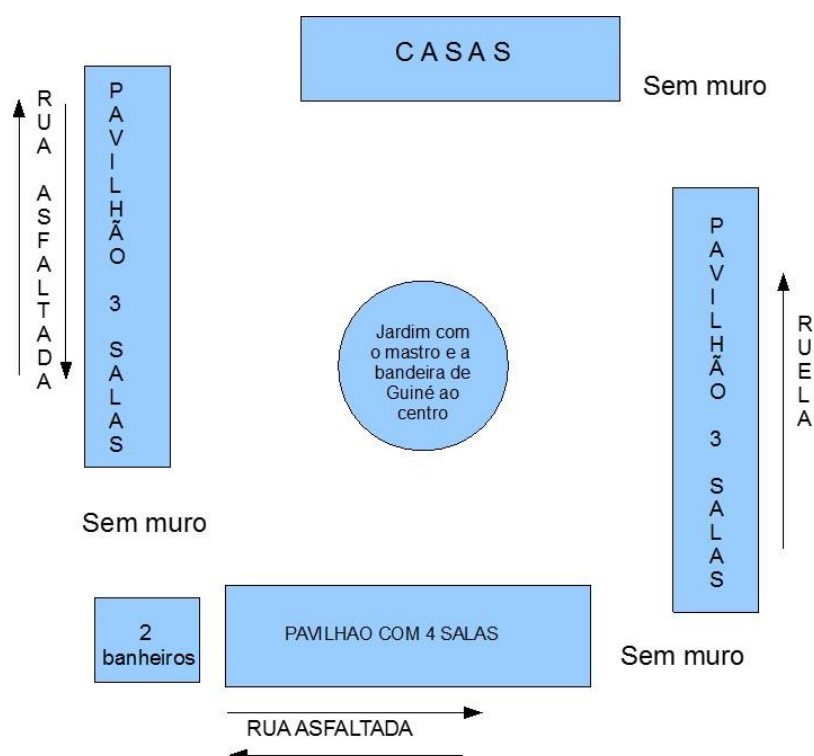
Durante meus três primeiros dias em Forecariá, na ocasião de minha ida como pesquisador, visitei algumas pessoas com quem eu havia estabelecido um contato mais próximo durante minha vivência na cidade em anos passados. Nesses dias também aproveitei para fazer contato com algumas autoridades da Educação local a fim de apresentar minha história com a população, meu interesse de pesquisa, e pedir autorização e direção para uma escola pública onde pudesse ser realizada a oficina de fotografias.

Descíamos uma das principais ruas em direção ao centro da cidade, lá onde se encontra o mercado popular, e geralmente local de encontro entre muitas pessoas. Estava com uma amiga brasileira que morava na cidade na época, e com minha esposa, Eliana, que me acompanhou durante todo o tempo da pesquisa de campo.

Como representação das grandes transformações físicas da cidade, aquela rua estava sendo asfaltada, e apontava a expansão de bairros que na minha época de morador não existiam.

Seguíamos para a Secretaria de Educação, quando nos encontraríamos com a diretora de educação da cidade. Passávamos em frente a um espaço que na minha visão de escola não parecia ser uma. Não tinha nomes nas paredes que identificassem pra mim aquele lugar como uma escola. Não tinha muros e nem portões. Foi Sarah quem me disse: *Geo, ali é uma escola.*

Ainda de longe e incrédulo, visualizei três pavilhões divididos por várias salas. Entre eles, três grandes passagens que permitem a circulação de pessoas da comunidade pelo espaço. O esquema abaixo tenta exemplificar parte de minha visão, e a estrutura física da escola.



Um dos pavilhões (4 salas) dá de costas para uma das principais ruas da cidade, a que estava sendo asfaltada. O outro pavilhão (3 salas) está para outra movimentada rua, já asfaltada. E o terceiro (3 salas) se encontra com uma ruela de areia por onde as pessoas cortam caminho a pé, de moto ou de bicicleta, para um acesso mais rápido e informal à outro bairro.

Formando algo próximo a um círculo, em frente aos três pavilhões de salas há casas de famílias que não fazem parte do quadro de funcionários da escola. São pessoas da comunidade que moram ali há algum tempo e que dividem aquele espaço físico com a escola, e vice-versa.

Essa paisagem foi responsável por começar a me proporcionar novos sentidos de escola, pois dava-me indícios de seu pertencimento não apenas à comunidade escolar – professores, estudantes e diretor -, mas também à toda a população da cidade, o que dificulta saber até onde se estende a escola naquele contexto.

Os moradores que ali vivem fazem do “terreno da escola” um espaço de comércio e interação: embaixo das árvores aproveitam para, diariamente, vender comidas e águas para os estudantes, professores da escola, e para outras pessoas que se cruzam por ali, vão e vêm diariamente enquanto as aulas acontecem nas salas. O pátio de suas casas é o mesmo pátio da escola, e vice-versa.



Foto produzida por Geoésley

Ao nos aproximar de uma das entradas, sem saber se podíamos também transitar por ali, avistamos de longe um senhor sentado de pernas cruzadas em uma cadeira à sombra de uma das grandes árvores do espaço, transmitindo muita tranquilidade e despreocupação.

A secretaria estava fechada, sendo aberta apenas para uma casualidade mais formal.

Ao nos ver, levantou-se rapidamente, caminhou e estendeu a mão em nossa direção e nos disse: *Vamos, podem entrar!* Nos deu boas vindas o diretor da escola.

Sem acreditar no acontecia naquele espaço, para nos aproximarmos do senhor pudemos passar pelo pátio da escola sem ter que pedir autorização! Aquilo me deu uma sensação de liberdade tão forte que naquele momento já havia decidido perguntar à Diretora de Educação da cidade se aquela escola poderia me receber para a realização da oficina de fotografias.

Percebi que ao passarem pelo pátio da escola muitas pessoas paravam, sentavam em bancos que ficavam em frente as casas, e ao lado das mulheres que vendem sob as sombras das árvores, e demoravam um tempo ali conversando antes de seguirem seus caminhos.

No momento em que nós adentrávamos aquele espaço da escola para conhecê-lo melhor, havia aulas, mas o pátio, pra mim, parecia mais uma das ruas da cidade do que espaço escolar como costumamos ver na maioria das cidades brasileiras: fechado, limitado, privado, excludente.

Via também outras mulheres vendendo verduras, comidas, caminhando pelo pátio com seus baldes sobre a cabeça e seus bebês às costas; mães que passavam com seus filhos para outras escolas ou centro de saúde; senhores e senhoras; bicicletas, até motos; pessoas que se

encontravam no pátio da escola para conversarem e contarem alguns episódios da vida cotidiana, e crianças que não eram estudantes ali, mas que consideravam aquele espaço como não-alheio.



Fotos produzidas por Geoésley

Todo o movimento que eu presenciei no pátio da Escola III naquela primeira visita em frente às salas de aula - e durante todo o tempo da pesquisa na escola - marcou pra mim aquele cenário escolar, semelhante à uma feira, ou praça pública do contexto de François

Rabelais, onde aconteciam diversas manifestações que Bakhtin (2013) talvez chamasse de *carnavalescas*, surgidas nos diálogos, no tom de voz, no vocabulário, gestos, risos e outras particularidades entre pessoas mais próximas, que desestabiliza a seriedade/formalidade e representação supostamente absoluta da instituição escolar eurocêntrica.

A perspectiva local de que a terra/o cosmo é de todos, portanto todos devem lhe ter acesso, é o que mais parece explicar a ausência de muros externos e portões limitando os espaços de casas, escolas e alguns poucos outros espaços da cidade de Forecariá, que ainda resistem à política ocidental moderna de vida privada. O que me remete à necessidade, nesse contexto, de circulação da palavra, dos saberes, dos desejos, portanto do não recolhimento pessoal, da não separação do público, ao contrário do que propõe a política de construção do espaço privado (ARIÈS, 1991; DUBY, 1990).

Isso me faz lembrar o fato de que evitar transitar por entre os quintais das casas da cidade, preferindo as ruas asfaltadas ou planejadas pela administração local, constitui falta de educação para muitos guineanos. Por isso, normalmente as pessoas passam a pé ou de bicicleta pelos quintais das casas umas das outras, não perdendo a oportunidade de interagirem, se cumprimentando e tentando estar a par da vida coletiva. E se a porta da casa estiver totalmente aberta, sem nenhum bloqueio (por exemplo, cortinas), é sinal de que a passagem está possibilitada.

No entanto, a influência do capitalismo, que impõe obrigatoriedade de as pessoas viverem o individualismo e a competição, muda cada vez mais rápido a paisagem física e cultural da cidade, construindo muros e bloqueios refletidos nas relações sociais das populações de Forecariá, e na educação escolar.

Os três pavilhões de salas de aula da Escola III e as casas formando uma espécie de círculo imitam a organização física de muitos vilarejos do país. O grande espaço de terra ao centro dos prédios de salas e as casas, com suas árvores, é um espaço comum a todos. Por isso o fluxo tanto das pessoas que fazem parte da comunidade escolar quanto das que não fazem diretamente.

Bem no centro desse espaço há um jardim de plantas verdes sem flores cercando o mastro que sustenta durante o dia a bandeira nacional de Guiné, tentando anunciar que aquele espaço pertence ao Estado.

Essas plantas, segundo estudantes e professores servem para embelezar o espaço escolar. No entanto, em alguns momentos do dia, elas são ameaçadas pelas ovelhas e cabras que também costumam passear no pátio da escola, e usadas como sustentadores de roupas

molhadas, onde principalmente as moradoras que dividem o espaço com a escola as põem para secar ao sol, como mostra a fotografia produzida por David Beavogui, participante da oficina de fotografia.



A escola aberta, território de travessias, trocas e influências de perspectivas de mundo, me remete ao inacabamento, portanto à necessidade de encontros entre alteridades, cuja a proposta é de pensar vários caminhos de se atentar à diversidade de histórias e culturas que fazem parte da escola, e que geralmente são subjugadas pela racionalidade moderna hegemônica.

A imagem do pátio escolar se encontra, portanto, simbolicamente lado a lado as *nakirigrafias*, fotografias produzidas por *nakirikai*, sujeitos da pesquisa, através das quais, por outros ângulos e deslocamentos, podemos ver/pensar/sentir/ouvir com os sujeitos da escola.

De igual modo, essa pluralidade cultural proposta nas impressões das *nakirigrafias* buscam assumir uma política de trocas e ressignificações (GILROY, 2001) de nossas formas fixas de ver escola, populações infantis e juvenis guineanas – inclusive outros temas.

As imagens produzidas pelos participantes da pesquisa propõem um diálogo com a

fixidez e o estereótipo de “escola de branco”. Assim, através das *nakirigrafias*, volto à questão: de que modos a comunidade escolar subverte essas estratégias coloniais, tão reais quanto as ações dos sujeitos que caminham e se movimentam no *espaçotempo* da escola?

4. AS RELAÇÕES DOS/DAS ESTUDANTES NA ESCOLA: UMA REPRESENTAÇÃO DA QUEBRA DA LINEARIDADE DO DISCURSO COLONIAL “ESCOLA É COISA DE BRANCO”

A fotografia (...) vale pelo que exhibe em seu quadro, como escolha, e da relação que ela estabelece com os que a veem. Uma escolha que elege mostrar uma imagem entre tantas outras possíveis. Escolha uma determinada forma, não de mostrar o mundo, mas dizer como se vê o mundo, que é uma forma de recriá-lo.

Valter Filé

Uma das estratégias hegemônicas da instituição escolar moderno colonial é a imposição de outra forma de relacionamento aos estudantes. Ao invés de primeiramente incentivar o fortalecimento dos vínculos com a terra e a cultura local, esta escola é programada para levá-los a viver da forma em que devem buscar superar o local em direção ao global, eurocêntrico, sempre numa ideológica linearidade.

Imaginando que na escola da pesquisa haveria uma obediência dos sujeitos à este discurso jurídico, eu esperava receber a hegemonia dessa constatação através das imagens fotográficas produzidas pelo grupo.

Quando percebi que os hábitos dos sujeitos não se rendem à política da escola moderna, pelo contrário a tensionam, questionei: o que faz com que os/as estudantes gostem de estar na escola? Que proveito que lhes favoreça eles e elas tiram nesse *espaçotempo*, supostamente apenas de *estratégia* (CERTEAU, 1998)?

4.1 Com os/as amigos/amigas?

Das 2.349 fotografias produzidas pelos 12 participantes da pesquisa, percebi que cerca de 40% delas trazia seus amigos e amigas, na escola ou fora dela. Ficando atrás somente do percentual de fotografias dos familiares, com cerca de 50% de todas as imagens produzidas. Os outros 10% incluem fotografias deles e delas mesmos/as com outras pessoas em outros ambientes, tais como igrejas, mercado, ruas etc. O que inclusive nos faz pensar em quem é e quem não é considerado parte da família e da história desses sujeitos.

Com o percentual aproximada das fotografias de amigos e amigas, do total da produção, sou levado a observar se essa característica também se apresentava nas 60

imagens⁸² selecionadas para discussão na oficina e que compuseram seus álbuns. Constatei que desse segundo número de imagens, cerca de 40% também traz diretamente os amigos e amigas, inclusive com relação direta à escola. Cerca de 50% das fotos apresenta os familiares diretos, inclusive tendo referência à escola. Enquanto o restante das fotos apresentam professoras, diretor e os próprios fotógrafos na escola, se mostrando, aparentemente de forma orgulhosa, que também são parte dessa escola e da sua história. Aliás, o que significa para essas crianças e jovens fazerem parte de redes que estão ligadas à escola?

As justificativas de terem fotografado os amigos e amigas estão diretamente ligadas à participação que estes/estas têm nas histórias de vida dos fotógrafos.

Em nossas conversas, queria entender por que haviam feito as fotos que fizeram:



Martine – Essa foto é de minhas amigas (cita o nome de cada uma das três) em sala de aula. Eu fiz essa foto porque essa escola faz parte de minha história, e se um dia eu for embora daqui é pra eu me lembrar que estudei aqui.

⁸² Pela necessidade de selecionar um grupo de fotografias que nos ajudasse em algumas discussões nesse trabalho, optei, por uma questão de ética na pesquisa, trabalhar com o grupo de imagens escolhidas por cada participante para ser discutido durante o tempo da oficina na Escola III. Ainda assim, para esta discussão, não conseguirei utilizá-las todas as 60 imagens. Com isso, as fotografias que compuseram seus álbuns e foram discutidas em grupo, estarão dispostas ao leitor no anexo desse trabalho.



Mohamed – Esses dois são meus amigos. Fazem parte de minha vida.

Geoésley – Onde você tirou essa segunda foto?

Mohamed – Foi no campo de futebol da cidade. Lá onde a gente joga bola.

Geoésley – Você gosta de lá?

Mohamed – Sim, gosto muito.

Geoésley – Mais do que da escola?

Mohamed – Não. A escola é melhor.



Geoésley – E essa foto aqui, Mohamed?

Mohamed – Essas aqui são minhas amigas da Escola III. Fiz essa foto pra mostrar que a gente estava na recepção da Primeira Dama. É a história da escola.



Mohamed – Essa é uma amiga da escola. Foi feita também na recepção da Primeira Dama.

David Beavogui – Ela é bonita!

Balla – É a namorada dele!

Mohamed – (Sem jeito e com um sorriso no canto dos lábios) Não, não é!

Há de ponderar que os discursos sobre as imagens de seus amigos e suas amigas não os/as separa de suas histórias de vida, nem da escola em suas histórias, nem da história da escola na cidade. O que nos leva a pensar numa dificuldade de separação da vida desses sujeitos fora e dentro da escola; de outra forma, diria, a vida desses sujeitos se organiza *dentrofora* do *espaçotempo* escolar.

De volta à conversa com o grupo:

Geoésley - Eu percebi que vocês gostam muito da escola porque tem muitas fotos de vocês aqui dentro:



Djalikatore – Sim. A gente gosta da escola.

Geoésley – Por que?

Delphine – Porque a gente estuda aqui.

Geoésley – Por que mais? O que vocês aprendem aqui?

Martine – Francês.

Geoésley – Vocês gostam?

Martine – Sim. Se a gente não fala francês aqui, a vida é mais difícil.

Ibrahima – Essa foto foi feita pelo David Beavogui. Aí são os amigos da sala dele. Ele vai lembrar deles olhando essa foto.

No grupo de fotos de David, há a foto de seu amigo de turma e participante da oficina, El Hadj Ibrahima. Por não ter ido no dia da discussão de sua fotos, ele me contou dias depois

que escolheu essa foto para ser impressa e dar de presente para seu amigo. Esta não foi comentada pelo grupo.



Kaman Kourouma – Esses são meus amigos. Fiz essa foto para não me esquecer jamais dos meus amigos da Escola III.



Balla – Esses são meus amigos da escola.

Geoésley – E onde você fez a foto?

Balla – Na escola, no recreio.

Geoésley – Por que na escola?

Balla – Pra me lembrar da escola e dos meus amigos.

Delphine – É lembrança.

Geoésley – Balla, mas por que você fez essa foto dentro do espaço da escola e não fora?

Balla – Também porque era horário do recreio.

El Hadj – Porque os estudantes não podem sair da escola durante o recreio, por causa dos carros que passam nas pistas.



Geoésley – E esse, Balla, quem é?

Balla – Meu amigo da sala.

Geoésley – Eu percebi que vocês fizeram muitas fotos de amigos!

Ibrahima – Porque os amigos são parte de nossas histórias.

Djalikatore – É pra lembrar deles onde a gente for.

Balla - Esta outra foto aqui eu fiz no campo de futebol da escola, aqui em frente, do outro lado da rua, quando saí da aula às 12hs.

Geoésley – O que vocês fazem lá?

Balla – Joga futebol.

Geoésley – Quem joga?

Balla – Os meninos e as meninas.

Geoésley – O que você quer contar com essa foto?

Balla – Que lá também é a escola.



Enquanto as fotografias passavam de mão em mão, fiz uma pergunta ao grupo diante do que presenciei alguns dias antes ao sair da escola às 12hs, no final das aulas do primeiro turno⁸³.

Antes da pergunta, vamos ao que vi: ao deixar o que eu entendia como espaço da escola, vi que ao lado, praticamente nas suas dependências, ao lado de um dos pavilhões de aula, sob a sombra dos pés de manga, muitos estudantes – estavam uniformizados – jogavam

⁸³ O primeiro turno das aulas inicia às 7h:30min, e se estende até às 12hs. O segundo turno se dá entre 14hs e 17h:30min, e os estudantes do primeiro turno são os mesmos do segundo.

futebol, brincavam de pular elástico, e conversavam em pequenos grupos. Enquanto isso, várias crianças seguiam para um container – uma mercearia – de um líder religioso do islamismo, ou seja, um marabuto, com quem aprendiam ler e memorizar em árabe versos do Corão até às 14hs, quando retornavam à escola para o segundo turno das aulas. Neste dia, um garoto de mais ou menos 10 anos de idade me acompanhou e segurou em meu braço enquanto caminhávamos. Curioso, sem entender por que aqueles meninos e meninas não estavam em casa aproveitando as duas horas de intervalo entre um turno e outro para descansar, eu lhe pergunto: o que vocês fazem aqui? Ele responde: - a gente brinca.

Geoésley - E vocês não vão pra casa?

Ele: - sim, daqui a pouco a gente vai comer e voltar pra cá, pra escola.

Geoésley - E vocês gostam desse espaço? Sim, muito. Mas é melhor aqui ou na escola? Na escola. Aqui é a escola. Só que lá (apontando para os pavilhões) tem o diretor (risos).

A escola está em todos os lugares onde os amigos estejam, inclusive ela parece constituir e ser constituídas pelos próprios amigos? *Habitar* (CERTEAU, 1998) a escola, com os amigos, em grupo, implica em um modo de ser desses sujeitos. Esse comportamento que propõe-nos uma poética, ou seja, uma criação, uma forma de estar na escola, de *fabricar* (CERTEAU, 1998), de criar, de produzir conhecimento e cultura, nos revela um mundo possível, um jeito de *pensarpraticar* (OLIVEIRA, 2012) a escola nesse contexto guineano, que nos levem ao desenvolvimento de ações, pelos sujeitos que “habitam” a escola, que questionam assim a homogeneização desse lugar, proposta pela lei colonial.

O que se faz com uma máquina fotográfica quando a proposta é contar através de imagens sua história de vida? Djaliatore nos dá grandes indícios, através de suas fotos, que as relações dos estudantes na escola são primeiramente com os amigos. Das 41 fotografias que ela produziu em 5 dias, 21 mostram suas amigas e amigos de turma. E das 5 imagens que compunham seu álbum, 3 tem esse perfil.





Djariatore – São todas minhas amigas de turma.

Geoésley – Por que você não fez as fotos em outro lugar que não a sala de aula?

Djariatore – Porque assim eu vou lembrar que são minhas amigas da Escola III, no tempo da escola.

Kaman – Pra mostrar aos outros que são as amigas da escola.

Martine – Todas passaram batom pra ficarem mais bonitas e saírem na foto!

Martine – As fotos do El Hadj também, a maioria das fotos que ele escolheu mostra ele na escola. Ele estuda muito.





El Hadj – Esses dois são meus amigos. Eles estudam comigo.

Geoésley – Você fez bastante foto na escola e com amigos. E sua família?

El Hadj – Aqui eu moro sozinho com minha tia. Ela não gosta de ser fotografada. Mas eu também gosto muito dos meus amigos da escola. Por isso fiz muitas fotos nossas, principalmente as que estamos estudando para o exame de admissão no 7º ano.

El Hadj – Essa outra foto mostra que eu estava na sala de aula, escrevendo. Foi um amigo que fotografou, eu pedi pra mostrar que eu sou parte da escola.



El Hadj – E essa outra foto, são também meus amigos na sala de aula. Ele está escrevendo no celular, pois não pode falar na sala. A escola faz parte de minha história de vida, por isso escolhi essas imagens para colocar no meu álbum. Assim nunca vou esquecer de todos.

4.2 A relação dos/das estudantes na escola é com suas famílias?

Continuando com o grupo das 60 imagens das discussões na oficina, o que nos interessa mais diretamente para esse trabalho, constatei que 27 delas trazem os familiares diretos dos fotógrafos, com o destaque de algumas estarem diretamente relacionadas à escola, pois são pais, mães, ou outro parente, professores, ou que trabalham de outras formas em escolas. Este é o caso da mãe de Mohamed:



Mohamed – Essa é minha mãe. Ela faz parte de minha história. Aqui é onde ela trabalha, em uma escola, vendendo lanche.



Geoésley – Martine, por que você fez essa foto e escolheu pro seu álbum?

Martine – (Sorrindo e falando vagarosamente) Eu fiz essa foto porque ela faz parte de minha história de vida. É minha mãe, meus dois irmãos mais novos, e minha irmã em frente à lousa onde eu estudo para o exame de entrada no 7º ano. Fiz essa foto pra lembrar que o branco

veio aqui na escola, nos deu uma máquina fotográfica e pediu pra gente fotografar.

Geóesley – Então essa foto vai mostrar também que você fez parte da oficina de fotografia do “branco”?

Martine – É. É a minha história na escola de Forecariá.

A prática de Martine com a máquina fotográfica que o “branco” lhe levou é uma metáfora do que tentamos discutir nesse trabalho. O que os sujeitos da escola fazem com o que primeiramente os colonizadores europeus lhes levaram, impondo a escola aos colonizados, obrigando-os a manter em funcionamento uma ordem, ou seja, algo que, como explica Bhabha (1998, p. 105), deva ser *ansiosamente repetido, produzindo degeneração* dos sujeitos que a habitam. No entanto, o que faz o sujeito com o que a escola lhes impõe trilha caminhos semelhantes ao que Martine fez com máquina fotográfica que o “branco” lhe entregou: a usa para seu próprio benefício.

Percebi ao longo da pesquisa que as fotografias, ao invés de afirmarem a história pretendida única da escola, a muito difundida pelo discurso colonial ocidental, foram instrumentos de narrativas de outras histórias, quais sejam, desses sujeitos que tendem a ser invisibilizados e emudecidos pelo currículo escolar eurocêntrico (o pretendido). Este currículo que geralmente valida uma suposta verdade do pertencimento da escola ao branco, esclarecida na circulação da história, da língua e da cultura eurocêntrica hegemônica, no espaço da escola.



Geóesley – E essa foto, Martine, ela mostra o que?

Martine – Esse é meu avô. Ele é professor no Collège (Ensino Médio). Ele estava muito

doente e foi pra *footé taa* (cidade dos brancos). Eu fiz essa foto pra me lembrar que ele estava muito doente, mas foi curado. Ele faz parte de minha história e da escola.



Delphine – Nessa foto eu quis mostrar meu pai, minha mãe e meu irmão mais novo, o bebê. Meu pai é professor em outra escola. Eles são a história de minha família. Quero colocar eles no meu álbum.



Delphine – Eu vim da escola quando fiz essa foto. Ela é minha irmã. Quero mostrar com essa foto que ela faz parte de minha vida.

Martine – Olha como ela está bonita com essas flores!



Geoésley – Por que você fez uma foto de sua mãe, Djalikatore?

Djalikatore – É como lembrança pra me lembrar de minha mãe. Ela é professora em um vilarejo longe daqui. Ensina às crianças do 3º ano, e só vem pra casa aos finais de semana.



Ibrahima - Essa foto é pra eu me lembrar da história de minha mãe com sua co-esposa, a primeira esposa do meu pai, e meu 6º irmão. Minha mãe é a segunda esposa do meu pai. Esta que está sorrindo e com o turbante azul na cabeça. Ela é professora em outra escola.



Ibrahima – Essa foto foi meu irmão quem fez. A gente está na sala de casa. Minha mãe que é professora prepara sua aula, e meu pai, engenheiro, faz seus trabalhos.



Marie-Jeanne – Essa é uma parte de minha família. Minha mãe, meu pai, uma de minhas irmãs, meu irmão e meu tio. Foi feita lá em frente da cozinha da minha mãe. Meu pai é esse que está sentado em frente ao meu irmão de camisa amarela.

Gostaria de encerrar este capítulo seguindo a trilha do autor da epígrafe que o inicia: recorrer a Boris Kossoy e à sua sugestão de pensar a ideia de que *fotografia é memória e com ela se confunde* (KOSSOY *apud* FILÉ, 2012, p. 85). Isso porque podemos correr o risco de pensar a fotografia apenas como memória, superficialmente a partir do que trazem os/as estudantes fotógrafo(a)s da oficina.

Apoiado em Kossoy, compartilho da ideia de que fotografia não é apenas o que ela mostra, o que diz mostrar seu produtor. É também, mas vai muito mais além disso! Segundo Filé (2012), Kossoy pensa sobre as “realidades” que estariam implicadas na fotografia, pois

a imagem fotográfica tem múltiplas faces e realidades. A primeira é a mais evidente, visível. É exatamente o que está ali, imóvel a nossa vista, na aparência do referente, isto é, sua *realidade exterior*, o testemunho, o conteúdo da imagem fotografada (passível de identificação), a *segunda realidade*. As demais faces são as que não podemos ver, permanecem ocultas, invisíveis, não se explicam, mas podemos intuir; é o outro lado do espelho e do documento; não mais a aparência imóvel ou a existência constatada, mas também, e sobretudo, a vida das situações e dos homens retratados, desaparecidos, a história do tema e da gênese da imagem no espaço e no tempo, a *realidade interior* da imagem: a *primeira realidade* (KOSSOY *apud* FILÉ, 2012, p. 86).

No contexto das fotografias produzidas pelos sujeitos dessa pesquisa, as imagens correriam o risco de apenas testemunharem, na *realidade exterior*, da lembrança, da constatação de um momento capturado por suas lentes que contariam, momentaneamente, a participação de alguns elementos em suas histórias de vida. Entretanto, o que mais deve nos interessar nas imagens dos/das estudantes é pensar na criação/exposição de realidades que não se limitam ao momento da produção das imagens, nem apenas ao que o pesquisador poderia deles/delas esperar. Interessa-me muito mais tentar pensar a *realidade interior* de cada imagem, por concordar ainda com Filé (2012) que *a fotografia, mais do que mobilizar modelos (...) óticos, coloca em marcha os meios visuais que passam a vigorar, também como modelos cognitivos e perceptivos* (p. 89).

Isto se dá porque as imagens fotográficas influenciam nossa constituição de sujeito e coletividade, e a nossa interpretação e intervenção simbólicas e culturais do mundo, por meio da relação com o pano de fundo da produção das fotografias que os sujeitos da pesquisa

revelam, e tecem, suas experiências culturais e subjetivas.

Nesse sentido, a fotografia é estranhada quando vista apenas como documento, testemunha perene de uma verdade superficial que subjuga *outras* de acordo com suas perspectivas. Considero que ela é também um dispositivo que possibilita perceber a sensibilidade e variações que arranham a falta de dinamismo de uma estagnação.

Ao nos oferecer *linhas de fuga* (OLIVEIRA, 2003) que escapam de uma fixidez, as imagens que venho chamando nesse trabalho de *nakirigrafias*, pela sua proposta de deslocamento, nos proporcionam a criação de outras enunciações e representações que dialogam e negociam com os vários outros signos necessariamente existentes em uma imagem. Desse ponto de vista, poderemos compreender melhor as *nakirigrafias* como narrativas que incorporam ressignificações, subvertendo o paradigma cultural de compreensão da vida e das relações do Ocidente hegemônico.

Para finalizar, que deslocamentos da memória, da História, da racionalidade dominante, do processo de dominação cultural, as imagens desse trabalho nos proporcionam, contribuindo com uma perspectiva cognitiva e cultural emancipatória⁸⁴?

⁸⁴ O projeto educativo emancipatório que Oliveira (2006) traz em seu livro *Boaventura & Educação* incorpora o pós-colonialismo e sugere que as “imagens desestabilizadoras” (p. 118) contribuem tanto para a constatação da dominação quanto da reconstituição identitária e, principalmente, para a formação de subjetividades inconformistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma boa viagem, boa travessia!

Arabé Condé⁸⁵

O início de um trabalho de pesquisa é sempre mais ansioso. Podemos imaginar, ou até já saber, o primeiro caminho, mas certamente não o que, com quem vamos nos encontrar durante a caminhada. E assim, no movimento do desafio e da apreensão, enquanto nosso trabalho de pesquisa vai se configurando, nós, pesquisadores/pesquisadoras, semelhantemente e inevitavelmente, diria, vamos sendo transformados/as. Fato que me fazem inesquecíveis os dias que antecederam minha chegada à Forecariá como pesquisador - principalmente o primeiro dia de minha pesquisa de campo na cidade - e hoje, quando escrevo as últimas páginas desse trabalho em torno de uma realidade escolar na Guiné.

Eram muitas as inquietações que me seguiam. Entre elas: como justificar uma pesquisa de mestrado em educação brasileira, cujo campo seja a Guiné/África; como essas crianças e jovens contribuiriam para pensarmos a Educação Brasileira? Dúvidas estas alimentadas também – e não só - pela inquietação da Diretora Municipal de Educação de Forecariá, diante de minha proposta:

- Espera um pouco! Por que você escolheu essa cidade para fazer sua pesquisa? Por que você não vai fazer pesquisa em um país europeu? Você acha mesmo que podemos contribuir com alguma coisa?

Outras ansiedades me seguiram nessa caminhada: a escola me permitiria entrar em seu espaço para realizar a pesquisa? Os/as estudantes iriam topar participar? As famílias desses/dessas estudantes resistiriam à sua participação? Como seria a relação dos/das estudantes da pesquisa com as máquinas fotográficas? Como a sociedade veria crianças e jovens com um aparelho fotográfico à mão, considerando que - atualmente menos - este é equivalente a uma arma de “apreensão da alma”, subjetividade?

Ao final dessa tensa/prazerosa caminhada, composta por trajetos de *nakirikai*, “aqueles que estão em trânsito de um a outros lados”, afetando e sendo afetado pelos sujeitos envolvidos nos vários *encontros* (PASSOS, 2012) e *experiências* (LARROSA, 2011) ao longo das travessias, me pego pensando na importância/implicação desses deslocamentos – físicos, político-epistemológicos, entre outros possíveis - apostas temporárias e constantes, para o

⁸⁵ Fala de Diretora Municipal de Educação na ocasião de minha despedida da cidade e retorno ao Brasil, na Secretaria Municipal de Educação de Forecariá.

processo de educação, produção de conhecimento, e para a (re)tessitura de nossas histórias e subjetividades, considerando que a imagem político-cultural do negro/criança/mulher no Brasil foi/é subsidiada pela imagem político-cultural do negro/criança/mulher de África, tecida/discursada a partir da colonização europeia, do encontro do branco com o negro (Fanon, 2008), cristão com o “pagão”, da racionalidade/cultura supostamente dominante com as formas de racionalidade em presunçoso processo de dominação.

Vale lembrar, na atualidade, a neocolonização se dá na dominação e violência de várias ordens, inclusive na/pela linguagem camuflada (política, religiosa, imagética etc.) que se pretende dominante nas estruturas políticas de conhecimento determinadas pela centralidade da forma europeia de pensar – a si mesma e o *outro* – ver o mundo e com ele se relacionar (BHABHA, 1998; 2011).

Diante da importância das travessias: que relações estabelecemos com as imagens que compõem o conjunto dessa produção? Que relações, por exemplo, crianças brasileiras, estudantes, estabeleceriam com essas imagens fotográficas produzidas por crianças e jovens guineanos/africanos, também estudantes? Que sentidos estão presentes, e que podem surgir nas interações desses sujeitos com as fotografias? O que as imagens enunciam? O que chama a atenção? Como as fotos nos fazem compreender a escola e a vida desses estudantes na Guiné, nos levando a pensar a educação escolar e a vida no Brasil? Essas questões, entre outras, são inerentes ao ainda incipiente conhecimento que tenho quanto à importância do diálogo entre Brasil e África, mediado pela produção e uso de imagens técnicas, especificamente a fotografia, no processo de produção de conhecimento, educacional e cultural.

Recorro então a Danilo que diz: *Flusser nos implica na necessidade de explorarmos na imagem técnica aquilo que a faz potência de significação, reconhecendo nela as dimensões que subjazem implícitas* (GODINHO, 2011, p. 11). Acrescentando, diria que Flusser nos implica igualmente na ideia de que as imagens técnicas põem em funcionamento discursos, poder, e a inventividade de outras histórias, outras verdades, na interação entre pessoas, porque são um tipo de linguagem muito presente na contemporaneidade.

Embora em um primeiro momento da pesquisa eu tenha me interessado - influenciado pela perspectiva filosófica, político-cultural, religiosa, e cientificista do paradigma hegemônico do mundo ocidental, o que conhecemos como o que busca pôr em funcionamento um único regime de significante do *outro* - apenas em um objetivo prefixado de antemão, sem querer dar importância para o que surgiria das relações existentes ao longo do percurso, tenho

percebido, ao final desse trabalho, que não pode haver pesquisa em Ciências Humanas que se aproxime do humano e do social, da realidade, da justiça social e cognitiva, sem considerar a diferença/alteridade, implicada em visões políticas, perspectivas de mundo diferentes, que só pode ser encontrada no trânsito, no processo de deslocamento, na travessia.

Na mesma proposta, se torna difícil todo e qualquer processo de educação, produção de conhecimento social/humano. A travessia é o que nos permite pensar com Bakhtin (1997; 2006) a interação social construída na/pela linguagem, ponderando que na filosofia de Bakhtin o homem é basicamente humano pelo fato de ser falante, portanto produtor de linguagem, o que dá à travessia um caráter dialógico.

Ao invés de ser algo natural, pronto, acabado, a linguagem é uma criação, tecida nos movimentos de interação social entre pessoas. O que, sendo isto considerado, enriquece, democratiza, humaniza, o processo de produção de conhecimento a que nos propomos.

Esta *linguagem*, que para Bakhtin tem mais a ver com a palavra, a literatura, seu campo de estudo, também se estende aqui às fotografias - outra forma de linguagem - que os sujeitos da pesquisa produziram ao longo da pesquisa nos ajudando, em diálogo, compreender a escola naquele contexto, e a partir dele. Ou seja, as fotografias, como potencializadora do processo de travessia, consideradas, assim, como *nakirigrafias*, foram/são, portanto, enunciações da alteridade/diferença, compreensões de escola, do mundo, a partir de outras perspectivas que, no encontro/diálogo, tensionam a suposta única maneira de compreendê-la, oferecendo-nos ainda escolhas de pensar inclusive a vida.

Na perspectiva da alteridade/diferença bakhtiniana, o *outro*, meu interlocutor, não trata-se de soma de visões/vozes, em termos quantitativos, para confirmarem uma determinada visão/opinião sobre um determinado tema, objeto de investigação. De maneira mais complexa, a alteridade/diferença pressupõe inacabamento, incompletude dos sujeitos que fazem parte do processo educativo/cultural, determinado pela necessidade da interação entre sujeitos política e culturalmente diferentes.

Jobim e Souza; Lopes (2002) nos ajudam entender a dimensão da alteridade/diferença vivida pelo sujeito no processo das interações sociais nos dizendo que

a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e desse lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. [...] a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo. Uma dada pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com seu olhar, aquilo que em mim não pode ser visto por

mim. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais (p. 66).

Portanto, esse processo, também chamado por Bakhtin de *dialogismo*, não recebe a diferença/os *nakirikai*, e rompe com a relação de poder e controle de um sujeito sobre outro – do falante sobre o ouvinte, da teoria sobre a prática, da razão sobre os “irracionais” - proposta pela racionalidade ocidental hegemônica – a determinista, totalizadora.

Nesse contexto, Flusser (2008) nos chama à atenção para não naturalizarmos as imagens técnicas, já que elas são sempre produtos de cultura, e servem às nossas formas contemporâneas de ver/perceber o mundo/realidade. Mediando, portanto, nossa *construçãoexperimentalização* – e interpretação - do mundo ao nosso redor.

Entendo que a proposta deste autor está na consideração de que as imagens técnicas – produtos e produtoras de linguagem via aparelhos - não são produzidas e usadas de forma imparcial. Ou seja, elas não estão a serviço da neutralidade.

De outra maneira, como forma de linguagem, as imagens técnicas, e aqui especificamente à fotografia, não são dadas, acabadas, naturais. Para além disso, elas são produzidas e usadas nos processos de interações sociais. Isso quer dizer que elas representam uma (re)significação, reinvenção de uma realidade, apresentando um diálogo entre diferentes formas de compreensão. As imagens técnicas contam histórias, porque são intencionais, e assim também funcionam como mediação entre o homem e o mundo (ibid.).

Flusser (2009, p. 10) explica:

O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, interpõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas.

Diante dessa ideia de Flusser, há de ponderar que as imagens fotográficas desse trabalho tem intuito de diálogo, sendo pontos de encontro entre alteridade/diferenças, pressuposto, portanto, na interação com o leitor e a leitora, a criação de histórias, e o tensionamento de outras há muito difundidas sobre escola, sobre África, sobre crianças, por exemplo.

Portanto, gostaria de propor, ou melhor, o próprio trabalho propõe, outros contínuos

retornos às imagens para que elas nos afetem, nos desconfortem ainda mais e produzam outros conhecimentos, exercendo assim sua *função social*, qual seja, segundo Benjamin (1994, p. 171), a função política, em detrimento de sua função artística.

Entendo, com Benjamim, que a arte – fotografia, pintura, escultura, poesia, cinema, entre outras formas – pode ter ressignificações, ou seja, deixar de ter um valor de culto e de documento/comprovação do vivido e se tornar independente dos rituais, quando é democratizada, quando exposta. Nesse sentido, ela passa a ser acessada por mais gente e *usada*, no sentido cereteuniano, de várias formas, de acordo com os interesses particulares e comunitários. A fotografia/arte, dessa forma, passa a ter *função social*.

Finalizando – temporariamente -, pensar a produção e uso das fotografias nos sugere também pensar a diáspora negra, e por sua vez, pensar as várias formas de deslocamentos e travessias (na educação escolar, na pesquisa científica, na vida), tais quais os *nakirikikai* que, através das *nakirigrafias*, tendem a recriar as suas histórias, contadas pelas suas perspectivas, cujo jogo de relações existente no seu *espaçotempo* escolar aparece em busca de outros *espaçotempos* como forma de abertura para a diferença, para o diálogo entre diferenças.

Considero, portanto, as fotografias tanto como metáfora da diáspora negra quanto dos *nakirikikai*, pelo fato de estarem engajadas numa política de subversão, criação, trocas, transformação, deslocamentos, ressignificações (GILROY, 2011).

Na trilha dos votos de *boa travessia* da diretora de educação de Forecariá a mim, na ocasião de nossa despedida, desejo/espero então que todos os leitores e todas as leitoras tenham feito/façam também *boas travessias* com os *nakirikikai* e com suas *nakirigrafias*, a fim de serem produzidas outras possibilidades para a educação escolar no Brasil e em outros contextos colonizados, em busca de menos injustiça social, cognitiva e cultural às populações negras desconsideradas pelo paradigma cultural hegemônico na modernidade.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua. *Things Fall Apart*. Heinemann, London, 1963.

ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. A maquinaria escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, 6,1992.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Possibilidades de ‘uso’ de fotografias nas pesquisas de ‘espaçotempos’ de escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v., 3, n. 6, 2013.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Ed., 2004.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3 ed. ver. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: *História da vida privada 3: da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Comp. das Letras, 1991.

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva: as características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. In: *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo : Martins Fontes, 1993, p. 242.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BARROS, João de Deus Vieira. *Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre*. São Luiz: EDUFMA, 2009.

BARROSO JÚNIOR, Reinaldo dos Santos. *Nas rotas do atlântico equatorial: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800)*. Dissertação de mestrado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, 2009.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATCHILY, Djibril ; BONIMY, Soh Pletah ; CAMARA, Mamadou ; DIALLO, Mamadou Saliou ; DORE, Souanan ; IFONO, Gilbert ; GOIVOGUI, Gbatonya. Les Langues de la Guinée. In : VOELTZ, F. K. Erhard (Org.) *Cahiers d'Études des Langues Guinéennes*, n. 1. Conacri : Universidade de Conacri – Faculdade de Letras e Ciências Humanas, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Eduardo Faria Coutinho (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIDIMA, Jean Godefroy. *Théorie Critique et Modernité Négro-Africaine: de l'école de Francfort à la "Docta spes africana"*. Paris: Publications de la Sorbonne, 1993.

CARVALHO, Carlos Roberto de. O cotidiano é um aí: uma narrativa das práticas culturais. In: DUPRET, Leila (org.). *Transdisciplinaridade e afrobrasileiridades*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

CERTEAU, M. De. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUBY, George (org.). *História da vida privada 2: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Comp.das Letras, 1990.

DUSSEL, Enrique. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: *Epistemologias do Sul – organização de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses*. São Paulo: Cortez, 2010.

FALGAYERETTES-LEVEAU, Christiane; DIANTEILL, Erwan; PORDEUS Jr., Ismael; VATIN, Xavier; SILVA, Vagner Gonçalves da; BUSCA, Joëlle; MOTTA, Roberto. *Brésil, l'héritage africain*. Paris: Musée Dapper, 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os Condenados da Terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FILE, Valter. Imagens e movimentos. In: DUPRET, Leila (org.). *Transdisciplinaridade e afrobrasileiridades*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

_____. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.

FOFANA, Moussa. *Point d'Histoire: le Royaume de Sosso ou Kaniaga*. Disponível em: <<http://www.afribone.com>>. Acessado em 10 de setembro de 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

- GERMANO, José Willington. Globalização Contra-Hegemônica, Solidariedade e Emancipação Social. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 1, p. 41-55, jan./jun. 2007.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GODINHO, Danilo Marques da Silva. *O encontro entre o pesquisador e o seu outro mediado pelo uso de imagens técnicas: reflexões acerca da produção de conhecimento em ciências humanas*. Dissertação de mestrado. Orientadora: Solange Jobim e Souza. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GUSMÃO, Denise Sampaio. *Por uma estética da delicadeza: ressignificando contos e imagens nas roças de Minas*. Dissertação de mestrado. Orientadora: Solange Jobim e Souza. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2004.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- _____. *A Identidade Cultural da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HAMA, Boubou. *L'Aventure d'Albarka*. Julliard, Paris, 1972.
- JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. Histoire de bancs, parcours d'élèves: pour une lecture "configurationnelle de la scolarisation à l'époque coloniale. *Cahiers d'études africaines* [online], 169-170/2003. Acessado em 08 de outubro de 2014 <http://etudesafricaines.revues.org/207>.
- _____. *Les mangeurs de craies*. Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty, Doctorat, Paris, EHHES, 2002.
- JOBIM E SOUZA, Solange; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Caderno de Pesquisa*, n. 116, p. 61-80, julho/2002.
- _____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107).
- _____. Por Uma Epistemologia da Imagem Técnica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v.6, n. 2, agosto/dezembro 2011.
- KANE, Cheikh Hamidou. *L'Aventure Ambiguë*. UGE, Paris, 1972.
- KONATÉ, Moussa. *L'Afrique noire est-elle maudite?* Paris: Fayard, 2010.
- KOUROUMA, A. André; SIDIBÉ, Amara; TOURÉ, Aboubacar; BAH, El Hadj Salamy; DIALLO, El Hassane; KEÏTA, Bala-Moussa *Histoire-Geographie 5^a année*. Le ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Education civique de Guinée, 2007.
- KOUROUMA, Moussa; KOUROUMA, A. André; DIALLO, El Hassane; DIALLO, Kadiatou; KEÏTA, Bala-Moussa. *Histoire-Geographie 4^a année*. Le ministère de l'Enseignement pré-universitaire et de l'Education civique de Guinée, 2007.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LAYE, Camara. *O menino negro*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Seguinte, 2013.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-Africanas. *África: Revista do Centro de Estudos Africanos*. USP, S. Paulo, v. 18-19, n. 1, p. 103-118, 1995/1996.

MÁRCIO BARBOSA. A África em mim. *Cadernos Negros* n. 7, p. 90, 1984. In: AUGEL, Moema Parente. *A Imagem da África na Poesia Afro Brasileira Contemporânea*. LITERAFRO. www.letras.ufmg.br/literafro.

MENDES, Geoésley J. N. *Uma reflexão acerca da experiência vivida como professor de Educação Infantil em Guiné Conacri : África*. Monografia do Curso Licenciatura em Pedagogia. Orientadora: Priscila Andrade Magalhães. Faculdade Batista do Rio de Janeiro (FABAT), Rio de Janeiro: FABAT, 2011.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 80 | 2008, posto online no dia 01 Outubro 2012, consultado o 30 Janeiro 2013. URL : <http://rccs.revues.org/689>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉ-UNIVERSITAIRE ET DE L'ÉDUCATION CIVIQUE. Service Statistiques et Planification [Guinée] et ORC Macro. 2001. *Scolarisation en Guinée: Résultats de l'EDSG-II 1999*. Calverton, Maryland USA: Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique, Service Statistiques et Planification et ORC Macro.

MUNGALA, A.S. *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*. Ethiopiques revue socialiste de culture négro-africaine. Número 29, fevereiro, 1982. Disponível em: <<http://ethiopiques.refer.sn>>. Acesso em: 27 de out. 2014.

N'Da, Pierre. *Les petits Noirs et l'école des Blancs dans le royaume africain d'expression française*, In: A. Wynchank, Ph.-J. Salazar. *Afriques imaginaires. Regards réciproques et discours littéraires, 17e-20e siècles*, L'Harmattan, Paris, 1995.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata, ou, a epopeia mandinga*. Tradução de Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982.

OLIVEIRA, Eduardo David de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma Filosofia Afrodescendente*. Universidade do Texas. Publicação Ibeca, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo e CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

_____. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas/práticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OSWALD, Maria Luiza. Educação pela carne: estesia e processos de criação. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e ISCTE. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 37, jun., 1993.

_____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Mailsa. C. P. Reflexiones en torno a la experiência de encuentro como metodologia de investigación. In: ENTRE nosotros y los otros - Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre la comunicación y la vida social. Aguascalientes / San Cristóbal de Las Casas, 2012.

_____. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

_____. A colonização em cartões postais: a fotografia como certificação de uma presença. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al. (orgs). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PEREIRA, Rita M. Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n. 138, set./dez. 2009.

_____. Investigación con niños: perspectivas para la producción de conocimiento horizontal. In: ENTRE nosotros y los otros - Experiencias metodológicas de investigaciones con niños sobre la comunicación y la vida social. Aguascalientes / San Cristóbal de Las Casas, 2012.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. “De uma chuva de manga ao funk de Lelé”: imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. Dissertação de mestrado. Orientadora: Mailsa Passos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011.

RAMOSE, Mogobe B. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Ludmila Costa. *A cosmovisão africana da morte: Um estudo a partir do saber sagrado em Mia Couto*. Dissertação de mestrado. Orientadora: Sabrina Sedlmayer. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2010.

RIVIÈRE, Claude. La Toponymie de Conakry et du Kaloum. *Bulletin de l'IFAN*. Notes et Documents. Série B: Sciences Humaines, Dakar. v. 28, n. 3-4. Jui-Oct. 1966. pp. 1009-1018. Disponível em:

http://www.webguinee.net/bibliotheque/ethnographie/riviere/toponymie_cky_kalum.html. Acesso em 03 de Fevereiro de 2015.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Comp. das Letras, 1990.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice : o Social e o Político na pós-modernidade*. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p. 237-280, out., 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, R. T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: Homi Bhabha; COUTINHO, Eduardo Faria (Org.). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 13-61.

SCHWARCZ, Lilia M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOARES, Mariza de Carvalho. Descobrimo a Guiné no Brasil Colonial. *RIHGB*, Rio de Janeiro, v.161, n.407, p. 71-94, abr./jun. 2000.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar. 2010.

SOERENSEN, Claudiana. A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin. *Revista Travessias* (UNIOESTE. Online), Ed. XI, v. 5, n. 1, p. 318-331, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370>. Acesso em 11 de fevereiro de 2014.

VINCO, Sônia Regina. *Formação do leitor: um Bicho de Quantas Cabeças?* Dissertação de Mestrado. Orientadora Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur. Universidade Federal Fluminense, Niterói: Faculdade de Educação, 2006.

ANEXOS

Fotografias que compuseram o álbum de **Balla Woye Toupore**





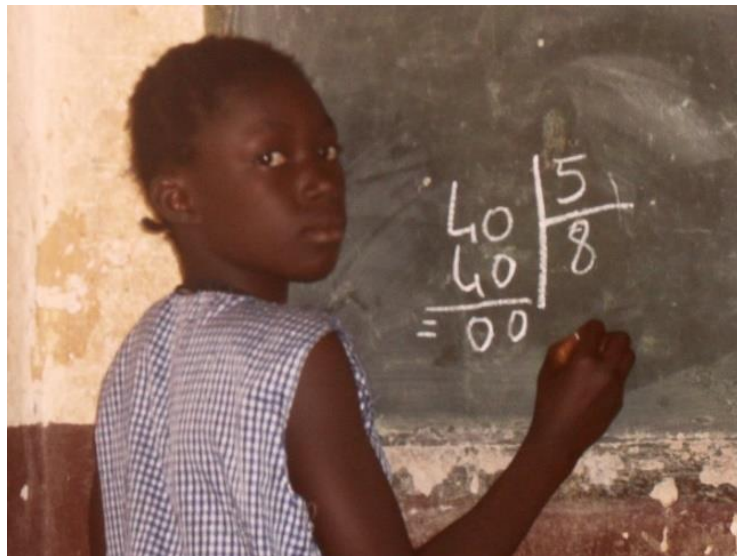
Fotografias que compuseram o álbum de **Martine Grögö Toupore**







Fotografias que compuseram o álbum de **Djariatore Doumbouya**





Fotografias que compuseram o álbum de **Mohamed Conté**





Fotografias que compuseram o álbum de **Marie-Jeanne Zegbelemou**







Fotografias que compuseram o álbum de **Alpha Ibrahima Soiré**





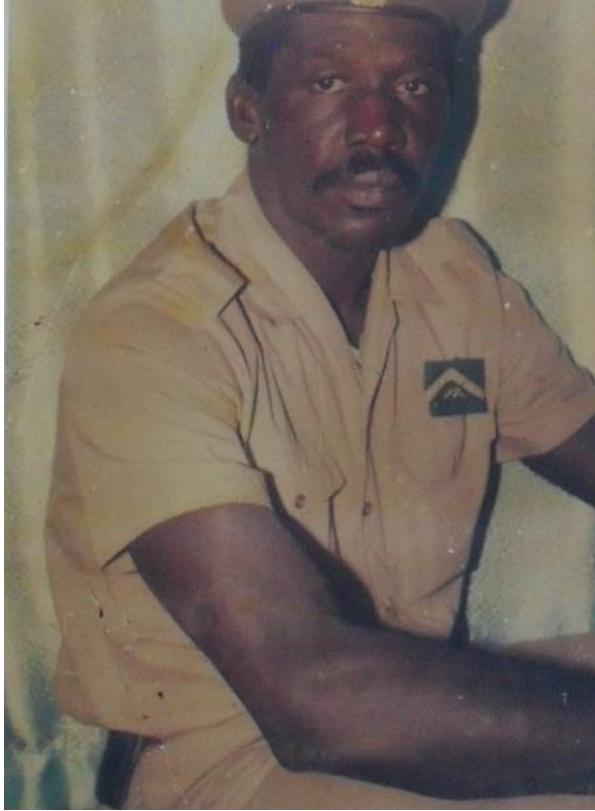
Fotografias que compuseram o álbum de **Delphine Koto**





Fotografias que compuseram o álbum de **Kaman Kourouma**







Fotografias que compuseram o álbum de **Djalikatore Diallo**







Fotografias que compuseram o álbum de **El Hadj Ibrahima Barry**





Fotografias que compuseram o álbum de **David Bavogui**





Fotografias que compuseram o álbum de **Mohamed Camara**



