



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Geoésley José Negreiros Mendes

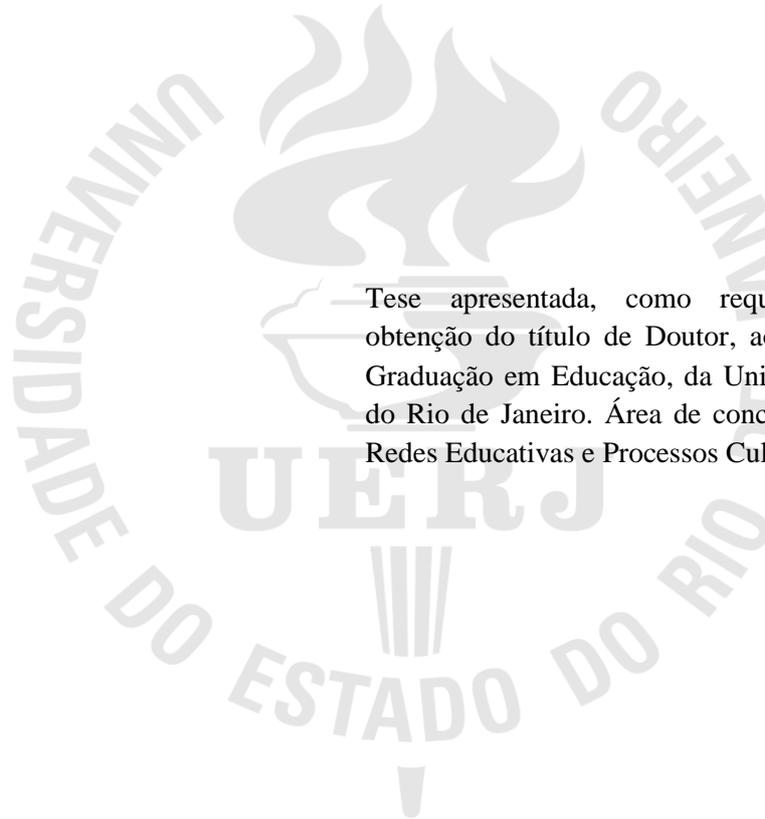
**Escola como *tempoespaço* de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o
Maranhão**

Rio de Janeiro

2020

Geoésley José Negreiros Mendes

Escola como *tempoespaço* de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, 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

2020

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

M538 Mendes, Geóesley José Negreiros.
Escola como tempospaço de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão / Geóesley José Negreiros Mendes. – 2020.
115 f.

Orientadora: Mailsa Carla Pinto Passos
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Maranhão – Teses. 2. Educação – Guiné – Teses. 3. Linguagem – Teses. I. Passos, Mailsa Carla Pinto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(81:671.8)

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

Assinatura

Data

Geoésley José Negreiros Mendes

Escola como *tempoespaço* de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, 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 15 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Mailsa Carla Pinto Passos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof^ª. Dr^ª. Rita Marisa Ribes Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Oswald
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

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

Prof. Dr. Francis Musa Boakari
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À Luana, minha Rosa, minha filha, parte de mim e de nossa travessia.

RECONHECIMENTO/AGRADECIMENTOS

Wo nuwali - (“reconhecimento” em língua sussu de Guiné Conacri)

“Wo nuwali” (lê-se *uô nu ali*) é um termo em língua sussu de Guiné Conacri, África, usado para saudação, agradecimento e reconhecimento. Diz-se wo nuwali para abrir e fechar uma conversa. Em um encontro e também em uma despedida. Quando direcionada a apenas uma pessoa, o “Wo”, segunda pessoa do plural, é trocado pela segunda pessoa do singular, “I” (I nuwali). Seu sentido literal é de reconhecimento, gratidão e remete sempre à coletividade, algo como “você trabalhou comigo”.

Invoco a sabedoria da língua sussu como melhor modo que encontro nesse momento de reconhecer e agradecer pela coletividade presente na produção desse trabalho, o que nele, por ele, podemos aprender e desaprender. Não quer dizer que as trocas e as interações cujos efeitos aparecem aqui foram harmônicas. De modo algum. Mas foram muito valiosas para alimentar, com migalhas ou não, nossas subjetividades, nossas vidas humanas, a ciência e a Educação. A ordem dos agradecimentos não implica em graus de importância, mesmo que a memória seja sempre seletiva.

Pela bolsa de Doutorado (2016 e 2017) e pela bolsa de Doutorado Nota 10 (2018 e 2019), adquiridas mediante a apresentação de projetos a seus respectivos editais, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e reconheço que sem elas seria muito improvável que eu e minha família tivéssemos garantia de permanência no Rio de Janeiro pelos longos 4 anos do processo da pesquisa.

Agradeço à minha companheira Eliana e à minha filha Luana Rosa. Uma dupla que acreditou em mim mais do que eu mesmo. Diante da angústia inenarrável oriunda da linha que me fendeu ao meio com o meu nascimento como pai - entre ser pai e companheiro presente (como eu entendia que/como eu tinha o direito de ser) e ser pesquisador, me dedicar aos estudos, à produção da tese (como eu também entendia que tinha o direito de fazer) - muitas vezes pensei em desistir. Senti uma culpa que me imobilizava ante a tela do computador e as páginas dos livros, sem sentido diante da minha experiência de paternidade. “As meninas” foram mais fortes que eu e me orientaram até aqui.

Agradeço fortemente a todo o grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (ProPEd/UERJ), um *tempoespaço* de atravessamento de experiências e conhecimentos que me alimentou desde 2011.

Agradeço infinitamente à querida orientadora Mailsa Passos pelo acolhimento desde 2011, pelas palavras finas produtoras de efeitos profundos que certamente, se não apareceram agora, aparecerão em dias vindouros. Movimentam-me e se movimentam comigo!

Agradeço à querida professora Rita Ribes, quem primeiramente me apresentou uma Ciência e uma Academia mais humanas, nas quais percebi que eu também, com minhas histórias e experiências, podia ter lugar. Por elas me apaixonei. Foi Rita também que, como uma ponte, em 2011, me apresentou a Mailsa, sua “irmã gêmea”, como gosta de caracterizar a amizade que as liga. No primeiro dia em que entrei no auditório do ProPEd, em março daquele ano, onde geralmente aconteciam defesas de dissertações e teses, Rita olhou pra mim e me disse: “Geo, um dia você vai estar ali defendendo a sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado”. Gratidão, Rita, pela sua sensibilidade e conhecimento, pela sua generosidade que faz parte de minha história.

Agradeço ao queridíssimo professor Carlos Roberto de Carvalho (Beto) pelos sonhos, pelos desbaratinos poéticos lançados a quem acredita que é capaz de mudar, de ser e fazer diferente na ciência e na vida. Estou em travessia!

Agradeço ao estimado professor Francis Musa Boakari e à querida professora Maria Luiza Oswald, bem como as professoras Conceição Soares (UERJ) e Flávia Mota (UFRRJ) por aceitarem entrar nesse diálogo conosco.

Agradeço a todas/os as/os professoras/es do colegiado do ProPEd que, diante dos difíceis problemas de saúde que enfrentei durante o ano de 2019, tiveram sensibilidade e aceitaram a prorrogação da defesa desse trabalho - deveria ter ocorrido em fevereiro de 2020, no prazo oficial e antes da pandemia da Covid-19 - mesmo considerando que essa prorrogação poderia ter acarretado problemas ao Programa, especialmente por minha condição de bolsista FAPERJ.

Agradeço a queria amiga Janaína Santos - minha colega de travessias entre Imperatriz e Governador Edison Lobão – MA – desde de 2001, quando ali éramos professores - por facilitar em 2017 o contato com a colega Maria Adélia, quem abriu os caminhos para o meu reencontro com a Escola Municipal Santa Rita, no logradouro Bananal.

Agradeço aos/às profissionais desta escola que faz parte de minha história e minhas memórias de professor. Especialmente à querida Aldeídes Gomes, diretora da escola em 2017, e à professora Luzenir Brito pelo acolhimento em suas aulas de Língua Portuguesa.

Meus agradecimentos também, de forma especial, às/aos estudantes do 6º ano A, turma de 2017, por me despertarem a temas tão importantes a tod@s nós, independentemente da cor da pele ou da textura do cabelo.

Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

MENDES, Geoésley J. N. *Escola como tempospaço de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão*. 2020. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

Esse trabalho apresenta a experiência vivida por mim na oportunidade do encontro com meus/minhas interlocutores/as, estudantes do 6º ano A (turma de 2017) da Escola Municipal Santa Rita, no logradouro Bananal, do município maranhense Governador Edison Lobão. No referido encontro pude perceber e refletir sobre coisas que eu desconhecia em mim mesmo enquanto um sujeito inserido no grupo social pautado pela branquitude. E compreender também que com os pressupostos de escola e de África que eu trazia não seria possível compreender os atravessamentos, silenciamentos e conflitos presentes nas relações daqueles sujeitos. Deslocando-me e apropriando-me da estratégia *teóricometodológica* da travessia, compreendida como *tempospaço* de relações entre vozes (BAKHTIN, 2003; 2006), entre imagens (BENJAMIN, 1994; DIDI-HUBERMAN, 2011, 2013), entre histórias cotidianas (CERTÉAU, 2014), fundamentais na produção da linguagem e da cultura, me dou conta de que o encontro entre os/as estudantes maranhenses com fotografias produzidas por estudantes da Guiné Conacri/África nos impõe a necessidade de *pensarsentir* África nas margens de cá do Atlântico como constitutiva de nossa formação, desde o século XV, uma força escorregadia, que não se deixa apreender, submeter, silenciar (NASCIMENTO, 2016; MBEMBE, 2018). Portanto, que não pode mais ser percebida pelas lentes raciais e racistas da modernidade eurocêntrica. A tese desse trabalho se sustenta na defesa de que todos os movimentos de colonialidade (QUIJANO, 2005; 2010; MADONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2015; 2017; WALSH, 2009) da modernidade europeia, para a manutenção de sua estrutura racial, social e econômica, existem para superar/encobrir/negar os conflitos (ALMEIDA, 2019) inerentes à invisibilização e ao silenciamento de África – histórias, memórias, valores civilizatórios, saberes, racionalidades, religiosidades - no Brasil, como em todo o mundo ocidental, que se põem questionando no caminho do capitalismo europeu e criando outro mundo de coexistências e diálogo.

Palavras-chave: Maranhão. Guiné Conacri. Travessia. Linguagem. África. Branquitude. Escola. Educação. Racismo.

RESUME

MENDES, Geoésley J. N. *École commé 'tempspaces' de traversée: entre la Guiné Conacri et le Maranhão*. 2020. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

Ce travail présente l'expérience laquelle je vécue dans une rencontre de recherche avec mes interlocuteurs, étudiant(e)s de la 6^{ème} année A (2017) de l'Ecole Municipale Santa Rita, Bananal, dans la cité Governador Edison Lobão (Maranhão, Brésil). Lors de cette rencontre j'ai pu percevoir et réfléchir sur des choses que je ne connaissais pas en moi en tant que sujet inséré dans le groupe social guidé par la blancheur. Et aussi de comprendre qu'avec l'imaginaire d'école et d'Afrique que j'ai apportées, il ne serait pas possible de comprendre les croisements, les silences et les conflits présents dans les relations de ces sujets. En me déplaçant et en m'appropriant de la stratégie *théoricométhodologique* de la traversée, comprise comme *tempspace* des relations entre voix (BAKHTIN, 2003; 2006), entre images (BENJAMIN, 1994; DIDI-HUBERMAN, 2011, 2013), entre histoires quotidiennes (CERTEAU, 2014), fondamentales dans la production du langage et de la culture, je me rends compte que la rencontre entre étudiant(e)s du Maranhão avec des photographies produites par des étudiant(e)s de Guinée Conakry/Afrique nous impose la nécessité de *pensersentir* l'Afrique de ce coté de l'Atlantique comme partie de notre formation, depuis le siècle XV, une force glissante qui ne se laisse pas appréhender, soumettre, faire taire (NASCIMENTO, 2016; MBEMBE, 2018). Pourtant, elle ne peut plus être vue à travers les lentilles raciales et racistes de la modernité eurocentrique. La thèse de ce travail est basée sur la défense que tous les mouvements de colonialité (QUIJANO, 2005; 2010; MADONADO-TORRES, 2016; MIGNOLO, 2015; 2017; WALSH, 2009) de la modernité européenne, afin de maintenir leur structure raciale, social et économique, existent pour dépasser/dissimuler/nier les conflits (ALMEIDA, 2019) inhérents à l'invisibilité et au silence de l'Afrique - histoires, mémoires, valeurs civilisatrices, savoirs, rationalités, religions - au Brésil, comme dans tout le monde occidental, qui se mettent au chemin du capitalisme européen, lui interrogeant et créant un autre monde de coexistences et de dialogues.

Mots-clés: Maranhão. Guinée Conakry. Traversée. Langage. Afrique. Blancheur. École. Éducation. Racisme.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: O CONTEXTO POLÍTICO-CULTURAL DA PESQUISA: DISPUTAS POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS	12
1	O ESBARRAMENTO COM MEU OUTRO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA GUINÉ CONACRI/ÁFRICA: O COTIDIANO ME OFERECE QUESTÕES QUE ME LEVAM A PENSAR A PESQUISA DE DOUTORADO	25
1.1	“Quero que você me leve para o Brasil”	37
1.2	“Traga fotos, queremos fotos da África!”	39
1.3	Que imagens de África eram esperadas nas fotografias?	40
1.4	“Uma boa viagem... boa travessia”	42
1.5	‘Fotonakirigrafias: narrativas de uma África’ e o posicionamento epistêmico do diálogo	44
3	COEXISTÊNCIA DE ALTERIDADES, TRAVESSIA E BRANQUITUDE.....	58
4	ACABAMENTO DA IDEIA MODERNA/COLONIAL DE HUMANIDADE CONSTRUÍDA NAS TRAVESSIAS ATLÂNTICAS	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS - O CURRÍCULO-TRAVESSIA: ROMPENDO A BARREIRA DA COLONIZAÇÃO/RACIALIZAÇÃO	104
	REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO POLÍTICO-CULTURAL DA PESQUISA: DISPUTAS POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Entendo que a conclusão de um trabalho de pesquisa - uma monografia, uma dissertação de mestrado e/ou uma tese de doutorado – traduz, ou sintetiza, um processo de investigação nada harmônico e nada simplista, e revela uma forma e um acabamento dado à experiência vivida no encontro da pessoa pesquisadora com a sua alteridade. Podemos compreender a ideia de alteridade tanto pelo o que nos aponta Marília Amorim (2004) em “O pesquisador e o seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas” - como aquilo que constitui a produção do conhecimento - “sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa” (p. 29) – quanto pelo pensamento de Solange Jobim e Souza e Elaine Albuquerque (2012) como o *outro* que ocupa o lugar de revelação daquilo que a pessoa pesquisadora desconhece em si mesma.

Inclusive, compreendo que a partir do encontro da pessoa pesquisadora e sua alteridade nascem outras questões muito importantes que pedem compreensão em outro momento, para além da conclusão de uma determinada pesquisa acadêmica, pois a vida é isso, fechar e abrir de ouvidos, olhos e poros.

Considerando que meu objeto/tema de estudo não é universal - ele se configura no processo da pesquisa, no âmbito das relações estabelecidas entre mim e meus/minhas interlocutores/as, e reflete e refrata uma história e um espaço sempre inacabados, como, onde, em que *tempoespaço*¹ político e histórico nascem as questões, e o seu encontro com a teoria para que elas sejam melhor compreendidas - é refletido nesse curto trabalho uma travessia/processo, seus caminhos e descaminhos, o achar-se e o perder-se da pessoa pesquisadora inacabada - diria o filósofo russo da Linguagem, Mikhail Bakhtin (2003) – e seu ser alterada sempre na relação com seus/suas interlocutores/as, sejam eles/as os/as sujeitos diretos com quem o/a pesquisador/a conversou, com as/os teóricos/as, e com professores/ras e pesquisadores/as da área.

¹ A partir da filosofia de Mikhail Bakhtin, que marca nossa escolha política e epistemológica no contexto das pesquisas realizadas no grupo “Culturas e Identidades no Cotidiano”, é um termo traduzido do grego – *cronos* = *tempo*, *topos* = *espaço* – e trazido por Bakhtin da teoria da relatividade de Albert Einstein para o contexto da literatura para expor a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais. Compreendemos que essas relações também existem no universo social. O *cronotopo* pode ser entendido como um prisma de percepção das relações entre o(s) tempo(s) – ideias, conceitos – e os espaços – quer dizer, todo conhecimento é parcial e localizado, jamais universal. Implica pensar na dinâmica das relações, dos conflitos, das disputas ideológicas e epistemológicas, de diálogos e, portanto, polifônico (BAKHTIN, 2003).

Começo dizendo isto afim de que a pessoa leitora consiga melhor perceber que esse trabalho é reflexo de uma coletividade em movimento ou, como dizem os estudos desenvolvidos por pesquisadoras do Cotidiano, como Mailsa Passos e Nilda Alves, entre outras da linha de pesquisa Culturas, Redes Educativas e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), é parte de uma ampla rede cultural, política e educativa na qual, como sujeito do cotidiano, me formo, me deformo e me transformo atravessado por muitos/as outros/as sujeitos, conhecimentos, políticas e culturas.

Somos formados e nos formamos em redes de *conhecimentossignificações*. Esta imagem das redes rompe com a organização do conhecimento desenhada na Modernidade, ou seja, rompe com o conhecimento linear, hierarquizado e dicotômico, cuja imagem consagrada é a da árvore que tem, ainda, posição hegemônica nas propostas oficiais de currículo (ALVES; SANTOS, 2016, p. 375 – nota de rodapé).

Este trabalho é, em especial, parte de um exercício histórico e diário de luta contra o racismo, essa mácula da humanidade – que está onde menos procuramos – e luta contra a permanência e manutenção de privilégios e poder da branquitude em mim, no sistema educativo e no sistema político. Acreditamos que o movimento de criação de um outro mundo pede esta compreensão.

Conto em seguida em que contexto nacional, de disputa política e epistemológica, este trabalho de pesquisa foi produzido.

Logo que iniciei meu primeiro ano do doutorado, em 2016, a fim de começar a pensar no trabalho de campo com estudantes de uma escola pública de Governador Edison Lobão - MA, do Rio de Janeiro - depois de muitos anos de ter saído do Maranhão - comecei a tentar meus primeiros contatos com esse município maranhense. Basicamente, eram tentativas feitas pelas redes sociais da *internet* com aqueles/as que haviam sido meus/minhas colegas de trabalho entre 2001 e 2003. Devido aos meus descontentamentos em relação aos acontecimentos no cenário político do Brasil, nelas eu era bastante assíduo.

Nessa época, como parte do que o professor brasileiro Júlio Roberto de Souza Pinto e o semiólogo argentino Walter Mignolo (2015) chamam de “renovação da ocidentalização no mundo” - projeto da civilização ocidental que investe muito esforço para tentar silenciar, dominar as subjetividades e os conhecimentos dos povos não eurocêtricos, por meio do controle da economia mundial - explodia no contexto político brasileiro um Golpe de Estado de grande envergadura contra as populações negras, indígenas, estudantis, do campo, nordestinas, nortistas, e das mulheres.

Em 2016 a única presidenta mulher do Brasil, Dilma Rousseff, democraticamente reeleita pelo povo brasileiro em 2014, foi oficialmente deposta do cargo de presidenta, sob a acusação de ter cometido “pedaladas fiscais”. Dilma foi ainda acusada por seus opositores de ser a responsável pela queda no número de empregos no país e pela chamada “crise econômica”. O que não se dizia abertamente, principalmente a grande mídia, era que a presidenta estava sendo também punida pela sua recusa das propostas do documento “Uma Ponte Para o Futuro”².

Tal Golpe não significava somente o impedimento da presidenta por não concordar com o tal documento ideologicamente elaborado pelo Partido do Movimento Democrático (PMDB) - do ex-vice-presidente Michel Temer - ou a invalidação da escolha eleitoral da parte pobre e negra da população brasileira, mas, sobretudo, a tomada do poder nacional por uma política/racionalidade que não se conformava que o Brasil saísse do lugar de exploração - para a manutenção da economia dos países do chamado norte global - lugar de produtor de matéria-prima, de produto bruto, estabelecido desde o século XV pelo capitalismo europeu quando a Pindorama, como era chamado este território brasileiro por algumas populações indígenas, foi invadida pela Europa.

Portanto, o tal evento político eclodido em 2016 era parte visível da manutenção do mundo colonial, representado por uma cultura branca ocidental, racista, que ideologicamente incorpora uma missão (auto) redentora de seu sistema econômico.

O que estava por trás do discurso de “crise econômica” e progresso, era a impossibilidade de aceitação dos “patriotas” brasileiros que a população empobrecida desse país ousasse ter acesso à educação pública e de qualidade em todas as etapas do ensino, e que o número de estudantes tivesse aumentado consideravelmente nos últimos 14, 15 anos, bem como o número de professores/as. O sentimento de superioridade, que os fazia tomar para si a missão civilizatória do país, não lhes permitia admitir que tantas universidades estivessem sendo construídas nos interiores de grandes cidades, especialmente nordestinas e nortistas, e que esses espaços estivessem sendo conquistados por populações negras, pobres e indígenas, no movimento de uma transformação social e econômica do país. Como essas populações podiam ter acesso à educação, saúde e cultura que historicamente não podiam, e por meio deles também conquistar suas emancipações e desestabilizar o discurso dominante que os inventa pelo viés da raça e do racismo?

² Testemunho de Michel Temer, em 21 de setembro de 2016, um dia após a sua fala na Organização das Nações Unidas em Nova York. O discurso pode ser acessado em https://youtu.be/wPphw_VUquM

Por um lado, era muita ousadia de muitas famílias garantirem uma renda mensal e um programa de habitação residencial! Que audácia do empobrecido povo brasileiro ter garantido em lei (nº 11.346/2006) seu direito à alimentação saudável e um governo referência mundial de combate à fome, diminuindo em 82% a população considerada alimentada de forma inadequada e rompendo com a pobreza que vinha de gerações! A luta contra o nutricídio e a saída do chamado “Mapa da Fome”³, combatendo as desigualdades, teve para as classes alta e média brasileiras caráter de criminalidade, o que desnudava sua própria violência.

Eram inaceitáveis a visibilidade, a importância e o respeito do Brasil no cenário político e econômico mundial, especialmente a retomada do Estado brasileiro das relações com populações africanas negras, após séculos de escravização africana no Brasil, de modo a salientar a importância da África na política brasileira. No que pese seus interesses estratégicos e econômicos, não podemos fechar os olhos para isso, essa aproximação política do Estado brasileiro com África - vale lembrar que ela é fruto das pressões de lutas de anos dos movimentos negros (GOMES, 2017) - reabilitou os debates a cerca dos laços históricos, culturais, sociais e religiosos entre as populações dos dois lados do Atlântico, e as discussões a cerca das desigualdades raciais e sociais neste país que possui a maior população negra fora da África.

Em outros continentes, o Brasil havia ampliada sua imagem, para além das fronteiras do “país do futebol”, como um país da América do Sul protagonista nas relações internacionais.

Nesse quadro, importante não perder de vista também que essa elite burguesa e branca não concordava com a intensa popularidade que o Brasil dispunha na América Latina e em África sendo referência também para o aumento das lutas desses povos no combate à produção social/cultural da ignorância, do empobrecimento e da fome. Foi ironicamente também caracterizado como crime a posição que o país passou a ocupar tornando-se referência política e social no mundo e ganhando lugar entre as grandes potências mundiais.

Por outro lado, seria muita audácia pretender que o Brasil do século XXI fosse muito diferente ao do século XIX. O discurso autoritário de ordem do governo “interino” refletiu a mesma forma que uma intelectualidade africana ligada ao capital eurocêntrico tentava convencer o povo, segundo Joseph Ki-Zerbo (2006), de que “a África não deveria perder o trem do terceiro milênio” (p. 44 - alusão a globalização da economia capitalista).

De acordo com este historiador burkinabê, o discurso econômico ocidental é um verdadeiro mito, uma racionalidade linear que camufla os conflitos que ela produz lançando

³ De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura Familiar (FAO), publicado em 2014. Disponível em <http://www.fao.org/news/archive/news-by-date/2014/pt/>

as sociedades “pra frente”, buscando encerrar no passado suas histórias, suas memórias, suas culturas, seus conhecimentos, seus saberes, como o único meio de se tornarem modernas, “desenvolvidas”, e livrarem-se da criminalização de se tornarem a causa do subdesenvolvimento de seu país.

As demonstrações das minhas críticas quanto ao que acontecia no cenário da política nacional eram feitas também nas redes sociais da *internet*, em especial no *facebook*. Em 2016 utilizava esse espaço para desabafo, manifestação de minhas revoltas, junto aos meus pares, contra essa política machista, patriarcal, misógina, latifundiária, escravista. Imaginava eu que exatamente por conta dos meus posicionamentos, como já tinha perdido muitos “amigos/as” no ambiente virtual, os/as colegas professores/as do município maranhense, aos quais eu escrevia dizendo da minha intenção de pesquisa ali, das possibilidades, não me respondiam.

Um ano depois, em maio de 2017, no início do meu segundo ano de doutorado, entendi que era tempo de me deslocar do Rio de Janeiro até o Maranhão para tentar contatos presenciais com a escola. Nessa época, já tinha dado frutos envenenados o “grande pacto” político, como divulgado em rede nacional a conversa gravada com o nome de “grande acordo nacional, com Supremo, com tudo”⁴. Para lembrar o grande “pacto colonial” de Ki-Zerbo (op. Cit.), a pauperização das populações negras, especialmente, devoradas por uma minoria de ricos brancos.

A pauperização é um grande estratégia moderna/colonial de amordaçamento, de enclausuramento, roubo de autonomia ligada à desarticulação das lutas perenes contra o capitalismo e sua racionalidade desenvolvimentista, e de silenciamento das vozes que tecem um outro mundo possível. Escolho relembrar para não esquecer, pois a memória também é um lugar de luta, de resistência e de transformação do mundo.

A união das alas conservadoras e neoliberais da Câmara dos deputados e do Senado Federal, do judiciário, do Supremo Tribunal Federal e dos generais, comandantes militares, grandes e pequenas igrejas evangélicas, grandes e pequenos empresários, ruralistas e uma mídia defensora de todas as desigualdades, já tinha colocado na presidência do país, a fim de lhes representar, o vice-presidente de Dilma Rousseff, Michel Temer (PMDB), cuja política de governo foi orientada pelo documento já citado neste texto, criado pelo seu Partido e recusado pela presidenta. Ele reflete muito bem a modernidade europeia com sua colonialidade que, em prol de um discurso econômico, nega as subjetividades e lutas negras

⁴ A conversa gravada entre Romero Jucá (PMDB-RR) - na época ministro do Planejamento e investigado pela Polícia Federal - e Sérgio Machado - ex-presidente da Petrobrás Transporte S.A (Transpetro) - foi divulgado pelo jornal Folha de São Paulo. Ver <http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/05/leia-os-trechos-dos-dialogos-entre-romero-juca-e-sergio-machado.html>

de caráter emancipatório e provocadoras de deslocamentos de sentidos produzidos pela ideologia racial e racista que intenta por uma liberdade de caminhar inquestionável em direção ao futuro imaginado, ao progresso.

Ora, podemos compreender a ideia de colonialidade como um universo intersubjetivo, elaborador e formador de um modo de produzir conhecimento, cultura e linguagem, que dá conta das necessidades cognitivas do capitalismo (QUIJANO, 2010). Quer dizer, uma estratégia racional, pouco percebida – chamada por Walter Mignolo (2017) de “o lado mais escuro da modernidade” - que visa manter uma estrutura social, econômica e racial que, por sua vez, mantém e reproduz a ideia de homem branco, europeu, cristão, urbano, como o arquétipo da humanidade. Nessa relação, os outros povos são produzidos como objetos de exploração, situados na zona do não poder, diria o sociólogo peruano Aníbal Quijano, na zona do não ser, diria o anticolonialista martinicano Frantz Fanon (1979; 2008), e na zona do não saber, diria o filósofo caribenho Nelson Maldonado-Torres (2016).

Aprendemos ainda com Mignolo (ibid.) que a colonialidade é o pensamento/orientação que está por traz das celebrações das invasões europeias “com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (p. 2) e se estende até os dias de hoje com “inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados” (ibid.). Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfóguel (2016) nos lembram que o discurso do colonialismo foi o primeiro grande discurso do mundo moderno, que culminou no apogeu dos impérios Espanhol e Português, ao longo do século XVI, no contexto de conquista da América, para a criação de uma economia mundial. Por traz dessa ideia de economia esteve a subalternização das populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus (p. 18).

Paradoxalmente ao seu discurso de progresso econômico, o “novo governo” brasileiro – fruto das pressões dos Estados Unidos, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) - colocou em prática, de forma muito autoritária, projetos de lei para o Estado mínimo (mínimo para as populações não brancas). Ki-Zerbo (op. Cit.) chama isso de “política de pauperização” (p. 29): superação da pobreza, produzida pelo mesmo sistema que, para não trabalhar pela compreensão das condições pelas quais ela (a pobreza) é criada e mantida, trabalha pela invisibilização/negação do passado/presente.

A política de privatização dos bens públicos e do fim de importantes programas sociais dos governos anteriores, que estavam mais próximos da reparação de desigualdades estruturais, foi praticamente o único projeto dos (des)governantes aliados ao Golpe que,

inclusive, privilegiou/a um único grupo racial, branco (o gênero aqui deve ser observado), e sua racionalidade.

A diminuição da segurança pública e dos direitos trabalhistas previstas nos desmontes das Leis do Trabalho, bem como na diminuição dos gastos públicos (saúde e educação) por 20 anos (para facilitar as privatizações), a reforma da Previdência com idade mínima para aposentadoria foram outras políticas e ações que, como liberais, atualiza a história de um país marcada pela vergonhosa exclusão política, social, cognitiva e econômica das populações que foram escravizadas durante séculos por aqui, e de seus descendentes, considerando que a saúde e a educação privada são bens reservados exclusivamente aos ricos, descendentes da elite dirigente, latifundiária e escravista.

O “desenvolvimento econômico do Brasil” exigiu um apagamento dos espaços de cultura, arte e ciência - construídos em muitos anos de luta - onde habita um pensamento democrático, de diálogo e antirracista, em defesa dos direitos humanos, que questionam o projeto moderno de homogeneização social e cultural de governos racistas, machistas, capitalistas. A fala de Michel Temer em seu primeiro pronunciamento como presidente foi icônica: “não fale em crise, trabalhe”.

As universidades, assim como toda a Educação Básica e programas sociais, são fortemente golpeadas com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 pelo Senado Federal, no dia 13/12/2016, do congelamento dos investimentos públicos por 20 anos.

A Reforma do Ensino Médio (2017), aprovada pela Medida Provisória 746/2016, causa muitas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996) que, entre muitas perdas, retira das populações estudantis de todo o Brasil a necessidade de estudar nas escolas conteúdos de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes.

A retirada da obrigatoriedade dessas e outras disciplinas no currículo escolar não pode ser outra coisa senão uma forma de excluir as populações jovens de uma reflexão crítica sobre suas condições e sua participação política numa sociedade democrática e sobre as relações de poder. Esses jovens, especialmente negro/as, também são injustamente excluído/as desse debate político e da reflexão dos discursos sociais à medida que a Reforma do Ensino Médio existe para ferir gravemente uma grande conquista das lutas negras contra o racismo estrutural da sociedade brasileira: a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, criada por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/08.

Lembro que estas leis não garantem apenas a educação das pessoas negras e indígenas sobre as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, como também garante o

direito das pessoas brancas não se acharem o centro do universo, descolonizarem suas mentes e lutarem contra a violência da estrutura moderna-capitalista-racista-machista.

O grupo que empunhou uma mordaca na boca do país e ocupou antidemocraticamente o Governo Federal do Brasil reflete uma política e uma racionalidade que não tem razão de existir se não para criminalizar, combater e silenciar esses grupos sociais, aqueles/as que questionam o projeto moderno de harmonização social, desenterrando o passado colonial brasileiro ao protagonizarem a luta contra a violência do sistema moderno/colonial/capitalista e conquistarem direitos sociais e uma outra democracia para o país.

O motivo das duras perseguições que estes grupos sofrem por parte do Estado comandado por uma elite colonial/burguesa não consiste em uma noção de progresso e desenvolvimento que não se dá sem a desqualificação/invalidação dos valores civilizatórios africanos que chagaram aqui junto com a modernidade/colonização, e de modo especial com a escravização negra? Ainda, não se dá também no medo que esta elite ainda sofre de perder seus privilégios herdados por fazerem parte de um grupo racialmente branco?

Só para termos uma melhor ideia, Nilma Lino Gomes (2017), pedagoga e pesquisadora negra da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fez uma lista enorme desses direitos que, embora só comecem virar políticas públicas no século XXI, são frutos de longos séculos de lutas, das “mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo” (GOMES, *ibid.* p. 23).

Apesar de a citação ser bastante longa, julgo importante que ela apareça aqui, desse modo, pois, além de eu não saber listar da forma que está, é produzida por uma intelectual e militante negra da envergadura de Nilma Gomes. Salientamos que estas foram conquistas negras que visibilizam no presente os valores civilizatórios africanos, histórias e memórias de uma África que não pode ser percebida somente pelas lentes escravistas. Também dão importância ao que a África no Brasil contribui(u) para uma humanidade solidária, diferente dos pressupostos eurocêntricos, coloniais, capitalistas (SERRANO, WALDMAN, 2008).

A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003; Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) – (2000), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene); Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – (2004); sanção da Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79/B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio (2003). (2008) Alteração da Lei 10.639 para a Lei 11.645, dom inclusão da temática indígena; O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação

(Conae), em 2010 e 2014; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); A Lei Federal 12.288 de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a sanção pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (GOMES, 2017, p. 34 – 37).

Na época em que fui à escola de Governador Edison Lobão-MA para a realização da pesquisa de campo, em 2017, no cenário político nacional a operação Lava Jato da Polícia Federal, criada no primeiro governo Dilma Rousseff, e que prendia com sucesso envolvidos em grandes esquemas de corrupção pelo país, já havia passado a ser comandada por aqueles que faziam parte do “grande pacto”. Especialmente pelo juiz Sérgio Moro que, quando Jair Bolsonaro mais tarde foi orquestradamente eleito, em 2018, foi escolhido para ser ministro da Justiça a serviço exclusivo dos ideais antidemocráticos/capitalistas. Um dos grandes frutos imediatos do Golpe foi exata e injustamente a prisão política do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, favorito para as eleições presidenciais do final de 2017 - como indicavam as intenções de voto - como um interdito para que ele não fosse eleito. Acreditamos que sua possível eleição poderia significar a retomada de um diálogo com a democracia brasileira e mundial.

Longe de ter sido inteligência local, há sérios indícios de que tudo foi muito bem organizado com a orientação dos Estados Unidos para que o candidato do Partido Social Liberal (PSL) fosse eleito presidente do Brasil e, mesmo sob o manto de um discurso salvacionista/messiânico extremamente patriótico e moralista para ludibriar seus eleitores, desse continuidade e aprofundamento ao projeto de “reocidentalização do mundo” (PINTO, MIGNOLO, 2015) a partir do Brasil. Não podemos esquecer dos episódios em que Jair Bolsonaro, após sua eleição, bateu continência à bandeira estadunidense em sinal de subserviência.

Em seu governo, sob o falacioso⁵ discurso de investimento em políticas públicas, o então presidente, que entrou dizendo não querer privatizar grandes estatais - ao invés de taxar fortunas dos grandes empresários - segundo o jornal Folha de São Paulo de 10 de novembro de 2019, tinha vendido até então R\$ 91 bilhões em ativos do Banco do Brasil, da Petrobrás e da Caixa Econômica Federal. Não vou me prender aqui contando os golpes deferidos contra as populações que lutam

⁵ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/bolsonaro-ja-vendeu-r-91-bi-em-ativos-de-bb-petrobras-e-caixa.shtml> Acesso em 10 de junho de 2020.

diariamente contra as desigualdades sociais nesse país. Mas é importante pontuar que tais ações produziram e produzem muitas tensões, pelas quais o mundo se apresenta sempre como um lugar de possibilidades.

Em 2017 o Projeto Escola Sem Partido, de autoria do Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA), uma das principais bandeiras do Bolsonaro, foi um dos primeiros termômetros de seu governo autoritário, patriarcal, racista, colonial. Em resumo, é um projeto de lei que, “garantindo os direitos e deveres dos professores em sala de aula”, os impedem de promover o que seus idealizadores chamam de “doutrinas ideológicas”; ou seja, de promover um pensamento plural, democrático e libertário.

Estudantes também eram enclausurados/as para não exercerem seu direito de manifestar seu espírito crítico. Um dos principais alvos dos adeptos do “Escola Sem Partido” foi o pedagogo Paulo Freire, grande referência intelectual brasileira no mundo todo, que defend(e)ia a liberdade como conquista e não como doação, como uma libertação coletiva e pela transformação das estruturas sociais e políticas que mantêm as hierarquias sociais, as relações de mando e as desigualdades econômicas.

Na imprensa eram muitas as histórias de professores/as agredidos/as, vigiados/as por esta doutrinação “anti-doutrinária”. Mas também não eram poucas as grandes manifestações contra os “governos do futuro” que tentam encobrir o “passado”, mas nele sempre se esbarram. As ruas tornaram-se espaços de aulas de história e de luta pelos direitos sequestrados e por outros. Muitas escolas foram ocupadas por estudantes em todo o país.

No Rio de Janeiro, nossas preocupações e angústias também com os atrasos nos pagamentos das bolsas de estudos e dos salários das/dos professoras/es se materializavam em nossos corpos, em nossos comportamentos, em nossas relações. Nessa época, um ano depois de iniciar o doutorado, eu já estava indo à escola no Maranhão com medo de que nem mesmo nela eu pudesse entrar para realizar a pesquisa. As muitas vozes que pululavam em meus ouvidos questionavam: em que medida as fotografias africanas ao ocuparem o espaço de uma escola maranhense levariam o trabalho a ser caracterizado como “doutrinário”? Será que as autoridades da educação do município maranhense me permitiriam fazer o trabalho de pesquisa que eu pretendia fazer com os/as estudantes? Tudo estava muito incerto e em minha cabeça muitas interrogações. Lembro que provavelmente por conta de toda essa situação, e com um sentimento de urgência, eu me sentia paralisado e não conseguia pensar em mais nada como atividade para fazer no campo, de modo a interagir com os/as estudantes e ativar narrativas. A não ser querer conseguir realizar e finalizar o trabalho de campo.

O mesmo sentimento de urgência pode ser percebido na própria produção desse texto final, pois o que eu não consegui produzir a partir de então, devido a muitas preocupações, bloqueios mentais e problemas emocionais, depois da realização do trabalho de campo, nem depois da qualificação da tese, em meados de 2018, só consegui escrever no segundo semestre de 2020, mesmo no contexto de enclausuramento imposto pela condição da pandemia da Covid-19. Aliás, é necessário pensarmos também que a forma como o governo brasileiro lidou com essa pandemia desvela sua sincronicidade com o racismo e o machismo do projeto de “reocidentalização do mundo”, considerando que as populações mais afetadas foram, e estão sendo, as negras e indígenas, sobretudo as mulheres negras, como tentativa de as fixarem no lugar de exploração do capital.

Bom, o que a pessoa leitora desse trabalho vai encontrar nessas páginas é um reflexo de todo esse contexto de disputas políticas e epistemológicas, que faz parte da história da sociedade brasileira desde que a Europa invadiu as terras do lado de cá do Atlântico, e no qual nos inserimos nos responsabilizando pela sua transformação.

Defendo a tese de que África se faz presente em nós. Caso contrário, esse trabalho não existiria. Apesar de ela ser, desde o século XVI aqui submetida ao silenciamento e à objetificação, constitui nossas ideias como uma força inapreensível, insubmissa, escorregadia, potencialmente transformadora.

No primeiro capítulo conto um pouco do contexto em que aparecem os primeiros lampejos de um marco civilizatório africano que justificam a minha proposta no doutorado de levar/trazer as fotografias produzidas pelos/pelas estudantes de uma escola pública da Guiné Conacri, África – interlocutores/as de minha pesquisa de mestrado (2014) - para um encontro com estudantes de uma escola pública do município maranhense Governador Edison Lobão, onde eu fui professor em 2001.

Faço essa proposta de pesquisa no doutorado baseado na minha história pessoal de deslocamento entre o Maranhão e a Guiné Conacri, na ideia de nakirigrafias (MENDES, 2015) como um território de encontro entre vozes, práticas e histórias que me proporciona um deslocamento político e epistemológico na experiência do meu mestrado, e também baseado nos estudos do historiador maranhense Reinaldo Barroso Júnior (2009) que evidencia uma forte ligação histórica e cultural do Maranhão atual com as populações da Alta Guiné - hoje Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau, Guiné Conacri e Serra Leoa - por conta do Atlântico do Século XVIII, pelo qual o porto de São Luís recebeu uma grande quantidade de pessoas pertencentes à diversas culturas e grupos étnicos, escravizadas/das do oeste africano ao Maranhão.

No segundo capítulo apresento um breve panorama contextual do município de Governador Edison Lobão-MA, de modo a sinalizar que todo o movimento de modernização/colonização da região pré-amazônica maranhense, onde se localiza esse município, é um movimento condicionado pelo silenciamento, pela superação, dos modos de vida das populações negras e indígenas que se põem no caminho do capitalismo, da racionalidade ocidental hegemônica e dominante. Portanto, de acordo com os estudos decoloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; BALLESTRIN, 2013; MALDONADO-TORRES, 2016; WALSH, 2009), um movimento de colonialidade que quer dizer outros modos menos visíveis de manter subjugados os modos de vida não eurocêntricos.

No terceiro capítulo aponto como fui ao campo da pesquisa. Mesmo de forma inconsciente, eu estava vinculado à ideia racial e racista de branqueamento, na qual África no Brasil é um significativo da outra margem do Atlântico. Essa ideia me é tornada consciente pela minha alteridade. Nesse capítulo busco apontar como atravessa a minha alteridade no meu caminho me propondo tanto uma outra racionalidade de travessia que não pode ser linear, mas um *tempoespaço* de coexistência de alteridades, quanto pensar a mim mesmo como um sujeito que ocupa/va um lugar de branquitude em transformação. Esse lugar não coloca em evidência novamente a narrativa branca, eurocêntrica, e nem quer dizer reconhecer e assumir uma identidade branca, mas dá importância ao sujeitos afrodescendentes – histórica e politicamente invisibilizados/silenciados nesse tipo de espaço educativo - na relação comigo, ao diálogo que estabelecem comigo e me fazem refletir sobre o lugar social e subjetivo que eu ocupo no mundo e a partir do qual falo, observo e escrevo.

Escrevendo esse texto, só agora em meados de setembro de 2020, me dei conta do que interpreto como um significativo problema do meu trabalho de pesquisa. Embora eu tenha ido à escola maranhense levando as fotografias guineanas como o material que ativasse narrativas, histórias desses sujeitos, para pensar a escola como um território de atravessamento de histórias/imagens, o ambiente educativo da sala de aula, refletindo hegemonicamente uma racionalidade autoritária, dificultou o trânsito dessas narrativas por conta da regulação do tempo e do espaço. Diante desse material que o campo me ofereceu, de histórias curtas que evocam hegemonicamente o racismo sofrido por meninas e meninos de fenótipo afrodescendente, eu escolhi – foi uma escolha baseada numa ética de pesquisa – dar mais importância à potência que as enunciações desses sujeitos têm de me deslocar, de me alterar. Quero dizer com isso que esses sujeitos com os quais me encontro no percurso da travessia são necessariamente meus/minhas interlocutores/as. Como esses sujeitos mudam a

minha maneira de lhes olhar, a maneira de me olhar, a maneira de olhar a forma que eles me olham e a maneira de olharem uns aos outros?

No quarto capítulo penso brevemente a travessia atlântica, desde o século XV, como a construção de uma racionalidade que inventa o sujeito racial pelo silenciamento de suas histórias, suas vozes, suas práticas, suas culturas e seus valores que insistem em modificar a realidade social do mundo. Essa racionalidade, esse modo de existência que se pretende universal, só consegue se sustentar pela tentativa de superação dos sujeitos, dos valores, das culturas, das racionalidades não brancas. Enquanto isso, esses sujeitos não brancos estão sempre na base da travessia atlântica, é o que a faz movimentar. Se ela não existe sem esses sujeitos, então é preciso que os enxerguemos.

Concluo o trabalho *pensandopraticando*^{6 7} um currículo travessia – em meio a esse contexto de disputas políticas e epistemológicas - para a descolonização, que deve se dar por meio da valorização das histórias, das narrativas cotidianas como uma forma de “reiniciar o mundo”, à luz do poeta moçambicano Mia Couto em suas últimas palavras proferidas na aula magna ministrada no início do segundo semestre do ano letivo de 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁸.

⁶ Este, entre outros termos escritos dessa forma, a indicar uma não separação, marcam aqui a escolha epistemológica e política para as pesquisas com os cotidianos, na tentativa de tensionar as dicotomias herdadas do pensamento científico moderno (Alves; Oliveira apud MENDES, 2015).

⁷ Entendo que este trabalho é parte da construção/prática de outro currículo, e que, portanto, ele não se limita a uma discussão teórica.

⁸ Disponível em <https://youtu.be/IZtc11Bn0M0>

1 O ESBARRAMENTO COM MEU OUTRO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA GUINÉ CONACRI/ÁFRICA: O COTIDIANO ME OFERECE QUESTÕES QUE ME LEVAM A PENSAR A PESQUISA DE DOUTORADO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber, quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Marília Amorim

Somente o fim de uma época permite enunciar o que a fez viver, como se ela tivesse que morrer para tornar-se um livro.

Michel de Certeau

Em janeiro e fevereiro de 2014, em uma escola pública de Forecariá, Guiné Conacri, África - campo da minha pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - depois dos dois primeiros dias de oficina para os primeiros contatos dos/das 12 estudantes com os aparelhos e com as intenções da pesquisa, às sete da manhã do dia seguinte ajeitava-me eu no banco de madeira sob as grandes mangueiras do pátio, em frente às casas que compõem aquele *tempoespaço*. Durante 30 dias, dali eu espreitei diariamente, como em uma operação de caça, meu objeto de estudo.

Das entradas livres de muros da escola que davam acesso ao pátio e às ruas da cidade, poucos minutos depois ela veio pulando de alegria, com um largo sorriso no rosto e a máquina fotográfica pendurada ao pescoço. Aquela cena disparou-me instantaneamente um estranhamento: como pode vir com tanta alegria à “escola de branco”?

Ao mesmo tempo, quem e o que eu via marcava o início de um deslocamento das percepções de infância em África, com as quais eu havia me encontrado ao longo de meu trajeto do Brasil até aquele campo de pesquisa. Inclusive a percepção que o diretor daquela escola tinha de infância e crianças. No primeiro dia que o encontrei para falar da proposta da pesquisa, ele disse-me: “não entregue os aparelhos às crianças: elas vão quebrar, vão encher de poeira e água e sua pesquisa não vai dar certo”.

Só mais tarde, a partir dos enfrentamentos cotidianos de minha história pessoal nas muitas redes educativas por que circulei (ALVES; SANTOS, 2016), eu consegui pensar melhor sobre a fala do diretor e por que eu havia nutrido tanta rejeição por ela e por seu emissor. Ela/ele grudou em minha memória e produziu em mim um grande incômodo por três motivos.

O primeiro, ela se punha no meu caminho ameaçando o pretensioso sucesso da pesquisa ligado à expectativa que eu tinha de os/as estudantes guineanos/as me mostrarem por meio de sua produção fotográfica a escola que eu experimentava e que com muita fixação fui buscar no campo: um espaço exclusivamente de práticas coloniais, um “lugar de branco”, tal qual ela, a escola, passara a existir em minha consciência a partir de minha experiência como professor de crianças pequenas em um programa de Educação Infantil naquela mesma cidade guineana, em 2006 e 2007. Ora, se os aparelhos quebrassem, “eu não conseguiria aquilo que eu havia ido buscar ali”!

O segundo motivo pelo qual muito me incomodou a fala do diretor, e que só consegui perceber meses ou anos depois, está relacionado à sua ligação a uma rede de outras ansiedades que me guiaram àquele trabalho. Além de saber se os três aparelhos fotográficos digitais chegariam funcionando ao término dos 30 dias de oficina eu também muito me preocupava: permitiriam as autoridades da Educação local um estrangeiro branco com pouco tempo na cidade ter acesso às escolas? E se os/as estudantes não quisessem participar da pesquisa? O grupo seria capaz de manusear os aparelhos, considerando a fabulação de que muitos nunca tinham visto pessoalmente uma máquina fotográfica antes? E como seria a reação das famílias ao terem suas crianças participando da pesquisa de um brasileiro? Permitiriam que eles/elas participassem, considerando a criança no que pode ser chamado de culturas locais como um sujeito que ainda não tem os “conhecimentos de adultos”⁹, portanto não estaria ainda apta a “oferecer uma contribuição” à pesquisa brasileira e ter o que contar sobre sua escola ou sobre suas culturas? E se os familiares permitissem, como essas crianças

⁹ Que não teria passado pelos ritos de iniciação à fase adulta da vida humana. “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” (MENDES, 2015, p. 51). Sobre ritos de iniciação, sugiro a leitura de CHAUA, R. C.J. Ritos de iniciação como espaços tempos de produção de conhecimentos: Narrativas e diálogos em Nampula-Moçambique. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

seriam vistas pela comunidade local com uma máquina fotográfica à mão, um aparelho de “roubar almas”?

Hoje eu sei que essas ansiedades diziam muito mais de mim, de como eu me via naquela relação, e de como eu via as crianças naquelas culturas africanas a partir de meus referenciais culturais e filosóficos eurocêntricos.

Portanto, a fala do diretor potencializava meus medos e preocupações e questionava a certeza que eu tinha de que as crianças guineanas me responderiam passivamente com o que eu esperava.

O terceiro motivo aponta então que meu incômodo pela fala do diretor podia se tratar de um desvio, da negação das imagens de África que também habitavam meu imaginário ocidental a partir do meu lugar social e subjetivo de privilégios, de branquitude. Vale lembrar que o termo branquitude não se trata de um indivíduo branco, mas de um coletivo identitário, de uma estrutura que não tem o compromisso de pensar criticamente seu ideológico lugar de superioridade, bem como a produção e manutenção das hierarquias e suas desigualdades raciais, sociais, políticas e econômicas (MÜLLER; CARDOSO, 2018).

O meu direcionamento aos/às estudantes guineanos/as - esperando que eles/elas me mostrassem a escola somente na perspectiva que eu queria - reflete a mesma concepção de África, construída pelo colonialismo europeu, como um lugar pleno de imposições desqualificantes - e seus habitantes sempre vistos como objetos simbolicamente possuídos, sem vida, sem subjetividade, sem a possibilidade de falar, de exprimir inclusive uma crítica dessa relação (GONÇALVES, HEAD, 2009). Reflete, inclusive, a mesma porta através da qual eu havia chegado pela primeira vez em África – sete anos antes - cuja perspectiva consistia no movimento que eu conheci mais tarde sob a luz da filosofia de Mikhail Bakhtin (2003) de nome monologismo. Ou seja, uma forma de inventar os *outros* apenas a partir de um único ponto de vista e tendo este como verdade absoluta para garantir a pretensão de meu grupo social dominá-los e civilizá-los. Essa forma eurocêntrica de pensar, de acordo com Maria Paula Meneses (2018) - estudiosa do colonialismo europeu no contexto de Moçambique – “espelha uma construção social e política integrada num contexto de relações hierárquicas capitalistas-coloniais” (p. 125).

Entrando Delphine no pátio da escola, com a máquina fotográfica pendurada ao pescoço, meu sentimento de espanto visto na menina, mesmo que não passasse pela minha consciência naquele momento, condizia com a perspectiva do diretor porque eu também, no fundo, temia que as máquinas fossem facilmente danificadas. Fui apressadamente ao seu encontro, a fim de constatar que a máquina estava inteira e que ali dentro daquela caixa-preta

estaria a mesma significação de escola que eu guardava em minha consciência. Em outras palavras, a máquina fotográfica estava sendo vista por mim como uma arapuca que guardava meu objeto-caça como eu o fabulava. Naquele curto percurso ocorreu-me o lampejo do estranhamento que a diretora municipal de Educação da cidade – autoridade máxima da educação local - expressou na ocasião de um encontro que tivemos dias antes quando eu lhe apresentava a proposta da pesquisa no seu escritório. Sem compreender as razões de um brasileiro estar na cidade guineana para fazer uma pesquisa de campo de mestrado ligado a uma universidade brasileira: “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?”.

Temendo que a máquina não estivesse conservada, e imaginando o perigo que as fotos corriam de em algum momento serem perdidas - a menina continuaria fotografando durante a semana - tive pressa em transferi-las para o meu computador. No meio do caminho, entre os bancos sob as mangueiras e a entrada do pátio, a “doce” Delphine encarou-me com o olhar de estranhamento seguido por uma pergunta de quem demonstrava não estar compreendendo a razão de tanta pressa: por que você não espera eu terminar de fazer minhas fotos durante a semana para depois você guardá-las no computador?

Já sentados à sombra tranquila das mangueiras do pátio da escola, as fotografias em fluxo para a pasta no computador começam a colidir com a política do meu imaginário produzindo um efeito catastrófico. Essa é, certamente, uma boa imagem para a gente conseguir melhor compreender a insurgência nada harmônica do *outro*, de acordo com Marília Amorim (2004). No contexto da pesquisa científica, argumenta a pesquisadora (ibid.),

é no efeito catastrófico que a alteridade se mede. A catástrofe é “a ocorrência de um uso desordenado das excitações” e, a respeito do que se passa entre os sujeitos, pode-se dizer que é antes uma colisão do que um encontro. O conteúdo da catástrofe apresenta-se no desenrolar do discurso como uma força energética que exclui a possibilidade de que se diga algo mais. A língua se faz material e compulsiva: “foi horrível” ou então, há a repetição excessiva da palavra “outro” (p. 72).

E quando surge o efeito catastrófico? Ora, exatamente a partir do momento em que ali não vejo a escola que eu esperava encontrar. Enquanto eu tateava com minha “miopia cultural” pelas incríveis fotografias de Delphine minha fixação de estudo, atravessava meu olhar a poética das imagens da menina com seu pai professor, com sua mãe comerciante, com suas irmãs maiores e seu irmão bebê, com seus mais velhos, com suas amigas da vizinhança, das brincadeiras, das comidas, de suas professoras e de seus colegas da escola. Fotos de

flores, de beijos, de árvores, de abraços, fotos de sorrisos, fotos de saberes, fotos de afetos. Eis algumas delas.









Que histórias de escola, de África e de crianças africanas a menina queria me contar e contar ao Brasil? Devido ao fato de elas não me contarem a história que eu queria, da forma que eu queria, entrava eu em um estado de relativa apatia, desânimo. Por que, para que eu estava ali? As imagens me questionavam e me desafiavam.

Considerando que cada integrante do grupo de estudantes, naquela ocasião, fotografaria durante uma semana, que cada um/a contava com um aparelho para fotografar quem e o que quisessem, eu ainda tinha esperança de que Delphine fosse uma exceção da minha regra. Os/as outros/as estudantes podiam ainda trazer a escola que eu procurava? E o que aconteceu ao longo dos 4 encontros que tivemos? Era como se minha orelha estivesse sendo puxada e minha cabeça sendo direcionada a enxergar e sentir outras experiências de escola que se faz em coletividade.

A grande maioria das imagens me levava e me trazia a espaços e histórias aos quais eu, por conta própria, não (consequi)ria chegar: às glamorosas festas de casamento em espaços desmurados, às coloridas cozinhas a céu aberto, ao religioso nas mesquitas e igrejas, à ancestralidade nos cemitérios e nas fotos de fotos antigas, aos encontros interpessoais nos mercados, aos banhos de riacho, à liberdade dos campos areados de futebol, às reuniões comunitárias, às amizades, aos afetos e histórias e memórias entrecruzadas no trançar dos cabelos, às ruas e aos lugares supostamente mais privados como quartos e salas de onde exibiam os móveis e eletrodomésticos como imagens do progresso econômico; ainda, às alegres e coletivas brincadeiras de crianças à luz do sol e da lua.







Mas não era possível que pudessem fazer fotos tão boas com uma máquina digital (simples para mim e complexa para muitos/as deles/as que nunca tinham visto uma antes)! Como podiam fazer fotos à noite, em um contexto sem energia elétrica, quando eu não tinha lhes ensinado a mexer no *flashe* da máquina?! Eram melhores do que as que eu produzia com uma máquina semiprofissional. Meu sentimento diante das imagens era de espanto e de admiração, menos pela falta daquilo que eu esperava encontrar, do jeito que eu queria ver, do que em relação à qualidade delas, das histórias inesperadas, insurgentes.

Mas a escola não aparecia de jeito nenhum? Quando aparecia, aparecia como? Ela também se revelava nas fotografias do grupo, mas longe de ter sido o elemento principal. Também não era fabulada pelo viés que eu a via e experimentava, como lugar de uma verdade, de uma história que se pretende dominante e inquestionável. Fui percebendo aos poucos que as fotografias estavam sendo *usadas* (CERTEAU, 2014) pelos/as estudantes para narrar suas histórias e experiências, por meio das quais a escola que fui buscar no campo da pesquisa aparecia resignificada nas amizades especialmente, em práticas proibidas mas sempre presentes em sala de aula, e nos usos do território escolar pela comunidade.

Temos então aqui que não apenas as fotografias, mas também esses sujeitos correspondem à enunciação da alteridade, no sentido dado pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa (2011) quando fala do “sujeito da experiência” como aquele, ou aquilo – um acontecimento – que, embora seja exterior, estranho a mim, fora, distante de mim, que não pertence ao meu lugar, fora do lugar que lhe atribuo, aparece, afeta e provoca um deslocamento na forma de refletir a si mesmo e ao outro. A alteridade, de acordo ainda com Larrosa (op. Cit.), é aquilo que ao passar por mim me atravessa, me deixa marcas, me conduz a conhecimentos e, especialmente, passa a me compor. Dado que ela nunca é uma entidade abstrata, sem subjetividade e sem fala, ela é preche de saber, cultura, racionalidade (BAKHTIN, 2003; 2006), que negocia, interage, desestabiliza, transforma e cria. Portanto, longe de gerar passividade, ela instaura movimento.

Ao passo que meus pressupostos eram fortemente questionados pela experiência do encontro (PASSOS, 2014) com aqueles sujeitos no campo do mestrado, eu me dava conta da distância que existia entre o que eu via, experimentava ali, e os estereótipos contidos também em outros questionamentos que iam surgindo, antes e durante minha ida a campo, dentro e fora da academia. A partir de Mailsa Passos (ibid.), compreendo a metodologia do encontro não só como um movimento de busca pelo outro, pelas suas histórias e práticas cotidianas que configuram o *tempoespaço* da pesquisa, o ambiente educativo, como um lugar de relações, de conflitos, de diálogo. Para usar um termo de Mikhail Bakhtin (2006) – base do pensamento da autora – a experiência do encontro consiste em um ser atravessado pelos afetos da alteridade, mesmo que a pessoa pesquisadora não a busque. São as enunciações, as narrativas que nos

atravessam, sem que muitas vezes as esperemos, que guardam a potência de tirar os sujeitos do lugar de silenciamento e lhes garante o lugar das “renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade” (PASSOS, *ibid.*, p. 228). O compromisso ético da pessoa pesquisadora passa pela necessidade de que esse “afetar-se” pelo outro se transforme em linguagem (op. Cit. p. 234). Eis uma grande razão desse trabalho.

Sobre os questionamentos mencionados, estes geralmente lançavam dúvidas que na época eu as entendia como aquilo que invalidava a autenticidade científica da minha pesquisa desenvolvida com crianças africanas negras em África. Contudo, mais tarde, foi possível perceber que alguns colegas na academia, especialmente minha orientadora - Mailsa Passos - não questionavam minha intenção de fazer uma pesquisa na Guiné no intuito censurá-la. Eles/as me davam pistas para que minha observação do campo, minhas relações com os/as sujeitos, não assumisse o risco de ser mediada por um caráter paternalista, benevolente, positivista, de objetificação do meu *outro* que implica em seu silenciamento.

Apesar de meu objeto de estudo não aparecer nas fotografias como eu gostaria, o que me deixou muito inseguro em relação a como utilizá-las no Brasil, diante da qualidade surpreendente das imagens e das histórias que elas contam, fiquei extremamente ansioso para que as pessoas aqui também pudessem vê-las/senti-las e pudessem ter uma experiência semelhante à minha diante das imagens: que narrativas/histórias evocariam essas fotografias no Brasil? As pessoas perceberiam nelas “outras Áfricas” que desestabilizam a imagem inventada pela branquitude do colonialismo europeu como um reservatório de carência à espera do colonizador branco? Como outras histórias de escola em África dialogam com o que está presente em nosso imaginário ocidental? Que tipo de diálogo sobre escola, sobre crianças africanas negras, seria produzido nessa travessia entre o Brasil e a Guiné?

1.1 “Quero que você me leve para o Brasil”



Retornei ao Brasil depois de 30 dias conversando com estudantes da Escola III de Forecarriá. No fim da tarde da véspera de minha viagem, eu voltava de uma visita a um amigo, de quem havia ido me despedir. Caminhava por uma rua de terra batida, sem movimento de pessoas, nas proximidades da casa onde eu havia ficado hospedado. Entorpecido com as imagens de tantas fotografias – incríveis como eram não me mostravam meu objeto de estudo como eu gostaria que ele aparecesse - andava eu divagando o *corporeamento*, muito intrigado por não saber o que fazer com elas. Comecei a ouvir gritos longínquos e agudos me perseguindo: *footé... footé... footé...* (lê-se fotê = branco/estrangeiro).

Cansado como estava, não dei atenção, continuei caminhando! Os passos tão largos quanto a potência dos gritos continuavam em minhas costas, se aproximando. Ao estranhar, virei-me para tentar saber do que/quem se tratava, o que estava acontecendo. Para minha surpresa, em minha direção vinha uma mulher correndo e gritando *footé*. Surpresa porque uma mulher correndo atrás de um homem - ainda de tez branca - não parece muito comum naquela comunidade.

Parei. De frente a mim ela também parou. Ainda ofegante, em língua fulani/pular misturada com francês e mímicas do ato de fotografar, ela pede exigindo: “minha foto!”. Ela sabia que eu era o brasileiro que realizava um trabalho de pesquisa com estudantes da Escola III utilizando fotografias, assim como muitas pessoas da cidade também sabiam. Por alguns instantes ficamos tentando nos entender. Eu lhe pergunto: “que foto?”. Eu nunca a tinha visto antes, portanto não me lembrava de ter feito alguma foto sua e não ter lhe dado como lembrança. Isso era comum de acontecer. Algumas pessoas pediam para ser fotografadas quando eu passava pelas ruas, e pediam também para eu imprimir e entregar-lhes como lembrança.

“Quer que eu faça uma foto sua?”. Ela faz sinal de positivo balançando o pescoço para frente e para trás. Enquanto eu pegava minha máquina na mochila às minhas costas, a mulher, cujo nome desconheço, faz uma pose quase no meio do caminho onde nos encontrávamos naquele finalzinho de tarde. Demonstrava a mulher que tinha muita pressa, e a sua postura impunha-me um desafio. Ao ser fotografada, mostro-lhe na própria máquina digital como havia ficado a fotografia. Enquanto eu esperava que ela me pedisse a impressão da imagem, ela a olha no aparelho e diz em língua süssu: “está ótima! Obrigada. Quero que você me leve para o Brasil!”. De repente, a mulher virou-se de costas pra mim e seguiu seu caminho.

Mas o que eu faria com essas mais de duas mil fotografias no Brasil se elas não servissem para minha pesquisa, se não me mostrassem a escola como me convinha? Acontece que poucos minutos depois, enquanto eu voltava pra casa, aquela frase sacode a poeira de

minha memória e joga para o alto outra frase insurgida no cotidiano de uma escola do município Governador Edison Lobão-MA¹⁰ na véspera de minha primeira viagem à África, dez anos antes.

1.2 “Traga fotos, queremos fotos da África!”

“Ser missionário evangélico” foi a forma que eu encontrei de chegar à África e realizar um grande sonho nascido na minha infância. Para quem já tinha pressupostos eurocêntricos, paternalistas, não foi difícil “inventar” um “chamado missionário” para conseguir aquilo que queria. Disso eu também só tomei consciência anos depois, enquanto eu também descobria que a lista de quem já tinha feito isso não era pequena. Não se trata de má intenção, mas de sinalizar processos de compreensão e amadurecimento que se estruturam com o tempo e as relações. De outra forma, por conta própria, eu jamais chegaria do lado de lá do Atlântico sul.

Ansiosamente, nos quatinhos do fundo de casa, eu arrumava malas, e tentava lidar com as fortes emoções e expectativas que esse caminho me fazia imaginar, quando fui surpreendido pela presença da então diretora, dona Antônia, e da coordenadora pedagógica, Suelene Melo, de uma das escolas públicas do município maranhense Governador Edison Lobão, onde eu trabalhei de 2001 a 2003 como professor de Português e Inglês.

Sem que tivéssemos combinado alguma coisa, elas estavam no portão de minha casa para me levar para uma pequena festa surpresa de despedida organizada por professores, professoras e demais funcionários e funcionárias da escola.

Enquanto o churrasco regado à *reggae*, brega e forró acontecia, pessoas com as quais eu tinha pouco contato, as mulheres que trabalhavam na cozinha da escola – aquelas talvez a quem eu nunca tinha falado sobre meu projeto pessoal de ida à África - se aproximavam, curiosas, e perguntavam sobre os motivos de eu querer ir à África, já que o mais comum, para elas, como para grande parte da população brasileira, é de que nós queiramos ir aos Estados Unidos ou à Europa, a lugares, entendidos pelo discurso econômico, como desenvolvidos.

Não consigo lembrar quais eram as perguntas emergentes naquele março de 2004 em Governador Edison Lobão, mas naquela tarde do meu penúltimo dia na Guiné, imaginei que seriam carregadas de um estranhamento sentido diante de um sujeito de pele branca querendo ir à África, e ao mesmo tempo em relação ao privilégio que este sujeito tinha de ir a um “lugar

¹⁰ Município do sudoeste maranhense, próximo cerca de 35 km de Imperatriz, minha cidade natal.

de tanta pobreza” “ajudar”. Aquilo que era natural para mim, sem explicação racional, era de alguma forma colocada na roda do pensamento pelas mulheres daquela escola.

No fim da festa, que não durou muito tempo porque já era noite e eu precisava voltar à Imperatriz, quando eu passava pelo portão principal da escola uma das mulheres tocou meu ombro e recomendou-me: *traga fotos, queremos fotos da África!*

1.3 Que imagens de África eram esperadas nas fotografias?

Para que fins serviriam essas fotografias no Brasil? Trabalhariam para a constatação do que imaginamos ser e não ser em relação à nossa alteridade em via de ser “capturada” em imagens? Não fui capaz de perguntar, nem ao menos de me lembrar de perguntar, de tão apressado que eu estava.

No entanto, mesmo sem eu ter conversado com as mulheres, já supunha que as questões não se referiam a uma África muito diferente da que subjazia também em meu imaginário, aquela inventada por uma “história única” (KONATÉ, 2010; ADICHIE, 2009). A África que eu assegurava na consciência daquelas mulheres correspondia às mesmas imagens criadas pelo Ocidente e que tinham sido internalizadas em nossas mentes por meio da universalização do processo civilizatório europeu. Que África era essa? A que moral e ontologicamente é colocada no ponto mais baixo da escala da evolução humana criada pelo pensamento eurocêntrico (PINTO; MIGNOLO, 2015), sempre vista como inferior e desimportante, o que garante a pretensão da Europa de inventar para si o lugar de completude da humanidade, o ponto mais alto da tal escala evolutiva, e o lugar de salvadora do “resto” do mundo.

É esse pensamento respaldado pela chamada “grande intelectualidade europeia” (SERRANO; WALDMAN, 2008, p. 21) - expressões do Iluminismo, tais como Voltaire (França), Hume (Escócia), Kant e Hegel (Alemanha) e Jefferson (Estados Unidos) – que intenta superar África inventando-a como um continente à parte da história universal porque é colocada fora do seu mapa e na sua cronologia civilizacionais (op. Cit).

Pensamento largamente difundido nas nossas mentes por meio da tecnicidade e das instituições modernas que justificam e legitimam a imposição do processo civilizatório europeu não só aos povos africanos, como a todos os outros do planeta. É também a isso que nos chama a atenção os antropólogos Carlos Serrano e Mauricio Waldman (ibid.) - “todas as construções elaboradas sobre África (no/a partir do Ocidente) nunca se distanciam da ambição de dominá-la nem de configurá-la como contramão de uma Europa que se arrogava um papel de dominante” (p. 33).

Na emergência à minha memória do imperativo de trazer fotos ao Maranhão, como elos de uma rede, outras memórias também vão aparecendo. Que histórias de África geralmente apareciam nos discursos dos estudantes do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos do município de Governador Edison Lobão no contexto do início de minha carreira docente, nos anos de 2001 a 2003?

Ali no contexto de minhas aulas eu já comentava sobre o projeto pessoal que eu tinha de conhecer África, de morar entre populações africanas, essa minha inclinação cultural nascida na minha infância. Mas não eram comentários abertos, pois as pessoas podiam receber a ideia com zombaria. Especialmente para as evangélicas, devido a África ser interpretada no Brasil geralmente pela ótica do cristianismo – um dos grandes pilares da colonização europeia - seus povos eram – e ainda são - associados à bruxaria, ao paganismo. Se interessar por África, portanto, também para algumas pessoas podia significar retrocesso no tempo, estar vinculado ao primitivismo, ao passado, a todas as categorias culturais, políticas e filosóficas a que a modernidade europeia busca superar.

Em algumas aulas de inglês eu costumava passar filmes. Aqueles que haviam sido sucesso de bilheteria nos cinemas eram os mais pedidos pelas turmas. Refiro-me os de produção hollywoodiana. No entanto, porque eu gostava, de vez em quando eu levava uns com protagonistas negros/as africanos/as, apesar de serem poucos e ainda produzidos com a influência do Ocidente.

Lembro-me agora de um só que eu gosto muito. Um misto de drama e comédia musical, ‘Sarafina: o som da liberdade (1992)’¹¹, por exemplo, é um filme que conta a história de uma organização estudantil contra a opressão do sistema apartheid na África do Sul. Protagonizado por uma jovem estudante negra sul africana, a tomada de consciência da opressão que os/as negros/as sul africanos/as sofriam se deu por meio das aulas de história de uma professora negra, interpretada pela renomada Whoopi Goldberg. A jovem então organiza uma revolução onde números musicais se tornam a maior estratégia de luta. Embora traga outras histórias de África, de estudantes africanos/as por uma perspectiva não colonial, não estereotipada, quer dizer não controladora (COLLINS, 2016), eu percebia que esse filme geralmente evocava outros filmes cujas imagens de África são geralmente construídas para justificar o domínio do Ocidente – África faminta, África em guerras, África doente etc. Nos discursos de parte dos/as estudantes lobanenses, a violência, a fome, as doenças, cenários selvagens, a incivilidade, se faziam presentes como coisas inerentes à condição dos povos africanos.

¹¹ Warner Bross.

Então, naquele caminho de volta para a casa onde eu havia ficado hospedado na Guiné, na véspera de voltar ao Brasil, a memória da funcionária da escola maranhense pode ter me conduzido a melhor elaborar as questões que já se apresentavam nos meus primeiros conflitos com os/as estudantes guineanos/as e sua produção fotográfica. Que narrativas e experiências podem aparecer a partir do encontro entre essas fotografias guineanas e estudantes maranhenses do município Governador Edison Lobão? Que relações podem ser estabelecidas entre estudantes maranhenses e as imagens que compõem o conjunto dessa produção? Que sentidos estão presentes, e que podem surgir nas interações desses sujeitos com as fotografias de modo a deslocar os sentidos coloniais de África em nosso imaginário ocidental? O que as imagens enunciam? A que chama a atenção? Como as fotos nos fazem compreender a escola e a vida desses estudantes na Guiné, nos levando a pensar uma educação antirracista no Brasil, considerando que a imagem de África no Brasil, construída pela racionalidade e racialidade capitalista eurocêntrica, passa pelos seus estereótipos difundidos pelo processo de colonização, de escravização negra, pelo racismo?

1.4 “Uma boa viagem... boa travessia”

Se nos meus primeiros dias na Guiné eu fui à Secretaria Municipal de Educação de Forecariá ver a Diretora Geral a fim de me apresentar e também contar minhas intenções de pesquisa, seguindo os códigos culturais e institucionais locais, então minha partida era inconcebível sem que eu também retornasse lá para agradecer pela acolhida. Depois de me despedir, levantei do sofá e fui em direção à porta que dava acesso ao lado de fora de sua sala. Ao meu abrir das cortinas, ela me chama e, como se tivesse esquecido de dizer algo muito importante, exclama acenando com uma das mãos, lembrando os que ficam no cais vendo os navios se distanciarem: “faça uma boa viagem... uma boa travessia!”.

Ali mesmo onde eu estava, parei no tempo e senti instantaneamente um fio condutor ligando as três enunciações: a da diretora, a moça guineana que me recomenda para que sua foto fosse trazida ao Brasil e a mulher que me recomenda, em 2004, fotos de África.

A palavra travessia, certamente, não era um termo novo pra mim. Já o tinha ouvido muitas vezes. Mas ela nunca tinha passado pela minha consciência; quer dizer, nunca havia me atravessado o peito no sentido de se tornar uma possibilidade *teóricametodológica*. À medida que o termo é lançado para mim pela diretora, na competência de uma ponte, eu o recebo e o agarro para finalmente fundamentar aquilo que eu já estava querendo fazer depois do mestrado: levar as fotografias produzidas pelos/as estudantes guineanos/as para o Brasil no

sentido de compartilhar com muitas pessoas, estudantes ou não, ao invés de deixá-las presas nas páginas de minha dissertação.

A justificativa do que mais tarde se tornou um projeto de pesquisa de doutorado, proposta de encontro entre as fotografias guineanas e estudantes de uma escola maranhense, veio de forma especial do meu conhecimento dos estudos que apontam a estreita proximidade que as populações maranhenses atuais têm com as populações da Alta Guiné - hoje Senegal, Gâmbia, Guiné Bissau, Guiné Conacri e Serra Leoa - em especial no âmbito da religiosidade e da alimentação (BARROSO JÚNIOR, 2009).

A presença de práticas culturais muito próximas às de povos africanos que habitam a essa região africana, de acordo com o historiador maranhense citado, evidencia uma profunda relação entre o Maranhão atual e Alta Guiné/África. Isso devido a estreita ligação que o Maranhão teve com o Atlântico, principalmente durante o final do século XVIII. A grande quantidade de africanas e africanos arrancados/as principalmente da região da Alta Guiné e levados/as para São Luís fez o porto da capital maranhense se tornar o quinto porto do Brasil colônia a receber mais escravizados/as africanos/as.

Seus apontamentos me trouxeram à memória identificações que, durante minha primeira vivência na Guiné, tive com a alimentação, o comportamento de muitas pessoas, inclusive com as questões de religiosidade. Muito me lembrava o Maranhão, embora eu só tenha tido conhecimento dessa estreita ligação quando estava terminando meu mestrado, em 2015.

Passava a fazer então total sentido pra mim a ideia da travessia, pois a travessia atlântica ou travessia moderna, histórica e culturalmente fez existir uma ligação entre os povos dos dois lados do Atlântico Sul. E, embora não me fosse consciente naquele momento, é exatamente a travessia forçada de milhões de seres humanos – com histórias de vida e trajetórias - oriundos do continente africano entre os séculos XV e XIX para a terra que passou a ser chamada pelos colonizadores europeus de América, que justifica e legitima minha pesquisa de mestrado em África vinculada à uma universidade brasileira.

O que devo dizer a partir de então? Que meu objeto de pesquisa é sempre parte de mim, da minha história, e dele eu não posso e nem me interessa transcender. Exatamente como afirma o poeta e escritor brasileiro negro Abdias Nascimento no início da introdução do seu “O genocídio do negro brasileiro” (2016). O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008) também respalda esse pensamento quando aponta que todo conhecimento é autoconhecimento. Parafraseando, ainda, o anticolonialista palestino Edward Said (apud MENDES, 2015), eu não vou a África como indivíduo, e sim como brasileiro.

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 ou um americano que esteja estudando o Oriente, não pode haver negação das circunstâncias mais importantes da *realidade* dele: que ele chega ao Oriente primeiramente como um europeu ou um americano, e depois como indivíduo (p. 19).

O que isso quer dizer? Que o meu encontro com as outras Áfricas invisibilizadas e silenciadas pela racionalidade moderna, colonial, capitalista, racista, me levam a pensar a mim mesmo, a questionar meus pressupostos eurocêntricos.

Naquele meu encontro de despedida com a diretora de Educação de Forecariá a palavra ‘travessia atlântica’ me atualizou essa história que não por acaso minha memória seletiva havia esquecido. Até então, na minha consciência ela permanecia presa ao passado das páginas amareladas dos livros de história, do jeitinho que pretende a cartilha do pensamento eurocêntrico. Essa racionalidade estrutura todas as sociedades colonizadas pela Europa e naturaliza tão bem a história da escravização negra que muitos de nós acabamos achando que no Brasil “África é coisa do passado” tanto quanto em África branco/europeu é parte apenas do colonialismo histórico - presença em território africano limitada até meados do século XIX quando as ex-colônias europeias em África conquistam suas independências políticas, econômicas e culturais.

Enquanto perdurar a estrutura social, política, cultural e econômica imposta pelo processo civilizatório para privilegiar o grupo portador dos valores eurocêntricos, e perdurar também as lutas cotidianas contra tal sistema e por justiça social, cultural, econômica e epistêmica dos povos oprimidos (MENDES, SILVA, PASSOS, 2019; SCHWARCZ, 2019; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005; BALLESTRIN, 2013), nem a África no Brasil é passado e nem a Europa em África deixou de existir. Este trabalho é, como sinaliza sua epígrafe de abertura, uma resposta a tal estrutura.

1.5 ‘Fotonakirigrafias: narrativas de uma África’ e o posicionamento epistêmico do diálogo

Quando voltei ao Brasil, no final de fevereiro de 2014, o primeiro semestre do meu segundo ano de mestrado estava iniciando. Mesmo que o conteúdo das fotografias não fosse aquilo que eu esperava quando fui ao campo, eu carregava sempre as imagens comigo para a universidade. Queria narrar melhor a experiência que tinha me ocorrido na Guiné com os/as estudantes, na qual a escola aparece contada por outra perspectiva cultural diferente da que eu

tinha. Também as levava comigo na suposição de que não apenas eu via a escola do meu ponto de vista, de experiência; na teimosa esperança de que alguém ainda pudesse me ajudar a identificar aquilo que eu tanto procurava ainda muito ligado a uma perspectiva moderna, eurocêntrica, positivista de fazer ciência.

Muito embora no meu primeiro ano do mestrado – na verdade, desde 2011 quando conheci e comecei a frequentar semanalmente os encontros do grupo coordenado pela professora Mailsa Passos - eu tenha tido contato com autores de extraordinária importância para os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, e na linha de pesquisa Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais do ProPEd/UERJ - de perspectivas culturais, filosóficas, políticas e epistemológicas como africanas (BÂ, 1977; OLIVEIRA, 2003), afrodiáspóricas (GILROY, 2001; HALL, 1997, 2003), pós-coloniais (BHABHA, 1998; FANON, 2008), do Cotidiano (CERTEAU, 2014; ALVES, 2001; OLIVEIRA, 2013), Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), e de Mikhail Bakhtin (2003; 2006) e Walter Benjamin (1994; PEREIRA, 2012; JÚNIOR E LANDIM, 2008) – os textos ainda eram muito novos pra mim, diferentes de tudo o que eu já tinha lido tanto na faculdade de Letras (UEMA) quanto na faculdade de Pedagogia (FABAT – Faculdade Batista do Rio de Janeiro).

Por isso, é potencialmente nesse segundo ano de mestrado, no processo de compartilhamento das fotografias guineanas com meus pares no Rio de Janeiro, e de forma muito particular no processo de escrita de minha dissertação de mestrado, com uma observação mais vagarosa das imagens, que começo a perceber a fotografia como um território de histórias, de imagens e de movimento, quer dizer, de relações, conflitos entre histórias/imagens.

Pensar fixa e simplificada fotografia como campo de uma única imagem, de uma verdade absoluta e acabada, como eu pensava ao ir ao campo, passa a ser, ainda inicialmente, incoerente pra mim. Mais do que só uma narrativa/tempo, eu começava a compreender uma fotografia como um campo de interação entre imagens/histórias/ideias/tempos. Mas quais são as lentes que me abrem a isso? Penso que meu conhecimento da história cultural do Kalum (Rivière apud MENDES, 2015), do povoamento da península que dá origem à capital da Guiné, Conacri, funciona como um amplo espelho que me faz compreender os conceitos teóricos que eu já tinha estudado, mas não os tinha incorporado.

Em resumo, o Kalum é o território peninsular que passou a se chamar Conacri com a chegada do povo süssu – deslocado no século XIII do Império do Mali para a península – e o povoamento mais alargado. De acordo com a escrita de Rivière (1966) a partir da oralidade do

povo baga, os conhecidos primeiros habitantes da península, aquela terra era marcada pelas travessias cotidianas, de um lado a outro da península e daí para as ilhas que ficam à sua ponta em direção ao Atlântico. Quando os sussu chegaram pela primeira vez na península, percebendo aquele trânsito e encontros entre as pessoas, as trocas como condição da existência ali, eles as nomearam de “nakirikai”. Em língua sussu da época, a palavra “nakiri” condizia com “o outro lado”, e “os moradores do outro lado” eram chamados de “nakirikai”. Como os sussu chegaram ali de outra região, eles se viam e se enunciavam como nakirikai. E, naturalmente, aqueles povos que habitavam a península também foram vistos como “moradores do outro lado”. A partir desse encontro e da povoação a península por um número maior de sussu, todas as pessoas da península passaram a ser “nakirikai” e o território passa a guardar a potência do encontro/experiência que pressupõe a existência e a relação entre pelo menos dois sujeitos.

Quando as fotografias produzidas pelos/as estudantes guineanos/as me dão a conhecer as relações, as tensões, os conflitos, o diálogo com a superioridade do regime de significação de vida excludente - de sentido único e individualista, moderno/colonial – calcado no princípio da política de separação e dominação, elas me remetem exatamente à potência que carregam as culturas africanas e a afrodiásporas, as práticas culturais dos sujeitos do cotidiano, bem como as vozes/enunciações dos sujeitos subalternizados/dominados, de entrarem em travessia, isto é, validarem o poder de saírem do lugar a que lhes reservou o grupo dominante e entrarem no diálogo.

Quando esses sujeitos falam, enunciam-se, eles, como disse a socióloga feminista negra estadunidense, Patricia Hills Collins (2016), não apenas rejeitam o estereótipo sobre si criado pelo seu dominante, como também “rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições” (p. 104).

Para culturas africanas, de acordo com o escritor malinês Hampaté Bâ (1977) e o brasileiro Eduardo David de Oliveira (2003), as relações entre os seres humanos e o universo são explicadas pela espiritualidade da cosmovisão africana. Nesta tradição, nada se separa e todos os elementos da vida e morte, emoção e razão, natureza e sociedade, corpo e espírito, etc., se interdependem. Talvez decorra daí a decisão de os povos da afrodiáspora não morrerem no processo de escravização moderno manifestando-se por meio de uma linguagem cultural, artística, religiosa, entre outras, sua subversão, sua criação, sua ressignificação do mundo inventado pelo europeu escravista.

Na afrodiáspora, como apresenta Gilroy (2001) a cultura do *Atlântico Negro*, as relações tensionam a cultura e o sistema de conhecimento que lhes foram impostos no processo de escravização/modernização. Vejamos, mesmo superficialmente, que a partir de quando milhões de pessoas negras foram arrancados de África para serem propriedades de brancos (SCHWARCZ, 2019) do lado de cá do Atlântico, transformadas em peças, objetos, moeda e mercadoria, as populações negras nunca foram totalmente obedientes ao sistema escravista e nessa travessia, ao serem obrigadas a incorporar a cultura e o conhecimento do escravista branco/cristão/racional, o que implicava no seu aniquilamento social e político, elas transgrediram tal ideal também desempenhando muitos papéis sociais: artistas, mestres, musicistas, contadores e fazedores de histórias, sacerdotes, cientistas, cozinheiros, médicos “tradicionais”, comerciantes, arquitetos, etc. (LIMA, 2009). Dessa forma tornaram o Brasil em uma nação que não existe fora de África, e vice-versa.

A imagem do navio pelo Atlântico foi uma forma afrodiaspórica – em diálogo com o navio negreiro originalmente pensado para a morte do negro - que Gilroy (op. Cit.) usou para apresentar uma compreensão da cultura como um *espaçotempo* de relações entre redes, discursos, e histórias (trans)formadas pelas condições das travessias.

Talvez o indiano pós-colonialista Homi Bhabha (1998) possa nos ajudar a compreender a competência política, cultural e epistemológica da afrodiáspora para o efeito das relações pelo o que ele chama de “prerrogativa pós-colonial” (1998, p. 77). Não apenas na qualidade de enunciação realizada por pessoas que na visão do colonizador jamais se enunciarão – seu discurso não teria credibilidade – mas, sobretudo na sua potência de afetar o absolutismo do discurso colonial/científico moderno/globalizador. Enquanto houver prerrogativas pós-coloniais está revelado que o colonialismo nunca acabou e que está sendo combatido e transformado o tempo todo.

Ao que me parece, a prerrogativa pós-colonial de Bhabha pode ser compreendida à luz do que o historiador francês Michel de Certeau (2014) chama de “tática enunciativa” (p. 39), aquilo que embora não se reduza em termos de conhecimento de uma língua, implica no ato de falar, de falar-se e de “existir para o outro” (FANON, 2008, p. 33).

Para Certeau (op. Cit.) o ato de falar foca nos *usos* que os sujeitos do cotidiano fazem daquilo que lhes é imposto pela racionalidade ocidental positivista. As práticas desses sujeitos, a que o historiador também chama de “táticas”, nunca são passivas, quer dizer, não ficam presas à lei, à disciplina dominante e visibilizam “um combate real do jogo de relações entre o “forte” e o “fraco”, e das ações que o “fraco” pode empreender” (ibid., p. 97). As práticas dos sujeitos do cotidiano, de acordo ainda com Certeau, problematizam a perspectiva

da racionalidade ocidental/moderna/colonial, para a qual o sujeito do cotidiano é inexistente, pela descredibilidade de seu conhecimento, e assim recriam e resignificam o mundo.

Essas enunciações, de acordo com Bhabha (1998), ao apresentar-se como existência de um referente normativo, fora da representação dominante, apontam contradições e distorções do discurso colonial como construtor de uma realidade acabada sob sua perspectiva, e nos remetem ao caráter de inacabamento (BAKHTIN, 2003) que essas enunciações – também em forma de práticas, de acordo com Michel de Certeau (2014) – dão ao que se diz acabado, estático, completo, fechado. A título de exemplo, peguemos o que o “teóricopraticante” diz a respeito da televisão e de outras representações:

a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui (CERTEAU, 2014, p. 38).

De acordo com Pereira (2012), o tema das relações é muito caro tanto na filosofia de Mikhail Bakhtin quanto no pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin. Ambos são teóricos que se responsabilizam por dar visibilidade e importância aos cacos de uma história mais ampla, contada a partir de outro(s) ponto(s) de vista, por meio dos quais apontam a fragilidade e a limitação de um único ponto.

Walter Benjamin, segundo os/as pesquisadores/as Carlos P. Júnior e Marisa Landim (2008), usou imagens como uma forma de apresentação do pensamento, de modo a questionar algumas ideias, entre elas a de história e a de arte. Para o filósofo alemão, o imaginativo político das manifestações artísticas e filosóficas tradicionais, e a história linear e progressista, pode ser deslocado pelas imagens, e assim, o “modelo científico e a argumentação conceitual e sistemática que constituem a maneira de apresentação da filosofia tradicional” (JÚNIOR E LANDIM, *ibid.*, p. 27) pode ser contestado.

As imagens são capazes de fazer o pensamento sair de sua fixidez ideológica e cruzar outros caminhos, considerando que imagem é para Benjamin também o lugar a partir de onde ele “apontava para os riscos de uma história que (...) desconsidera as minúcias, as pequenas lutas, os pequenos gestos, as pequenas histórias, tratadas como restos” (PEREIRA, 2012, p. 30).

O estilo que Benjamin dá à imagem me remete ao trato que Bakhtin dá ao signo palavra: polifônico porque esta é tecida “a partir de uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN, 2006, p. 40). É assim que o filósofo russo me faz pensar na fotografia como ícone pleno de

relações de caráter político pelo fato de ela também – como a palavra - ser carregada de sentidos em sua condição configurativa produzida sempre em relação, em conflito, com o *outro* – o(s) interlocutor(es) do seu emissor. Esse estilo que Bakhtin dá à palavra – tecida sempre por meio da relação social – é polifônico e é cultural porque “há nela (na palavra) sempre outras histórias [imagens] – que se tecem e são tecidas - querendo ser contadas por diversas perspectivas” (MENDES, PASSOS, CAPUTO, 2016, p. 70).

Pela potência que a fotografia carrega de contar outras histórias na relação com quem as vê, fazendo emergir desse encontro saberes e afetos, eu estendo a perspectiva do signo polifônico à fotografia, um aparato técnico (FLUSSER, 1989) de fazer aparecer imagens/histórias. Ora, uma fotografia produzida por um *outro* nos oferece a possibilidade de ver/sentir o que para ele é importante (alusão a Susan Sontag (2004), para quem “as fotografias conferem importância aos acontecimentos e os tornam memoráveis”), oferecendo-nos ao mesmo tempo a oportunidade de dar o “acabamento” (BAKHTIN, 2003) que só a nós *outros* é possível. O “excedente de visão” (op. Cit.) - uma marca da polifonia bakhtiniana - do sujeito que produziu a fotografia e o do sujeito que a recebe são diferentes, sempre parciais, e tendem a se completar. Vejamos o que o próprio filósofo diz:

urge que o excedente de minha visão complete o universo do outro indivíduo contemplado [...] . Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo contemplado, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocarme no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele (Bakhtin apud MENDES, CAPUTO, PASSOS, 2016, p. 72).

Se para Bakhtin, uma palavra é um lugar onde atua uma pluralidade incoerente e contraditória, da mesma forma a fotografia é veículo de muitas vozes que, longe de serem harmônicas, tencionam o caráter de acabamento e estaticidade da linguagem monológica.

O encontro desses conceitos teórico, e de outros, com a história cultural do Kalum me possibilitou criar no mestrado, para a compreensão de escola em e a partir da Guiné, o conceito de ‘nakirigrafias’, para me referir diretamente à produção fotográfica dos/das estudantes guineanos/as, seu conteúdo cultural, político e epistemológico, como “narrativas dos “de outro lado”, “de nakirikai””.

Deslocamentos culturais, potência de criação estética, sempre em movimento/em trânsito/interação porque produzida por sujeitos de movimentos, transitórios, *nakirikai*, a fotografia consistiu neste processo da pesquisa como narrativa no que diz respeito à produção de sentidos. Discursos e contra-discursos – imagens – ali presentes e em diálogo. Narrativas imagéticas que convidam a pensar a alteridade de forma singular, possibilitando o diálogo – nas travessias – entre quem produz as fotografias e quem as encontra (MENDES, CAPUTO, PASSOS, op. Cit. p. 71).

Se a palavra *fotografia*, que em grego, segundo o Dicionário Etimológico,¹² significa literalmente “marcar à luz”, “registrar à luz”, ou “desenhar na luz”, a ideia de *nakirigrafias* desponta como “*escritas/narrativas com luz de nakirikai*” (MENDES, 2015; MENDES, 2018).

A partir das *nakirigrafias*, o meu objeto de estudo passa a ser transformado pelo olhar e pelo discurso de minha alteridade e a minha forma de observar meu objeto, reflexo da travessia na qual eu entrava, também era alterada. Nem a escola e nem os/as estudantes guineanos/as podiam ser mais vistos/as e compreendidos/as do lugar do absolutismo do sistema de significação dominante que se impõe sobre os outros e, criando imagens controladoras os silencia, os nega desqualificando suas particularidades e suas potencialidades.

Meu objeto de estudo no mestrado passa a ser compreendido então como *cronotopo* de reflexividade, ou um prisma de visibilidade. A partir do que compreendemos da filosofia bakhtiniana – importante escolha política e epistemológica no contexto dos estudos que o Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano desenvolve – o acontecimento das relações temporais percebido no plano da fotografia como um território de complexidade - do imprevisível e do improvável, daquilo que é desprezível e que amedronta a racionalidade ocidental - de diálogo, me ligam diretamente à compreensão da escola como uma arena polifônica, de disputa ideológica, de interação entre histórias/imagens.

Ora, seguindo as pistas do filósofo e crítico da arte Didi-Huberman (apud COSTA, 2009, p. 91), entendo que as *nakirigrafias* caminham nas esteiras de uma imagem-sintoma, e reflete o que o professor de Cinema Etienne Samain (2012) chama de “sistema de pensamento” ou “fenômeno pensante”.

De acordo com Didi-Huberman (op. Cit.) a imagem-sintoma é aquela que “interrompe o curso normal de uma coisa segundo uma lei – tão soberana como subterrânea que resiste à observação banal. O que a imagem-sintoma interrompe não é outra coisa senão o curso normal da representação” (op. Cit.), daquilo que o próprio Didi-Huberman (2011) chama de “imaginação política”, ou a política que subjaz à linguagem monológica, eurocêntrica, colonial, moderna.

Portanto, em termos psicanalíticos, sendo um sintoma aquilo que ao esconder revela, está ligado a conflitos, tensões, negociações, uma imagem-sintoma nos encaminha para um conhecimento do objeto de estudo que não pode ser compreendido por uma única enunciação autoritária do que seja escola, ou do que seja África, como verdade absoluta e produto acabado.

¹² <http://www.dicionarioetimologico.com.br/fotografia/>

Para Didi-Huberman (2013), um equivalente e equipotente às imagens-sintomas é o que ele mesmo chama de “imagens de rasgadura” (p. 185), pelo poder que estas têm de, contando histórias sempre em relação com outras histórias, tensionar o curso normal de uma representação supostamente inabalável. Uma fotografia, portanto, oferece elos que ligam à outras *luzes*, histórias, como conexão de ponte, mostrando o caráter relacional e passageiro. Didi-Huberman (apud SAMAIN, 2012, p. 22) imagina que com essa percepção o filósofo alemão Walter Benjamin chamaria uma fotografia de obra e objeto de passagens.

Por fim, é importante pensarmos a imagem-sintoma paralelamente a afirmativa que faz Samain (2012) quando questiona “Como pensam as imagens?”. Para o teórico, está posto que as imagens são “fenômenos pensantes”. Não lhe interessa saber por que elas existem, mas que pensamentos elas evocam. Independentemente de sua existência, de sua origem, uma imagem sempre vai evocar histórias.

não procurarei saber a que servem as imagens e por que existem, e sim como elas existem, como vivem, como nos fazem viver. Ou ainda, quais são suas maneiras de nos fazer pensar? E chegar desse modo, a desvendar a algo da maneira como a imagem provoca a pensar, nos convoca a pensar. (p. 21).

Fotografia é uma forma de enunciação. Quem a produz, ao produzi-la, tem em seu horizonte quem vai vê-la. Assim, quem a produz estabelece diálogo com a experiência e o desejo daquele/a que a vê. É nesse sentido que compreendo uma “imagem-sintoma” também como uma “imagem pensante”, à medida que revela o pensamento do sujeito que está do lado de lá da fotografia e que pensa sobre ela, ou a partir dela, inclusive com quem a produziu.

Por tudo o que foi exposto até aqui, entre as mais de duas mil fotos produzidas pelo grupo de estudantes guineanos, decidimos, eu e minha orientadora, em 2015 escolher cerca de 90 e criarmos a exposição digital intitulada “Nakirigrafias: narrativas de uma África”, tendo como pano de fundo o seu caráter dialógico, no sentido atribuído por Bakhtin (2003). A exposição foi criada e exposta em eventos acadêmicos¹³ de algumas cidades brasileiras e em escolas¹⁴ do Rio de Janeiro, pensando exatamente no outro que está “do lado de lá” e que a vê, porque ele também é integrante do diálogo. O que as nakirigrafias o fazem pensar? Que narrativas, histórias, imagens, emergem do encontro das fotografias guineanas com estudantes de uma escola pública maranhense?

¹³ VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2015; - IV Seminário Negritude em Movimento: De que África estamos falando? Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015; III CONGEAfro: Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: direito de SER nas relações de poder. Núcleo de Pesquisa Roda Griô – GEAfro - da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2015.

¹⁴ Colégio Pedro II – Campus Humaitá, Rio de Janeiro, 2015; Colégio Recanto do Fazer, Nova Iguaçu, RJ, 2016.

2 Governador Edison Lobão - MA: um território de disputas políticas e raciais

Figura 1 - fonte, *google imagens*



Em termos populacionais e de localização espacial, é um município de cerca de 18.000 mil habitantes da região Sul Maranhense. Também conhecida como região pré-amazônica pelo fato de ficar no extremo sudoeste da região Nordeste, fronteira com os Estados do Pará e do Tocantins.

Composto por 10 logradouros, dos quais dois são considerados zona urbana, sua sede está localizada às margens da rodovia Belém-Brasília, km 1533 sentido Brasília – há cerca de 35 km da segunda maior cidade do Maranhão, em termos econômico e demográfico, Imperatriz (FRANKLIN, 2005).

A gosto de uns e a contragosto de muitos, o município que antes era parte da zona rural de Imperatriz, recebeu esse nome em 1994, época de uma forte política de divisão territorial, para a qual a “emancipação política” de municípios era uma necessidade para o desenvolvimento econômico do Estado.

Segundo Suelene Melo, formada em História e funcionária pública no município, em uma conversa conta que o nome oficial “foi escolhido no impulso da emancipação política, em 1994, e seguindo interesses dos grandes mandantes da política maranhense, dado em homenagem ao ex-governador do Estado, Edison Lobão, que pleiteava uma cadeira no Senado Nacional”. Muito embora a Constituição Federal de 1988 determine que a administração pública siga o princípio da impessoalidade, o nome do candidato foi “escolhido” na esperança de que, caso fosse eleito, mais verba poderia ser garantida ao município. No entanto, completa Suelene, “é ainda um nome meio atravessado. Fora dos momentos solenes, a maioria da população chama a cidade pelo seu nome popular, o primeiro

nome dado pelos primeiros moradores, Ribeirãozinho”. Segundo a professora, é com esse nome que maior parte da população local se identifica.

Interessa-nos pensar também que este batismo político demonstra que as bases do colonialismo eurocêntrico - paternalismo, patrimonialismo, coronelismo, mandonismo - perduram em nossas terras até os dias de hoje, de acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2019) e orienta a ideologia de urbanização dessa região ligada à política de colonização e exploração da Amazônia Oriental (COSTA, 2017) no contexto da política moderna de colonização europeia do mundo.

Inicialmente, no século XVIII, essa urbanização se dá pela frente de expansão liderada por criadores de gados, grupos nordestinos que trabalhavam com agropecuária e saíam principalmente de Pernambuco e da Bahia rumo à Amazônia, uma terra “de muito pasto e muita água” divulgada como espaço a ser habitado (CABRAL, 1992; FERRAZ, 1998).

Nessa travessia, de acordo com alguns estudos históricos sobre o desenvolvimento populacional moderno do sul do Maranhão, escapando da seca do sertão nordestino (op. Cit.), os “conquistadores dos sertões” - criadores de gados, as famílias ricas de fazendeiros “íncolas loiros, brancos de olhos azuis que na sua maioria se originavam talvez de alguns sobreviventes holandeses dos naufrágios da costa atlântica” (CURVELO, 2009, p. 204) - vieram assassinando os “tapuias” – grupos indígenas chamados de “povos do sertão”, não falantes da língua tupi (FRANKLIN, 2005), passando a boiada epistêmica e política e tomando para si a missão civilizatória dos grupos com os quais iam se esbarrando. Foi assim que conseguiram tomar posse de grandes extensões de terra na Amazônia, que mais tarde tornaram-se grandes latifúndios.

A racionalidade moderna ocidental, privilegiando o discurso desenvolvimentista ligado à economia como meio de silenciar e dominar os povos, potencializou os deslocamentos de outras pessoas para essa região da Amazônia de forma especial entre as décadas de 50 e 70 do século XX com o plano político do presidente da República, Juscelino Kubistchek, a partir de 1956, de modernizar o Brasil em um ousado curto intervalo de tempo. Seu plano econômico consistiu em interligar Sul e Norte do país por meio de estradas federais (NEGREIROS, 2003).

A partir de 1956, a construção da nova capital federal, Brasília, no Planalto Central, está intrinsecamente ligada ao plano rodoviário de ligação entre todas as regiões do Brasil. Aí se destaca a rodovia Belém-Brasília como “consequência imediata da criação de Brasília e do seu planejamento dentro da região Amazônica” (GIRALDIM, 2002, p. 353). A estrada que passou a asfaltar a Amazônia, de modo que o progresso almejado tivesse livre acesso,

assegurando os habitantes locais no passado, chamou-se oficialmente Bernardo Sayão, em homenagem ao engenheiro agrônomo carioca que coordenou a obra no governo Kubitschek (NEGREIROS, op. Cit.). Cabe-nos questionar se o progresso não é uma ideologia moderna branca que se impõe pela força e pela barbárie sobre povos não brancos, e por que ele não se interessa por vidas além do interesse econômico de alguns grupos!

Desde a construção da Belém-Brasília a civilização ocidental (economia) não chegava apenas para combater indígenas, florestas e descendentes de escravizados quilombolas. A popularmente conhecida BR 010 passara a levar grandes empresários de várias partes do Brasil, “investidores de boa fé” para explorar e colonizar a região.

Entretanto, da mesma forma que os negócios das grandes fazendas coloniais do Brasil não caminhavam sem a força de trabalho de negras e negros, os negócios dos empresários, dos ruralistas, dos latifundiários também não existiriam sem as populações negras e exploradas. Portanto, o discurso do desenvolvimento econômico não fez migrar para essa região amazônica maranhense apenas os homens brancos. Paralelamente, estavam os negros, de modo significativo os grupos que se deslocavam da Baixada Maranhense em busca da suposta liberdade de terras que a região central do estado, mais próxima da capital São Luís, não proporcionava devido aos seus limites com o mar (SADER, 1987).

Nas décadas da segunda metade do século XX, devido ao “boom” demográfico e econômico de Imperatriz, a principal cidade da região e a segunda do Estado, muitas pessoas, oriundas da região conhecida como “reduto da cultura negra do Maranhão” – lugar de muitas tradições culturais herdadas dos ancestrais africanos que aportaram em sua maioria no porto de São Luís – podem ter sido atraídas ou impulsionadas para esse deslocamento em busca de melhores condições de vida, segundo o discurso desenvolvimentista do progresso/economia.

Lembro-me que minha mãe e meu pai contam que Imperatriz era famosa por ser um lugar de grande promessa financeira. Foi tal fama que levou meu avô materno, feito jornalista sem formação acadêmica entre Teresina, Fortaleza e São Luís - mas como muita desenvoltura para a redação e crítica política e social - chegar à Imperatriz no início da década de 1970 e abrir uma sucursal do jornal O Imparcial pela qual se tornou um famoso homem defensor dos ideais nacionalistas e do progresso ligado aos grandes empresários, aos ruralistas, aos governantes elitistas (NEGREIROS, op. cit.). Pouco tempo depois chegaram meus pais de Fortaleza, capital do Ceará.

Nasci e cresci em Imperatriz ouvindo histórias sobre “índios” e negros geralmente presos ao estereótipo que garantia ao homem branco a afirmação de sua suposta superioridade. Meu pai trabalhou por muito tempo como gerente administrativo de uma

grande Madeira, uma das primeiras montadas em Imperatriz. Apesar de pobre, era visto como pai de família distinta socialmente. A empresa foi fundada por um senhor muito rico, branco dos olhos claros, que chegara de São Paulo, cujo nome era o mesmo do mercador, navegador e explorador que em sua homenagem foi batizado nosso continente.

De gerente, anos depois, meu pai se tornou caminhoneiro que, em busca de madeiras cortadas na Amazônia, levava e trazia, estrada a dentro e afora, histórias de grupos indígenas que irrompiam em seu caminho, bem como de outros caminhoneiros, protegendo suas terras para manter seus saberes, suas cosmologias, suas culturas, mas que chegavam em meus ouvidos de menino branco somente como histórias de “selvagens”, “violentos”, “ladrões”, que não mereciam lugar de civilizados em minhas referências culturais.

Antes de 1994, como dito, Ribeirãozinho era um povoado de Imperatriz, considerado zona rural dessa cidade que crescia com os interesses dos grupos dominantes (fazendeiros, ruralistas, grandes empresários ligados ao agronegócio). À imagem de vários outros municípios periféricos de Imperatriz – isso ainda acontece hoje em menor medida - recebia da “cidade grande” o que pode ser caracterizado como superestrutura à medida que Imperatriz recebia/e desse município mão de obra barata e produção em menor preço. Essa ideia pode ser percebida também no grande percentual de professores/as que assumiam cargos na Educação e na Saúde da localidade.

O meu contato com Governador Edison Lobão se deu exatamente em relação a um dos primeiros concursos para provimento de cargos na Educação, pouco tempo depois que o povoado se tornou município. Não preenchendo o número de vagas, o município passou a contratar professores/as. Em todo caso, inclusive os/as professores/as que prestaram o concurso e foram aprovados/as, boa parte era de Imperatriz.

Nessa relação entre os lugares, de alguma forma podemos imaginar um reflexo de como se formaram social e economicamente esses pequenos municípios – muitos a partir de meados de 1955 com as promessas da rodovia federal. A terra que passou a se chamar Ribeirãozinho, depois Governador Edison Lobão, de acordo com as professoras Suelene Melo e a professora Luzenir Brito, e outros moradores locais, eram grandes latifúndios sobrevividos dos grandes proprietários de terras que, por sua vez, haviam de alguma forma se beneficiado no passado dos efeitos da Lei de Terras¹⁵.

¹⁵ Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, regulamentou a questão fundiária no Brasil Império. O que ela regia? De modo geral, com a independência do Brasil de Portugal, a única forma de se ter acesso às terras que passaram a pertencer ao Estado brasileiro era através da compra. Só podia ter acesso à terra quem a comprasse do Estado. Para um aprofundamento sobre o tema da terra, sugiro FURTADO, Marivania Leonor

As terras que deram origem a este embrião (Ribeirãozinho) faziam parte de um latifúndio cujos herdeiros haviam abandonado e anos mais tarde recorreram à justiça para rever a posse da terra chegando a ser movida uma ação de despejo. Segundo um morador da época, senhor Pedro Tataira: “As pessoas ficaram preocupadas com a ideia de deixarem suas casas, pois dona Ivete não queria acordo” (SOUZA, 2005, p. 15).

Sobre Latifúndio, Lilia Schwarcz (2019) argumenta que “esse foi o espírito e a base da colonização do Brasil; poucos homens concentrando grandes latifúndios, em geral monocultores” (p. 41). Segundo a historiadora brasileira (ibib. Idem.), o termo é originário do latim *latusfundus* que aglutina as ideias de “amplo, espaço e extensivo” e de “fazenda”. A ideia pode mudar de contexto para contexto, mas, segundo Schwarcz (op. Cit.), a grande característica do latifúndio, ou da “plantation”, como o sistema era conhecido nos Estados Unidos, é o “poder de mando do senhor” (p. 42).

Abdias Nascimento (2016) amplia nossa compreensão desse poder dizendo que este consiste “no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito e na prática da mais licenciosa luxúria” (p. 59). O latifúndio é um produto do colonialismo, do escravismo moderno e, portanto, contribuinte da imagem do sujeito descendente de africanos como escravo, mão de obra a ser explorada.

Entre os 10 logradouros do município chamam a atenção os nomes de dois deles: Gameleira e Vila Palmares. Nas culturas ditas tradicionais, gameleira é o nome de uma grande árvore, frondosa, cujo enorme tronco e copas cheias é símbolo de abrigo de pessoas e acolhimento de suas histórias e memórias. Da família das árvores gigantes, como a do baobá em África, simboliza o grande tempo que nunca é excludente e nunca se acaba. No Brasil tem esse nome “por ser macia e utilizada na confecção de gamelas e de canoas artesanais” (ALVES, CARAUTA, PINTO, s/a). Segundo o *Novo dicionário da língua portuguesa* (FERREIRA, 1986, p. 969), é uma grande árvore que se associa a um orixá do candomblé Keto. “No culto nagô (...) é uma planta sagrada e sua copa é considerada excelente local para se deixar oferendas aos orixás. Figura frequente nos cultos afro-brasileiros, nos quais é conhecida como irôko” (ALVES, CARAUTA, PINTO, s/a).

Gameleira, em Governador Edison Lobão, é o nome dado pelos próprios moradores do Assentamento das famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). “Foi esse Movimento quem primeiro ocupou o grande latifúndio de terras improdutivas que foi antes esse território” (Suelene Melo, caderno de campo). “Depois as

terras foram desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)” (ibid.).

Lembro que trabalhei como professor de inglês na Gameleira por um ano. Mais especificamente na Escola Municipal Josimo Tavares, cujo nome é dado em memória do “padre negro de sandálias surradas”¹⁶, como é conhecido entre os agricultores. O padre usou sua religião em defesa dos oprimidos da região de Imperatriz e, por isso, foi assassinado em 1986 por fazendeiros e “empresários” do campo. Naquela época eu ignorava completamente a história e a potência do MST no Brasil como manifestação popular em resposta à tradição latifundiária brasileira, concentração de terras nas mãos de uma minoria muito rica.

Para a Gameleira eu ia todos os sábados pela manhã e só retornava à Imperatriz no final da tarde, considerando a dificuldade de locomoção para o assentamento. A escola abria só para as aulas de inglês, e provavelmente eu era o único professor de fora. Estranhava quando os pais de alguns alunos me pegavam na escola para almoçar, e nos finais de tarde, entre o fim da aula e o horário de chegada do ônibus, passava o tempo sentado nos terreiros, sob as árvores, em frente às casas fiando o tempo em conversas com as pessoas.

Por sua vez, Vila Palmares é um nome que evoca as histórias de luta e resistência do Quilombo Palmares, por mais de um século, em Alagoas, especialmente do grande herói negro Zumbi, pela terra, por uma outra civilização, pela vida dos/as negros/as fugidos/as da escravização no nordeste do século XVII¹⁷.

Importa notar com essas histórias como que o território lobanenses, à imagem do brasileiro como um todo, é um território de disputas políticas, de várias histórias que desestabilizam a pretendida harmonia social almejada pelo discurso moderno, e caracterizam igualmente a luta pela terra como uma luta contra as desigualdades sociais e raciais (FURTADO, 2012; SOUZA, 2017; IANNI, 1996; GONÇALVES, 2018)¹⁸

¹⁶ Sugiro o documentário “O Padre negro de sandálias surradas”, realizado pelo Instituto Cultural Padre Josimo em parceria com a Cáritas Brasil. Disponível em <https://youtu.be/wO37aTBLVI>

¹⁷ Ver FREITAS, Décio. *Palmares, a guerra dos escravos*. Porto Alegre: Movimento, 1973; SANTOS, Joel Rufino dos. *Zumbi*. Projeto Passo à Frente – Coleção Biografias. Editora Moderna, 1988.

¹⁸ **FURTADO, Marivania Leonor Souza. *Aquilombamento no Maranhão: um Rio Grande de (im)possibilidades*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente : [s.n], 2012.** **SOUZA, Raumi de. *Terra, Raça e Classe: A classe trabalhadora é negra*, de autoria de Raumi de Souza, mestre em Geografia e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Link para o texto <https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/>**

3 COEXISTÊNCIA DE ALTERIDADES, TRAVESSIA E BRANQUITUDE

Depois que defendi meu mestrado, no final de 2015, entendi que devia fazer o trajeto de “volta” da Guiné ao Maranhão, levando a exposição de fotografias para um diálogo com estudantes maranhenses, a fim de conhecer as histórias que desse encontro surgiriam para pensar a escola como um *tempoespaço* de atravessamentos de imagens/histórias. No entanto, estava em meu horizonte basicamente continuar meus estudos naquilo que meu mestrado havia me desvelado sobre os conflitos existentes no encontro entre o pesquisador e os seus interlocutores, apontando para o caráter dialógico de uma pesquisa em Ciências Humanas.

Eu esperava com as histórias que surgissem na escola maranhense problematizar a ideia de escola no Brasil inventada pelo discurso moderno/colonial como *tempoespaço* de uma única verdade, na linha da experiência que me aconteceu na Guiné, e dar importância a uma ideia de escola e de Educação como *tempoespaço* de diálogo, de conflitos e tensões, como de fato é o caráter da linguagem, do cotidiano, da ciência e da vida. Essa escolha, a meu ver, constituía um trabalho que dialoga com o autoritarismo da modernidade eurocêntrica e inventa outra realidade.

Como eu participava de um grupo de estudos que nas trincheiras de suas questões de pesquisa, e sociais, discute com muita responsabilidade processos identitários, questões da afrodiáspora, as tensões decoloniais no currículo escolar e a problemática do racismo no cotidiano, somando-se à luta antirracista por uma outra democracia, elaborei a proposta de pesquisa numa tentativa de compreender escola por uma interlocução *politicocultural* com estudantes parte de populações que, embora sejam maioria em nosso país, ainda são negadas, silenciadas, neste ambiente educativo e de um modo geral tratadas como o que não pode enunciar-se. Direciono, portanto, meu interesse de compreender meu objeto de estudo no diálogo com estudantes que se identificassem como negros.

No entanto, hoje criando essa tese de doutorado, alterado pelos vários acontecimentos e encontros com outras vozes e olhares desde meados de 2017, quando fui ao campo direto da pesquisa, percebo uma incipiente ou possível não compreensão de fato do que fosse para mim a afrodiáspora, ou a diáspora negra no Brasil, como uma política de negociação cultural suficientemente potente para romper o curso da representação que a modernidade europeia fez das culturas de origem africana no processo transatlântico (GILROY, 2001) e criar outro mundo.

Diferentemente dos/das meus/minhas colegas do grupo de pesquisa que pesquisavam práticas culturais como capoeira, jongo, funk, religiões de matriz africana, mulheres negras no

Brasil, capazes de ressignificar a história e a imagem das populações negras no Brasil a partir daqui mesmo, me interessava, sim, também fazer parte de uma luta antirracista contra a manutenção das hierarquias raciais e sociais e contra desigualdades econômicas. Mas, eu entendia que a história e a imagem do negro no Brasil deviam passar por uma ressignificação da história e imagem que a modernidade europeia construiu dos povos africanos, transformados ao longo da história em sujeitos raciais (MBEMBE, 2018), em corpos de/para exploração do capitalismo, a partir da outra margem do Atlântico, em um diálogo direto com a África contemporânea. Que a contramão dessa via também era verdadeira, quer dizer, que tal diálogo também contribuiria para uma regeneração ideológica de África. Não me percebendo como um pesquisador praticante de culturas afrodiáspóricas, pela minha história, pelo meio social de onde eu vim e no qual fui educado ao longo da minha vida – desse lugar eu também me desloco – meus interesses estavam sempre em África do lado de lá do Atlântico.

Refletindo ainda um pensamento eurocêntrico colonial, no qual as populações negras no Brasil são silenciadas e invisibilizadas, legitimando as práticas punitivas que transgridem os valores democráticos e impedem os/as negros/as de serem cidadãos no Brasil, na linha do pensamento a que Achille Mbembe (ibid.), no contexto do Atlântico Norte, chama de “pensamento do êxodo” (p. 59): uma tradição de pensamento que inicia nos séculos XVII e XVIII e se consolida na segunda metade do século XIX, que via a África como um ponto de origem que os negros dos Estados Unidos e do Caribe “precisavam aprender a conhecer” (p. 56). Mbembe cita a “Carta” de Alexandre Crummel na qual ele afirma o princípio de uma comunidade parental entre a África e todos os seus “filhos” que vivem em “países longínquos” (p. 57) em busca do direito à herança de seus ancestrais.

Reivindicar o parentesco com a África e contribuir com sua regeneração é um ato de amor-próprio e de respeito por si mesmo. Significa, diz ele, desembaraçar-se da mortalha que os negros precisaram carregar do fundo do túmulo que foi a escravidão (p. 58).

Existem três grandes projetos envolvendo esse pensamento, de acordo com Mbembe (op. Cit.).

O primeiro é um projeto de colonização que tem uma dimensão racista à medida que propõe que os Estados Unidos se livrem de sua população negra, deportando-a para a África. O segundo consiste em uma emigração livre que seria acelerada pela escalada da violência e do terrorismo racial em especial no sul. O terceiro enquadra-se no expansionismo americano do período entre 1850 e 1900

Nesse sentido, quando ingressei no doutorado e pensei em fazer a travessia para uma escola no Maranhão, de maneira alguma fui contando com a possibilidade de nesse encontro

com os/as estudantes maranhenses surgir questões que evocassem as tensões provocadas pela ideia de raça, o racismo, a mestiçagem, conteúdos que embora eu ouvisse frequentemente nas nossas discussões acadêmicas, eu me desviava não tendo interesse em estudar. Por refletir um tipo de pensamento ignorante aos aspectos sociais do cotidiano (OLIVEIRA, 2006), muito menos fui ao campo esperando que surgissem estereótipos de África e dos negros e negras no Brasil, e o tabu existente em torno do termo “negro”, assuntos que despertam a atualização da violência colonial e o enfrentamento aos brancos. Também não esperava, por subestimação, que algum/a estudante daquela escola fosse capaz de questionar o racismo que configura a sociedade brasileira.

Não se trata aqui de dizer que eu não sabia que isso de fato existisse/existe. Trata-se de dizer que eu sou parte de uma sociedade racista que não aprendeu a ter interesse pelas questões das populações afrodescendentes no Brasil, dos grupos culturais, políticos e sociais que constituem uma das matrizes do povo brasileiro cujas experiências são consideradas desimportantes pela racionalidade moderna eurocêntrica.

Na minha imaginação política que não era ingênua, que se vincula a uma forma de ver e estar no mundo, o grupo de estudantes ficaria interessado e impressionado com a qualidade das fotografias guineanas e diante delas questionaria as histórias que o Ocidente criou sobre África, na linha do que havia acontecido comigo no campo do mestrado.

Não foi bem isso o que aconteceu. A primeira grande surpresa de que eu devia ser a única pessoa na escola interessada em falar de África, da forma que eu compreendia “África”, aconteceu logo no primeiro dia que fui à escola, depois de uma conversa com Maria Adélia, coordenadora pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental do Município Governador Edison Lobão. Em 2001, quando eu trabalhava na escola municipal Santa Rita, no logradouro Bananal desse município, Adélia era a diretora da escola.

Devo dizer que esse encontro pessoal com Adélia foi muito importante por três motivos: 1. para que a Secretária de Educação do município - a quem não conheci pessoalmente - tivesse acesso ao meu projeto de pesquisa e me autorizasse a fazer o trabalho na escola a ser escolhida; 2. para eu saber que a mesma escola (Santa Rita) em 2017 estava sendo dirigida pela querida colega Aldeídes Gomes - em 2001 ela era professora de português - e 3. que lá estudavam crianças do Ensino Fundamental II.

Isso significava pra mim que a pesquisa podia ser realizada nessa escola. Tanto porque o cenário político do país me levava a optar “taticamente” - para lembrar aqui o inventor do Cotidiano, Michel de Certeau (2014) - por um espaço em que eu pudesse me desviar de possíveis resistências que pudessem surgir diante do trabalho que eu queria realizar com

fotografias africanas - quanto pela escola ficar mais próximo da minha cidade, cerca de 25 km, facilitando meu deslocamento semanal; e importante também porque eu previa um trabalho com estudantes do Ensino Fundamental II devido à faixa etária aproximada à dos/das meninos/as guineanos/as produtores/as das fotografias, principal instrumento de minha pesquisa de doutorado.

Marcada minha primeira visita à escola Santa Rita, no logradouro Bananal, para uma conversa com a diretora a respeito da dinâmica da pesquisa, coloquei meu projeto e fotos impressas na bolsa e segui. A infraestrutura do logradouro havia mudado muito desde 2001 quando ali trabalhei. À imagem do número de habitantes. Quase eu não reconhecia a escola. A fachada da escola estava um pouco diferente. Já não parecia mais “escola da zona rural”, como antes eu a via a partir de Imperatriz. O muro, ao que me parece tinha aumentado, e o portão muito bem trancado e vigiado. Acesso estritamente restrito.

Dentro, ao contrário do pátio que eu percebi diminuto, percebi a ampliação no número de salas de aula, e climatizadas; uma biblioteca que na minha época não tinha, bem como sala de recursos para o trabalho com estudantes com deficiências e outros com dificuldades de aprendizagens; mudanças na secretaria, na cozinha e nos banheiros. Muitas memórias que o espaço evocava aceleravam meus sentimentos.

Ao entrar na secretaria me chama a atenção os/as funcionários/as. Alguns do tempo em que trabalhei ali. Alguns ex-colegas continuavam sendo professores/as na mesma escola, algumas ex-alunas trabalhavam na escola fora da sala de aula, e, pelo menos um ex-aluno meu passara a ser professor ali. Comecei a me sentir menos estranho ao ambiente.

Pediram-me para que eu me acomodasse. Esperando a diretora chegar de uma reunião com alguém da Secretaria de Educação, um deles, não tardou em lembrar episódios engraçados e conflitantes de quando trabalhamos ali em 2001. Em seguida, ele pediu para que eu contasse como e porque eu tinha ido à África. Ao que chamou a atenção de todos/as na sala. Na porta já era possível ver outras/os ouvintes e observadores que também pararam para ouvir minha história.

Enquanto eu narrava minha experiência em África, o que eu tinha ido fazer lá, e porque eu tinha retornado àquela escola maranhense depois de quase 20 anos, também passava de mão e mão e de olho em olho as fotografias. De repente, uma das pessoas que me ouviam, cujo fenótipo era negro, intercepta-me com semblante de estranhamento: “mas por que você foi à África? A África não tem mais nada a ver com o Brasil. Eu, por exemplo, gostaria de morar em um país que cai neve”.

Mesmo que o Brasil seja um país tropical, nunca conhecido pela neve, em especial as regiões Norte e Nordeste, do mesmo modo que na Nigéria também nunca tenha caído neve, os aparatos tecnológicos pelos quais o mundo é inventado na linguagem, agindo diretamente em nossa formação cultural e mental - de modo a invisibilizar e silenciar outras experiências não eurocêntricas - nos tornam vulneráveis e desejosos a uma “história única”. É a isso que nos chama a atenção a premiada escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie (2009), ao compartilhar histórias pessoais para falar do “perigo de uma história única na TED - *Technology, Entertainment, Design* (Tecnologia, Entretenimento, Design)¹⁹. Particularmente, a literatura, na história pessoal da infância de Adichie, como elas mesma nos conta, exerceu o poder de lhe apresentar histórias com as quais ela não se identificava, mas que, como só lia livros em que as personagens eram estrangeiras, todas brancas e de olhos azuis, que brincavam na neve e comiam maçãs e bebiam cerveja de gengibre, ela convenceu-se de que os livros, pela sua própria natureza, eram portadores somente dessas histórias.

O perigo dessa história única (re)produzida pela literatura e por todos os dispositivos modernos ocidentais de linguagem que agem na constituição do mundo moderno/colonial, de acordo com Adichie, é que ela naturaliza uma história, uma cultura, gostos, costumes e os conhecimentos de um grupo social como padrão da humanidade não permitindo o estabelecimento de uma relação de significação com ela; ou seja, impõe-nos uma negligência dos sentidos presentes nessa história. Supostamente pronta, acabada, essa história única seduz-nos a uma perigosa passividade e nos transforma em sujeitos sem condição de perceber as ideias presentes ali onde supostamente nada se vê. A partir de então não existe nenhuma possibilidade de relação entre europeus e não europeus, entre “humanos” e “não-humanos”.

Esse momento me lembra muito o sentimento que tive quando lá na Guiné o diretor da escola em que fiz a pesquisa do mestrado (2014) me disse para não entregar os aparelhos fotográficos às crianças (capítulo 1), e o que me incomodava todas as vezes que alguém dentro ou fora da Academia, antes de eu ir à Guiné me questionava: “Por que você acha que tem que ir à África fazer sua pesquisa de mestrado, mesmo quando seu objetivo é pensar a escola por uma perspectiva das relações etnicorraciais?”. Diante desse tipo de questão eu não sabia responder para além de “porque foi lá que nasceram minhas questões de pesquisa sobre a escola”. E me via fortemente incapaz mesmo de pensar o que me levava a sonhar, desde criança, em morar na África (MENDES, 2015), algo que era muito natural pra mim.

¹⁹ Uma série de conferências publicada na *internet*, organizada pela fundação, sem fins lucrativos, estadunidense Sapling, cuja intenção é espalhar ideias que tensionem as ideias eurocêntricas. Ver <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

Grada Kilomba (2019), a partir de um conhecimento psicanalítico, nos lembra que, no contexto da plantação, “é justamente nesse momento – no qual o próprio *sujeito* afirma algo sobre a/o “outra/o” que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego” (p. 34). Aquilo que eu não enxergava em mim eu projetava no Outro.

Apesar da fala da pessoa naquela tarde na escola Santa Rita me deixar muito pensativo em um primeiro momento, depois a ela não dei muita importância. Eu acreditava que o que me interessaria ali eram as imagens/histórias de África vindas dos/das estudantes a partir de seu encontro com as fotografias africanas, de modo a tensionar a ideia hegemônica de África que ainda faz parte de nosso imaginário ocidental e ajuda a manter o racismo na sociedade.

Também percebo nesse movimento exotópico – um olhar de fora, distanciado - tardio talvez, mas muito importante - por meio dele a compreensão do objeto de estudo ganha outros contornos - que, diferentemente de quando fui à Guiné para a pesquisa do mestrado e fiz uma oficina de fotografias com os/as estudantes, na escola maranhense não consegui propor nenhuma outra atividade, além da exposição de fotografias, que ativasse narrativas, que produzisse discursos a partir das experiências que os sujeitos julgassem importantes serem compartilhadas. O filósofo alemão Walter Benjamin (1994) chama esses discursos compartilhados de “experiências narráveis”, entendidas aqui como histórias consideradas desimportantes pela racionalidade Ocidental hegemônica e que a tensionam a partir do momento em que aquelas são outras versões diferentes de sua história. O interesse que os estudos do Cotidiano têm pelas narrativas consiste em validar como conhecimento o que é ignorado pela ciência positivista oficial e produzido por esta como caos de modo a legitimar sua dominação sobre os sujeitos excluídos pela universidade.

Não consegui pensar em que tipo de atividade propor para além do encontro do grupo com a exposição de fotografias que já estava pronta. O contexto político nacional em que vivíamos na época logo depois do Golpe político era perturbador. No cenário de uma política autoritária, violenta, censuradora e “anti-doutrinária”, eu só me preocupava se conseguiria entrar numa escola ainda com fotografias africanas. Não devemos esquecer que a partir de 2016 temos no Brasil a retomada de uma política neoliberal, na qual a África deixa de ocupar lugar de relevância política, econômica e cultural, como tinha até então, refletindo inicialmente no enfraquecimento das relações diplomáticas.

Embora a fotografia seja entendida como ativador de memórias, histórias e narrativas, não fui à escola maranhense convicto de que trabalharia com produção fotográfica, como fiz no mestrado. Em todo o caso, no diálogo com os estudantes eu tentei saber da possibilidade desse tipo de atividade na escola. No entanto, percebendo nas justificativas dadas pela turma

de estudantes e da professora que a escola não dispunha de um espaço em suas dependências para a realização desse trabalho com um número menor de estudantes, e que nem esses/as estudantes tinham tempo livre no seu período de aula, abandonei a possibilidade da ideia.

Percebi, inclusive, nas primeiras conversas com a diretora da escola, que os encontros com os/as estudantes aconteceriam dentro da sala de aula e nos tempos de uma disciplina. Inclusive, celular era proibido. Naquela minha primeira visita à escola, Luzenir, professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II – na época que eu trabalhava nessa escola Luzenir era professora das Séries Iniciais do Ensino Básico - manifestou seu interesse de que o trabalho fosse feito nos dois primeiros tempos de suas aulas, nas segundas-feiras, com sua turma de 6º ano matutino, por essa turma ser considerada “uma das melhores turmas da escola”. Depois fiquei sabendo que a turma ganhava essa alcunha por ser uma turma bem participativa nas aulas, e bem comportada, e que a professora tinha se interessado no meu trabalho porque ela, pela primeira vez, tinha estudado literatura africana, mais especificamente de Guiné Bissau, na faculdade de Letras e ficou muito interessada pelo o que conheceu.

O que quero dizer com "não conseguir propor nenhuma outra atividade, além da exposição de fotografias, que ativasse narrativas, que produzisse discursos a partir das experiências que os sujeitos julgassem importantes"? Para além de pequenos objetos como estatuetas e tecidos africanos que refletiam África, e de fotografias guineanas, não consegui propor nenhum outro movimento que trouxesse ao espaço uma abertura maior para o diálogo, para a emergência das histórias/narrativas, e não ficasse fazendo malabarismos para estimular os/as estudantes a falar. Embora o intuito tenha sido exatamente o contrário, a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, na sala de aula, muito se assemelhou a um trabalho pedagógico tradicional, técnico, de regulação, como diria a pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira (2006) a partir de conceitos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos.

É verdade que o silêncio recorrente, talvez pela minha presença, talvez pela presença da professora, talvez pelas leis subjetivas do ambiente da sala de aula, ou talvez porque o grupo não tivesse o mesmo interesse que eu tinha pela temática, também é uma forma de enunciação e, além de me causar bastante desconforto, deixou os encontros às vezes enfadonhos.

Dentro da sala de aula, em nossas conversas, também me surpreendia que a turma não demonstrava ter o mesmo interesse por África que eu tinha, ou ter algum conhecimento que não se limitava à estereotipia e ao exotismo que o discurso colonial destina às populações africanas a fixá-las em um lugar de diferença, mesmo que meu imaginário de África quando

eu era adolescente e jovem nesse mesmo contexto geográfico, histórico, político e cultural, não fosse muito diferente do deles/as.

Comecei a me surpreender e a me preocupar que a pesquisa fugia ao meu controle logo no primeiro encontro com a turma. Como eu usaria as histórias que ali apareciam de modo a não reproduzir o racismo no Brasil?

Em sala de aula, tentei mudar a organização tradicional do ambiente para chamar atenção do grupo de estudantes para a história que eu queria contar, e para que a turma se sentisse mais descontraída, quer dizer, se sentisse à vontade para a conversa. Estendi no centro da sala um grande tecido com imagens de pequenos mapas do continente africano com suas cores típicas: verde, amarelo e vermelho. À esquerda e à direita do tecido central estendi mais dois outros tecidos. Um deles era um pano tipicamente da Guiné, feito artesanalmente por um povo do sul do país. Sobre o tecido central coloquei 3 estatuetas de madeira: uma mulher, um elefante e um mapa do continente africano. Disse à turma que podia escolher onde sentar, se sobre os tecidos das laterais ou nas carteiras. Quem quisesse podia ficar em pé.



Por algum tempo a turma ficou em silêncio, observando o material que lhe parecia estranho.

Quebrei o silêncio com a pergunta: o que vocês acham que eu vim fazer aqui?

Rui Guilherme: Transmitir conhecimento.

O meu fenótipo branco podia evocar no imaginário da turma um modelo explicativo de transmissão de conhecimento, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2008),

inventado como o único válido e imposto aos povos colonizados pelos europeus ao longo de toda a História da modernidade europeia.

Aísa: Falar da Jamaica! Por causa das cores! Aponta para os mapas do tecido central.

De fato, embora as regiões mais ao sul do Maranhão em geral apresentem elementos culturais muito mais próximos aos da região Norte do Brasil (CABRAL, 1992) - e não de São Luís que tem mais elementos culturais de outros estados nordestinos - a região sudoeste do Maranhão tem forte interferência cultural da “Jamaica brasileira”, como é popularmente conhecida a capital maranhense pelas suas ligações culturais muito próximas entre a ilha caribenha onde nasceu o *reggae* - devido ao trânsito entre diferentes culturas promovido pela colonização europeia – e a ilha maranhense, como defendem alguns estudiosos (MORIAS; ARAÚJO, 2008; DE SOUSA, 2009). Essas interferências chegam de forma muito mais acessível por meio das principais redes de televisão cujas sedes todas estão na capital maranhense.

Percebendo uma suposta timidez da turma, e de modo a estimular a conversa e contar um pouco de minha história com a Guiné, passei duas fotografias da escola de Educação Infantil na qual trabalhei em 2006. Estas, a meu ver, foram observadas com certo distanciamento pela turma.

Enquanto as imagens e os objetos que estavam sob os tecidos passeavam pelas mãos e olhos da turma, e alguns/umas estudantes pediam para ir ao banheiro, e outros/as outros para beber água, numa conversa de lado, a professora, tentando preservar o silêncio, me pergunta baixinho: “eram seus alunos, essas crianças? Eram muito ativas?”. Ela continua: “mas, Geoésley, eles querem é chamar a atenção com essas cores, essas estampas detalhadas? É muita cor, muita mistura. O que eles pretendem com isso?” Ela se refere ao uniforme escolar das crianças guineanas e aos tecidos que estão no chão da sala.

Ythalo: É por causa da cultura.

Aísa: Mas não é estranho todos terem o mesmo gosto?

Alana: Lá ainda tem escravidão?

Luzenir: A gente percebe os detalhes! Esse é diferente desse (aponta para os tecidos africanos no chão da sala).

A partir dos vários comentários, fabulei que a turma soubesse mais de países ocidentais, como França e Estados Unidos, do que de países africanos como Guiné, Moçambique e Angola.

Geoésley: Por que vocês acham que a gente conhece muito mais, por exemplo, de França e Estados Unidos do que de países africanos?

Ruy Guilherme: Porque esses países têm mais tecnologia.

De repente, percebo que a conversa começa a tomar outro rumo com a intervenção de Hellen Cristina: “Professor, uma vez eu coloquei na internet “pessoas negras” e apareceu só índio e africano. Aí eu coloquei “pessoas” e apareceu só gente branca”.

- “Isso é racismo”, gritaram três meninas sequencialmente uma atrás da outra do fundo da sala.

Hellen: Não precisa identificar a cor “pessoas negras”; elas são pessoas, igual a gente. Não faz mal a ninguém.

Yandra: É por causa que a maioria dos brancos tem preconceito com os negros.

Ana²⁰, como se sentisse culpada/constrangida pela experiência do racismo, exclama: É porque eu sou dessa cor e meu primo fica me julgando (não vou falar o nome dele porque ele fica com raiva)! Aí ele fica dizendo: você é dessa cor porque você quer. Ele fica me chamando de carvão. Aí eu digo pra ele: meu querido, eu sou dessa cor porque meu pai e minha mãe são dessa cor. E eu tenho orgulho dessa cor.

Amanda: Professor, a minha mãe disse uma coisa pra mim, eu não sei se é verdade, que pessoa negra não é pela cor, é aquela pessoa branca com cabelo ruim.

Geoésley: Agora, se a gente só ouvir histórias negativas de África, como elas podem influenciar, por exemplo, na história que a Amanda conta? Vocês acham que isso afeta a gente aqui no Brasil?

Pelo fato de os encontros acontecerem dentro da sala de aula, as falas, não porque ficou estabelecido assim com o pesquisador, acabaram seguindo a ordem de uma aula tradicionalmente moderna com a qual a turma podia estar habituada.

Ythalo: Sim, porque o Brasil é o maior país com mistura de povos.

Ruy Guilherme: Meu pai é branco, todo branco.

Amanda: O pai da minha avó era romano e a mãe da minha avó era índia. Minha avó não virou nenhum dos dois e se casou com um africano.

Luzenir: Lá em casa era assim: a minha tataravó era índia brava no mato - porque antigamente índio era assim. Meu tataravô pegou ela no mato, prendeu ela numa jaula, amarrou, dava comida pra ela até ela amansar. Quando ela amansou eles casaram. Aí nasceu minha bisavó, minha avó, minha mãe e eu.

Andressa: Minha tataravó também era índia. Aí ela se casou com um índio. Aí, por isso minha mãe é índia. E meu pai é africano.

²⁰ Este nome é fictício apenas nessa frase. Isto se deve ao fato de o/a estudante falar do primo que não gostaria de ser identificado na frase.

Ao final dos 4 encontros mensais, nas aulas de Língua Portuguesa da professora Luzenir Brito, com estudantes da escola Santa Rita, logradouro Bananal de Governador Edison Lobão-MA, as questões que mais me afetaram foram: por que as fotografias guineanas/africanas evocaram hegemonicamente temas como mestiçagem, estereótipos de África e dos negros e negras no Brasil, racismo e o tabu ainda existente em torno do termo “negro”? Será que esses tipos de histórias apareceriam como apareceram sem o dispositivo de tais fotografias e sem aquele encontro ser mediado por um branco que “foi” à África e “voltou”?

Quando a Hellen intervém com sua fala se posicionando contra a associação que a *internet*, com seus algoritmos raciais, faz da humanidade das pessoas à pigmentação de sua pele, e a outros elementos de seu fenótipo, ela chama a nossa atenção para pelo menos dois pontos: 1, a humanização e desumanização das pessoas passa pelo fenótipo, indicando que às pessoas brancas se vêem como desracializadas, quer dizer parte de uma humanidade universal, e os povos indígenas e negros como grupos racializados, humanidades particulares ou sub-humanidades. A racialização, como veremos mais à frente, foi uma grande estratégia europeia de transformar as pessoas não brancas, talvez mais fortemente as de origem africanas, com suas subjetividades, em sujeitos raciais, destinados à exploração capitalista (MBEMBE, 2018).

Nesse sentido, a racialização desses sujeitos, por exemplo, ignora aquele que o antropólogo brasileiro Guerreiro Ramos (apud SOVIK, 2009) chama de “negro-vida” (p. 52): “que não se deixa imobilizar, é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje” (ibid. idem). A racialização e o racismo, em sua dimensão científica, religiosa, social, econômica, inventa o “sujeito racial” e ao mesmo tempo busca superá-lo, negá-lo, invisibiliza-lo, silenciá-lo. Como veremos mais à frente a história da invenção desse sujeito pela Europa tem seu ápice na travessia atlântica, caminho de construção e imposição de uma racionalidade racial e racista branca.

O segundo ponto a que Hellen - uma menina cuja história e o posicionamento diante do mundo não parece branco - chama a nossa atenção, e que talvez, no momento, é o que mais nos interessa nesse capítulo, é a real possibilidade de o sujeito branco poder ser observado e alterado pelo olhar e pela voz do seu *Outro*.

Existe uma história que pode muito bem nos fazer melhor compreender o momento exato da insurgência dessa alteridade.

Roland Barthes é um conhecido escritor e semiólogo francês. No seu importante livro *Mitologias*, publicado primeiramente em 1957, ele analisa a fotografia de um menino soldado africano que estampa a capa da revista francesa *Paris Match*, n. 326, de junho de 1955 a fim mostrar ao mundo ocidental moderno como ele se sustenta de mitos - formas de camuflar, negar, invisibilizar e silenciar os conflitos inerentes às relações humanas - a partir da sua publicidade, da imprensa, do turismo, etc.

Figura 2 - Fonte: imagem do google images



A capa, bem como toda a revista, foi publicada em um contexto de fervorosas lutas independentistas que aconteciam tanto na África quanto na Ásia contra o colonialismo francês. Com imagens e artigos a revista celebrava a colonização francesa (KOIDE, 2015) e enaltecia uma ideológica benevolência do império sobre os povos africanos de suas colônias. Dessa forma, buscava desviar a atenção do leitor para que ele não percebesse os conflitos.

No canto inferior esquerdo da capa, um anúncio em letras minúsculas: a “noite do exército”, um “grande evento transmitido pela televisão com mais de 4000 participantes e diferentes guardas e exércitos vindos da A.O.F.²¹ para celebrar o império francês” (Demos apud KOIDE, 2015, p. 144). Entre esses participantes estavam, para o desfile militar com o exército francês em Paris, crianças de uma Escola de Tropa da África Ocidental – escolas

²¹ África Ocidental Francesa, federação de nove países do noroeste africano – Senegal, Mali, Guiné, Costa do Marfim, Níger, Mauritânia, Benin, Togo e Burkina Faso - governados pelo império francês, formada no final XIX e acabada com a conquista desses países de suas independências.

militares implantadas na África Francesa para doutrinar crianças e jovens no serviço ao império francês – oriundas de Ouagadougou, capital da Burkina Faso.

O destaque da capa é a fotografia de um desses meninos soldados, de mais ou menos 12 anos de idade, fazendo um gesto que evoca uma manifestação de respeito, obediência, apreço e/ou medo a algum superiorizado. Barthes (2009) analisa a capa da revista:

na capa, um jovem negro vestindo um uniforme francês faz a saudação militar, com os olhos erguidos, fixos sem dúvida numa prega da bandeira tricolor. Isto é o sentido da imagem. Mas, ingênuo ou não, vejo decerto o que ela significa: que a França é um grande Império, que todos os seus filhos, sem distinção de cor, a servem fielmente sob a sua bandeira, e que não há melhor resposta para os detratores de um pretensão colonialismo do que a dedicação desse jovem negro servindo os seus pretensos opressores (p. 207).

Vincent Meessen é um artista e pesquisador estadunidense, e cidadão belga, que dialoga arte com história, e teoria com crítica. Seus filmes, livros, fotografias, são produzidos a partir de uma poética de releitura e tradução do sistema colonial. Desse modo, suas obras se tornam experiências usadas como um meio de pesquisa (LABASTIDA, 2013). O artista e professor escava histórias soterradas pelos discursos míticos da colonialidade moderna e seus representantes na Ciência, na História e na Arte, e as torna visíveis, contestando o sistema moderno/colonial, problematizando-o como discurso legitimador.

A análise que Barthes faz da fotografia do menino mexe profundamente com Meessen (KOIDE op. Cit.). Para ele, em momento algum o teórico dos mitos modernos questiona as intenções da chamada da revista, e, principalmente, a ausência da voz do menino que ocupa a capa - bem como a de seus colegas de tropa que também estavam em Paris para o evento - falando possivelmente do que pensa daquilo tudo ou das Escolas de Tropas da África Ocidental, inclusive do próprio imperialismo francês. Emi Koide (op. Cit.), apesar de não concordar com o que Meessen diz a respeito de Barthes, reconhece que em nenhuma das páginas da revista aparecem as vozes dos meninos africanos.

O pensador francês acaba sustentando aquilo que ele mesmo tenta desvelar: o misticismo tanto da fotografia da capa da revista francesa quanto, de forma mais abrangente, a violência do próprio colonialismo francês à medida que tenta convencer seus leitores da suposta obediência irrestrita, da improvável devoção do menino negro ao império francês, e da suposta benevolência dessa ideologia colonial. Barthes se torna um colonizador à medida que idealiza as relações em contextos coloniais. Uma harmonia que não existe, e que é apenas um desejo do império, portanto, um mito.

Fato curioso, essa sustentação não se dá por acaso. Reflete a história da família do semiólogo francês como parte da estrutura ocidental na África. Ao “esquecimento” do

semiólogo em relação à voz do menino naquele meio francês liga-se o fato de que ele só fala, muito indiretamente, que seu avô materno, Louis-Gustave Binger (1856-1936), foi um explorador que reclamou a atual Costa do Marfim ao império francês (LABASTIDA, 2013)²².

Vincent Meessen não se conforma: “Barthes, que fez de si mesmo um personagem de análise em Roland Barthes por Roland Barthes (1975), é explorado como um símbolo da implicação da história do imperialismo francês e sua própria crítica”²³ (ibid. idem).

Detrás da imagem há um corpo vivo, uma pessoa, supostamente. Pensei que podia ser encontrado. Que eu podia ter outra versão dessa história. Mesmo que continua sendo a parte desprovida, é a subjetividade da pessoa principal, ou os personagens principais. As pessoas que viveram sob esse regime durante esse período. Roland Barthes afirma em seu texto que o jovem está saudando a bandeira francesa. Não vemos a bandeira francesa na capa. E o pé de página afirma que estes jovens e outros vão à Paris para participar de um desfile militar e eles eram os heróis do desfile no qual as tropas marchavam (...) mostram jeeps e suas armas. Era muito popular (o evento). Barthes compreende a razão pela qual o jovem está na capa; e, na realidade, ele vê na imagem o mito do imperialismo. Então ele devia escrever e utilizar esta imagem para denunciar a retórica do poder imperial, o que se traduz na cultura visual deste período²⁴.

Como afirma o próprio pesquisador belga, a sua ideia de investigação não consistia em ir à procura desse menino da capa, mas sim em compreender como os textos de Barthes continuam tão vigentes²⁵. Muito embora, ele, Meessen, achasse muito importante saber das experiências dos três colegas, ou de outros da mesma idade que participaram da tropa de 1955, saber de suas experiências no contexto do desfile de Paris, e do que achavam das escolas militares sob a colonização francesa (EMMAÛS, 2006).

No entanto, em 2006, Meessen decide se deslocar à capital do Burkina Faso, oeste africano, à procura de Diouf, o menino da capa da revista, pelo o que fica sabendo de seu falecimento em 1980 no Senegal. Não importava, o pesquisador buscava ali pessoas que viveram na cidade no ano de 1955.

O curioso é que, eu não estava esperando uma chamada telefônica para que me dissessem “sim, sou eu, continuo vivo”. Eu sabia que estava buscando as pessoas que viveram ali durante o ano de 1955. Então, o primeiro disse “eu estive aqui em 1952. Outro disse “eu estive aqui em 1959”. Não importava. Eu ia me encontrar com eles e gravar suas histórias. Então conheci quase 30 ex jovens soldados antes de encontrá-lo. Bom, não precisamente ele, mas o jovem que está no centro dessa imagem (mostra a revista). De fato, ele está contemplando... é Issa Kaboré²⁶.

²² A partir do Espanhol, tradução minha.

²³ Ibid.

²⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=1TeYxx69IYY>

²⁵ Tradução minha a partir do Francês.

²⁶ Tradução minha a partir do Francês.

Meessen se interessou muito por ouvir essas pessoas que tiveram suas vozes silenciadas ao não serem entrevistadas pela revista. Para ele, seria importante saber das experiências dos três colegas, ou de outros da mesma idade que participaram da tropa de 1955, de suas experiências no contexto do desfile de Paris, do que achavam das escolas militares sob a colonização francesa (EMMAÛS op. Cit.).

No encontro que teve com Issa Kaboré, quis compreender como era a rotina dos meninos nas escolas de tropas. Para isso, ele pede que Issa Kaboré cante o que os meninos cantavam todas as manhãs enquanto hasteavam e saudavam a bandeira francesa. Em uma pequena sala, aparentemente uma sala escolar, escura, diante de um microfone, Issa Kaboré não consegue lembrar a letra do hino francês. Só a melodia havia permanecido em sua memória meio século depois. Issa cantarola a melodia entre pausas, dúvidas e dores. Quando a letra do hino aparece, ao invés de ele cantar “*allons enfants de la patrie*” – “vamos, (marchem) filhos da pátria” – ele rompe o curso normal da representação da benevolência do colonialismo francês, bem como da imagem que esse sistema europeu fez da África como terra de sujeitos passivos, objetificados, em um lapso, ao cantar “*allons enfants de la tyrannie*” – “vamos, marchem, filhos da tirania”. Issa Kaboré dava então o que Mikhail Bakhtin (2003) chama de “sentido de acabamento” à ideologia colonial francesa.

O encontro de Meessen com Issa Kaboré desencadeia o projeto do filme *Vita Nova* (27 min), lançado em 2009, que expande sua marcha de tensionamento do mito e das ideologias modernas/coloniais. O filme, que infelizmente até o momento não está disponível no Brasil²⁷, pode ser visto como uma potente narrativa cotidiana que nos apresenta um mundo em completa desarmonia, em conflitos, em diálogos que não podem ser silenciados, invisibilizados.

À semelhança do que faz Issa Kaboré em relação ao colonialismo francês, na minha experiência com meus/minhas interlocutores/as do Maranhão, Hellen, bem como toda a turma com suas narrativas, pode representar a minha alteridade, que nesse/a partir do cotidiano me devolve um olhar que eu não podia ter de mim mesmo, no sentido dado por Mikhail Bakhtin (2003) sobre o “excedente de visão”. Se a racionalidade moderna/colonial faz do sujeito branco um ser alienado, é nesse momento que ele passa a ser atravessado pelo seu Outro e a cunhar o seu processo de desalienação. Só a partir desse encontro com essa turma de estudantes, eu posso conhecer coisas que eu mesmo não conhecia deles e de mim mesmo,

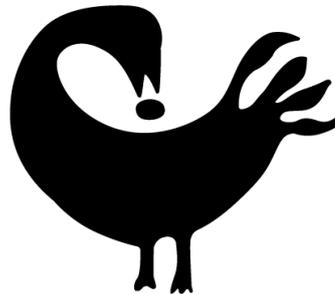
²⁷ O trailer de pouco mais de 5 minutos pode ser acessado em https://www.youtube.com/watch?v=k_eJBQrtbs

refletindo diretamente em uma concepção de *tempoespaço* escolar e a produção do conhecimento como território de conflitos, diálogos e tensões.

A partir de então, a travessia que eu empreendo na realização da pesquisa não pode mais ser compreendida de forma linear e autônoma, senão por uma via de mão dupla que marca a coexistência de alteridades que se manifestam desafiando o autoritarismo da racionalidade moderna/colonial que eu representei no campo ao ignorar as histórias cotidianas desses/as estudantes.

Em outros termos, minha alteridade se impõe no meu caminho exigindo que eu só posso prosseguir “voltando ao passado”, na linha do que nos ensina o sankofa, o ideograma de origem do povo akan do Gana estilizado de um pássaro que voa com o corpo para frente e a cabeça para trás, e “representa o mesmo conceito do banco do rei e do bastão do linguista: a sabedoria de aprender com o passado para construir o presente e o futuro” (NASCIMENTO, 2008, p. 32).

Figura 3 - Símbolo do Sankofa no bastão do linguista.



Fonte: *google images*

De acordo com Elisa Larkin Nascimento (ibid. idem.), o sankofa, cujo significado é “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás. Sempre podemos retificar nossos erros”, pertence a um conjunto de mais de oitenta símbolos gráficos chamado de Adinkra (=Adeus), cada um com seu conteúdo epistemológico, parte de uma cultura de fronteira proporcionada por guerras e disputas entre os povos africanos de passados remotos. Foi primeiramente patrimônio dos mallam e dos denkyira, povos da África Ocidental; depois foi dominado pelos asante que venceram a guerra contra o rei de Gyaaman, da região da Costa do Marfim, e expandiram seu território (p. 34).

Bem como todos os outros ideogramas adinkra, o sankofa simboliza uma fronteira que separa e une vida e morte, luz e sombra, chegada e partida, limites e possibilidades. Portanto,

nos remete aos atravessamentos de histórias que jamais devem ser esquecidas. É essa arte do não esquecimento que faz com que os adinkra, na cultura Akan do Gana, tradicionalmente sejam estampados “com tinta vegetal em tecido de algodão que as pessoas usam em ocasiões fúnebres ou homenagens” (op. Cit., p. 31), bem como eram esculpidos em objetos como o banco do rei, o bastão do linguista, e os contrapesos de outro.

A travessia que se tece a partir de então com a minha alteridade me propõe o encontro com outra temporalidade semelhante, embora ocidental e branca – que não deve ser superada - como a do professor estadunidense de Ciências Políticas, Michael Shapiro (apud MARTINEZ, 2018), “expressa na construção verbal “vai ter sido” (p. 119).

É uma maneira de entender como eventos passados ressurgem não apenas no presente, mas também em futuros de maneiras diferentes. Um mesmo evento, afirma o autor, pode ser reinterpretado à luz de outros eventos, ganhando nova conotação política. Uma ideia que, mais uma vez, vai contra a lógica moderna de entender o passado como tempo encerrado em si (ibid., idem.).

Com esses dois elementos filosóficos e epistemológicos não posso seguir adiante desimpedido sem, à imagem do pássaro, ter meu pescoço voltado para o passado de modo a compreender que fiz/faço parte dele, ou que ele me compõe, que silencia o racismo, se atualiza no presente e que é necessário percebê-lo no presente para a construção de um outro futuro.

A travessia-pesquisa é feita então com a compreensão de que este é um *tempoespaço* de disputas políticas e epistemológicas, aquilo que Mikhail Bakhtin (2003; 2006) fala do caráter da língua, da linguagem, como uma arena de diálogo, conflitos e coletividade.

Muito embora eu tenha ido ao campo direto da pesquisa para falar de uma África que está do lado de lá do Atlântico, o que interessava aos/às estudantes brasileiros/as era, pelo visto, África que está do lado de cá, a que eu ignorava e que parecia não ser África, mas uma superação desta pelo progresso, pela economia.

Falar de África no Brasil é falar de uma interação, um diálogo entre redes/discursos e histórias (trans)formadas pelas condições das travessias/atravessamentos e dos deslocamentos, sobretudo o imaginativo, que incorporam um modo de produção cultural (REIS, 2012). Desconhecer e legitimar a mitologia eurocêntrica moderna. É silenciar e invisibilizar as lutas e as conquistas negras que mantêm culturas, valores, saberes e racionalidades africanas no Brasil. É desconsiderar as lutas contra a violência racial e racista.

O processo civilizatório eurocêntrico, portanto, ainda acontece de forma inacabada. Inacabada porque esse processo civilizatório só tem razão de existir para combater uma indomável cultura de desobediência política, cultural e epistêmica, que insiste em viver e

falar, de tomada de consciência da condição do colonizado/oprimido, e de lutas cotidianas das populações negras por direitos, por espaços, por uma reconstrução da história do país, por justiça social, cognitiva e econômica. Nesse sentido, a África no Brasil nunca esteve, desde o século XV, apartada do Brasil, “trancafiada” às margens de lá do Atlântico nem na imaginação ocidental.

Quando vou ao encontro dos/das estudantes da escola maranhense sem imaginar que ali surgissem questões que me obrigassem a estudar com mais responsabilidade temas como raça e racismo, e uma “sociologia do negro brasileiro” (CARDOSO, 2010, p. 610), eu justificava essa imaginação com o não experimento pessoal e direto da violência do racismo, por eu ter a pele branca, com a falta de conhecimento e autoridade para estudá-lo e abordá-lo, e, portanto, não ser este meu lócus de enunciação, ou, nas palavras da filósofa Djamila Ribeiro (2019), meu “lugar de fala”, conceito ainda interpretado por mim na época como uma exclusividade das populações negras de falar/discutir raça e racismo, como se do meu lugar de privilégios simbólicos e objetivos eu também não pudesse abordá-los. Por trás, por baixo ou nas entrelinhas desse pensamento estava a compreensão de que o problema da opressão moderno/colonial e do racismo ainda era um “problema negro” e não branco. A responsabilidade de combatê-lo seria, portanto, só dessas populações.

Para quem já se alheava a tais questões atrás da suposta vantagem que a brancura da pele lhe dava - eu não pretendia me aproximar dos temas por estes serem elementos perturbadores - o contexto de onda “anti-doutrinária” que acontecia no Brasil desde 2016, ano de meu ingresso no doutorado - com a tomada do governo brasileiro por uma política autoritária, violenta, castradora, para a qual qualquer assunto que pudesse ser visto como conscientizador da condição dos oprimidos e questionador dos privilégios brancos, capitalistas e racistas do país era considerado “doutrinário”, perseguido, censurado e punido, se torna mais propício para minha fuga, ou para o que mais tarde conheci como “pacto racista” (vide Introdução), que, dizendo publicamente que eu o combatia, acabei fazendo com essa política branca.

Acontece que no campo da pesquisa, o encontro com meus/minhas interlocutores/as não me cobra apenas a responsabilidade de começar a estudar temas como raça e racismo, estereótipos negros e indígenas, problemas da mestiçagem, como também me mostram que eu sou parte da estrutura que cria o “problema do negro”. É por meio dessa experiência que me percebo no lugar da branquitude, que nem eu mesmo sabia que ocupava.

De acordo com os estudos críticos da branquitude (SOVIK, 2009; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2019), essa minha douda ignorância do que seja África na diáspora e essa

minha fuga de estudar e discutir as referidas temáticas são valores simbólicos de uma identificação racial branca.

Ao passo que eu escolhia não estudar esses assuntos por achar que não era uma responsabilidade minha, e escolhia não entrar diretamente nessa discussão, tentando manter as “vítimas adormecidas”, inevitavelmente eu acabava prezando pelo silenciamento das populações negras e indígenas, pela manutenção das hierarquias e desigualdades, e ao mesmo tempo não me concebia como parte de um grupo racial adepto de uma racionalidade racista.

O filósofo caribenho Nelson Maldonado-Torres (2016) chama a nossa atenção para o fato de que os sujeitos normativos de sociedades caracteristicamente modernas não se vêem como étnicos, ou raciais, senão somente como cidadãos, ou nacionais. Enquanto “cidadão” “significa somente um tipo particular de ser humano que não admite nem aceita elementos fundamentais da humanidade de comunidades e sujeitos que são percebidos como fora da norma”²⁸, os étnicos/raciais estão associados às minorias políticas/econômicas/sociais na administração das instituições de poder, na cultura e na produção do conhecimentos, entre outras áreas (MALDONADO-TORRES, op. Cit., p. 77).

Ora, a minha não percepção de ser parte de um grupo racial refletia diretamente na minha compreensão de que só os sujeitos racializados pelo branco europeu, marcados como sua diferença moral, intelectual e estética, e a partir do fenótipo inferiorizado, deviam se posicionar como responsáveis por essa condição moderna.

Lia V. Schucman²⁹ corrobora essa relação entre identificação racial e a ideia de raça. Em sua fala “De Senhor a branco: branquitude e racismo estrutural”³⁰, a pesquisadora do tema branquitude afirma que não dá pra pensar a identidade racial sem pensar, como o próprio termo indica, a ideia de raça. Assim, à luz da importante discussão que Sonia Vinco (2019) apresenta em sua tese de doutorado sobre a complexidade dos processos de identificação, nos quais para que exista uma identidade negra é preciso que exista uma identidade branca, compreendo que a “raça branca” existe porque para ela existe uma “raça negra”.

²⁸ Para pontuar a importância da obra de Frantz Fanon no contexto das contínuas mobilizações anti-colonialistas e anti-racistas no Terceiro e Primeiro Mundo, Maldonado-Torres trás essa ideia moderna/colonial de “cidadão” em um curto texto que ele escreveu em memória do quinquagésimo aniversário da morte do filósofo e psiquiatra martinicano. ‘Com Fanon, Ontem e Hoje’. Tradução de Bruna Muriel. Ver: <https://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html> Acesso em 18/10/2020.

²⁹ Psicóloga e professora, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³⁰ No contexto do Ciclo de Palestras/13 de Maio: da Abolição Inconclusa ao Racismo Estrutural, ela proferiu uma palestra intitulada. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=_vXJoCzTIPk Acesso em abril de 2020.

Parafrazeando Vinco (ibid), a ideia de *raça* “depende da existência mútua para que uma *raça* se afirme através daquilo que ela não é” (p. 26).

E, de acordo com o que fala o pesquisador Lourenço Cardoso (2010) sobre o sujeito da branquitude, ao imaginar que só aos negros e indígenas teriam *raça* e *etnia* no Brasil, que então seria responsabilidade só desses grupos discutir *raça* e racismo, eu sou parte de um grupo também racializado. Mas, como mostra Schucman (op. Cit.) e Cardoso (op. Cit.), é uma racialização que presume-se superior, universal e “sinônimo de ser humano “ideal”” (CARDOSO, op. Cit. p. 610). Portanto, ao não pensar a mim mesmo nessa estrutura, eu passo a ser identificado, querendo ou não, como um sujeito racialmente branco, que reproduz as estruturas coloniais e racistas do mundo moderno (NASCIMENTO, 2016; MBEMBE, 2018), tentando silenciar quem luta contra a sua modernização eurocêntrica capitalista no Brasil.

A própria questão de tratar os negros e indígenas como grupos raciais já é, por si só, um problema que aponta para a tentativa branca de dominá-los pela homogeneização, pela tentativa de coesão social. E dentro de uma hierarquia racial e social que o branco impõe entre negros e índios, o problema parece se agravar quando não consideramos as histórias, memórias e saberes indígenas coexistindo no mesmo *tempoespaço*.

Como eu, nascido e criado em Imperatriz, sudoeste maranhense, nessa região também conhecida como pré-amazônica, poderia fazer uma pesquisa em uma escola aqui localizada e não considerar que podia estar em território indígena? Que histórias indígenas me atravessam de modo que o meu imaginário político as ignore?

No primeiro encontro dos/das estudantes labanenses com as fotografias africanas, é a isso que principalmente, e novamente, a Hellen Cristina - descrita pela professora Luzenir como “filha de pai preto *mesmo* e mãe branca e loira” - me desperta. No meio de uma conversa que os/as próprios/as estudantes teceram em torno das razões de eles/as ouvirem falar mais de países europeus e dos Estados Unidos do que de países africanos, dos estereótipos relacionados aos povos africanos e dos valores sociais, culturais e econômicos considerados superiores dos povos eurodescendentes, talvez para amenizar a dor que a desigualdade evocava, surgiram alguns comentários sobre a mistura entre brancos e negros nas famílias – como um discurso supostamente antirracista - e, de repente, Hellen Cristina eleva a sua voz e conta.

Meu pai disse que a mãe dele era uma índia, que ela sofria muito. Aí, ele foi...ele tem tipo um sangue de índio. Tem vez que ele gosta de ir pra mata, pro Campo Alegre, pegar peixe. Um dia ele me disse que o Samuel faz tipo parte dele porque o Samuel é tipo um índio: cabelo lisinho, tudo coisadinho. Aí, meu pai me disse que a mãe dele já foi índia... índio guajajara (Caderno de Campo, 2017).

Em outro encontro, a partir de uma atividade pensada ainda em sala com a turma, a qual chamei de “ intercâmbio cultural”³¹ entre os/as estudantes do 6º ano A da Escola Municipal Santa Rita e os/as estudantes guineanos/as produtores/as das fotografias, na qual aqueles/as contariam a estes/as o que quisessem sobre si, de modo que os/as estudantes guineanos/as pudessem lhes conhecer, simulando um encontro real, Hellen escreve:

Olá, eu sou Hellen Cristina, moro no Brasil, estudo na escola Santa Rita. Vou falar sobre uma história que aconteceu de repente. Uma mulher negra que era minha vó Maria teve uma filha que se chamava Anjinha Maria. Mas quando essa filha estava para completar 6 meses, minha vó Maria perdeu o bebê. Pois então essa mulher negra adotou dois filhos. Uma menina branca que é minha mãe e o menino negro que é meu tio. Aí, quando a minha mãe namorou, ela soube que a mãe do meu pai era índia guajajara. Ela ficou impressionada e antes de ela morrer, a mãe de meu pai, ela disse para minha mãe que por último ela teria um filho que teria um sangue de índio guajajara. E ele nasceu tão fofo.

Embora a menina tenha sido descrita pela professora como “filha de pai preto *mesmo* e mãe branca e loira”, importa para a menina a história indígena de seus ancestrais.

Diante da turma, aos poucos meu direito de definir quem é negro e quem não é, foi sendo questionado seguido de uma surpresa com o aparecimento das ancestralidades indígenas e afroindígenas diante das fotografias africanas, imagens importantes para essas meninas e meninos, mesmo que o currículo formal ainda as considerem desimportantes.

Enquanto isso, muito embora devamos considerar que o corpo branco esteja no simbólico da branquitude, como argumenta Lia Schucman (op. Cit.), vamos pensar que os valores simbólicos e civilizatórios da modernidade eurocêntrica não se fecham em fenótipo eurodescendente. Independentemente dos traços físicos, podemos pensar que o sujeito racialmente branco é todo aquele cuja linguagem, o comportamento, os gostos, as crenças reflete a ideia de raça, a cultura e a política de embranquecer a nação porque acredita que os valores civilizatórios europeus são superiores a quaisquer outros valores.

Sobre isso, na introdução do seu “Aqui ninguém é branco”, aprendemos com Liv Sovik (2009) que a autoridade branca é exercida no Brasil “mesmo diante da mistura genética da população como um todo” (p. 15). Na linha da definição de branquitude dada pelo antropólogo Guerreiro Ramos, para o qual ela “não se baseia na genética” (apud SOVIK, *ibid.*, p. 23).

³¹ A ideia é reflexo de um telefonema que Cristiane Marcelino me fez do Rio de Janeiro. Nos conhecemos no mestrado da UERJ e fizemos um trabalho junto no Colégio Pedro II, onde ela é professora, com as fotografias africanas. Quando eu estava no Maranhão Cristiana me ligou fazendo uma proposta de intercâmbio entre estudantes do Colégio Pedro II e estudantes de uma escola pública maranhense, por meio de troca de cartas. Achei a ideia muito interessante, e logo pedi-lhe autorização para usá-la como uma forma de ativar as narrativas na minha pesquisa de campo. Ao que ela me concedeu.

No plano ideológico é dominante ainda a brancura como critério de estética social. No plano dos fatos é dominante na sociedade brasileira uma camada de origem negra, nela distribuída de alto a baixo (Op. Cit., p. 22).

Especialmente em lugares colonizados por europeus que implantaram a escravidão, explica a autora, a supervalorização do branco, de sua cultura e dos valores europeus clássicos, é ainda referencial. E, de acordo com o antropólogo brasileiro-congolês Kabengelê Munanga, a cor da pele é apenas uma das “categorias cognitivas herdadas da história da colonização” (apud SOVIK, *ibid.*, p. 18).

O que dizer então? Que a branquitude não é apenas a identificação racial branca de sujeitos de fenótipo eurodescendente com uma racionalidade, valores morais, e uma estética social ocidental. Liv Sovik (op. Cit.) afirma que a branquitude não se explicita muito, é até negada, e por isso precisa ser deflagrada no contexto de discursos que aparentemente pouco têm a ver com ela (p. 16). Embora ser branco no Brasil exija “pele clara, feições europeias, cabelo liso ou dois dos três elementos”, como argumenta ainda Sovik, “ser branco não exclui ter “sangue negro” (p. 36). “A branquitude não é genética, mas uma questão de imagem” (op. Cit.).

Quem é esse sujeito, de acordo com os estudos críticos da branquitude? É todo aquele que a partir de seu lugar estrutural, de poder, de saber e confortável, de onde vê os outros e a si mesmo, “do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (CARDOSO, op. Cit., p. 611, cita aqui uma importante estudiosa da branquitude crítica, Ruth Frankenberg). Tanto no plano oficial como no do cotidiano – lugar social e político de contestação, de desvios das verdades da racionalidade eurocêntrica, e de criação de outro mundo - podemos encontrar várias histórias, práticas e vozes que aderem à ideia da branquitude com a exaltação dos valores e contextos eurocêntricos a partir de corpos brancos e a desvalorização dos valores, das linguagens e dos contextos africanos e latino-americanos.. Mas também podemos encontrar nesse plano social outras histórias que aí intervêm.

Nesse sentido, meu interlocutor com fenótipo afrodescendente que naquele meu primeiro dia na escola Santa Rita estranha minha ida à África, afirma que a “África não tem mais a ver com o Brasil” e diz que querer morar em um “país que cai neve” entra aqui para marcar a ideia de que a branquitude não era um “direito” só meu, nem só das pessoas brancas, que ela se manifesta também em qualquer fenótipo realizando seu valor “na hierarquia e na desvalorização do ser negro, mesmo quando a “raça” não é mencionada” (SOVIK, 2009, p. 50), e para responder não só a sua própria pergunta como a que eu e muita pessoas tinham diante de meu sonho de desde a infância querer morar em África (MENDES, 2015).

A branquitude se exerce negando a África no Brasil porque esta, como nos ensina Achille Mbembe (2018), evoca o sujeito racial negro e a história da escravidão, o passado colonial do Brasil que “deve” ser superado a qualquer preço em nome da evolução/progresso do país à categoria de moderno.

Sovik (op. Cit.) define a branquitude nos seguintes termos:

É um atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente. A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo. Complexa porque ser mais ou menos branco não depende simplesmente da genética, mas do estatuto social (*que a branquitude dá*). Brasileiros são brancos nas relações sociais cotidianas: é na prática – é a prática que conta – que são brancos. A branquitude é um ideal estético herdado do passado (op.cit. (*grifo meu*)).

Ora, a branquitude pode ser compreendida como uma política, um sistema que desvaloriza, nega, silencia as culturas, valores, saberes, racionalidades africanas e indígenas, supervalorizando o branco, seus contextos, suas costumes, seus valores etc.

Um pensamento que chegou aqui com a travessia atlântica do século XV, e que se estabeleceu de modo dominante formando diretamente uma “perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto física quando espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro” (NASCIMENTO, 2016, p. 49, 50) no Brasil. Está pressuposto nesse pensamento a superioridade, o domínio, do branco europeu sobre os outros povos em processo conflituoso de inferiorização à medida que estes são inventados como incapazes de erigir civilizações nos trópicos (ibid., p. 49).

Podemos pensar ainda que o que permeia as práticas de branquitude é o que o militante e poeta negro brasileiro Abdias Nascimento (2016) chama de “racismo subjacente” e o filósofo camaronês, Achille Mbembe (2018), um dos grandes pensadores do nosso tempo, chama de “inconsciente racial”, próprio de um pensamento moderno que assegura os privilégios objetivos e subjetivos das populações brancas, capitalistas, contribuindo para criação e naturalização de hierarquias raciais e sociais e a reprodução da injustiça e do racismo.

Aquilo a que a psicóloga negra e estudiosa da branquitude no Brasil, Maria Aparecida Bento (citada por Shucman (op. Cit.)) chama de “pacto narcísico entre brancos”, alianças que perpetuam o racismo através tanto do branqueamento da sociedade como um todo quanto do silenciamento/neutralidade das populações brancas em relação aos seus próprios privilégios, às hierarquias e as desigualdades. Esse racismo, nas suas múltiplas facetas, pode ser percebido

não apenas no plano do cotidiano, como também do Estado, da própria Ciência e da Educação.

Lia Schucman (op. Cit.), destaca que algo importante de se pensar dentro dos estudos da branquitude é que não se trata de colocar o branco novamente como centro, uma ideia de narrativa branca, mas buscar compreender como o racismo, a ideia de raça, sobrevém nessa população branca, por meio de sua linguagem excludente. Decorre daí que o papel dos brancos, como argumenta a pesquisadora, na luta antirracista, é a quebra do pacto racista. Apesar de ela não dizer objetivamente, nós acreditamos que a quebra desse pacto, a tomada de consciência do processo de alienação que também envolve os brancos ao se inventarem como centro do mundo, superiores, só é possível na relação com nosso *Outro*.

É no cotidiano dessa escola - à imagem da experiência que me ocorreu sob as mangueiras de uma escola em Forecariá, na Guiné, em 2014 - e a partir dele, que minha alteridade colide comigo participando ideias que tanto me mostram que a importância de um diálogo com África no Brasil deve, necessariamente, passar pela discussão das relações etnicorraciais e do racismo do sistema moderno/colonial, quanto quando me exige uma resposta ativa sobre esse tipo de consciência racial.

Bakhtin (2003, p. 291) explica o ato responsivo no contexto da pesquisa em Ciências Humanas da seguinte forma:

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.

Se o sujeito da branquitude é caracterizado como um sujeito alienado, pois ele acha que do seu lugar de fala confortável, privilegiado e inominado, não pode ser observado pelo outro (SOVIK, 2009, p. 22), a minha alteridade atravessa meu caminho contribuindo, inclusive, com o meu processo de desalienação, mostrando que esse processo não de deu exclusivamente no *tempoespaço* da Academia.

4 ACABAMENTO DA IDEIA MODERNA/COLONIAL DE HUMANIDADE CONSTRUÍDA NAS TRAVESSIAS ATLÂNTICAS

No início da nossa formação, houve deformação. Repetimos maquinalmente o que queriam inculcar-nos.

Joseph Ki-Zerbo

O objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente, quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro.

Abdias Nascimento

Tentei pensar no capítulo anterior que a branquitude é uma racionalidade, uma cultura que, apesar de ter como pano de fundo a ideia de que o branco representa a humanidade universal, padrão, existe sempre na relação com os outros grupos por ela racializados, negros e indígenas, humanidades particulares ou “sub-humanidades”. A estes grupos a branquitude, que é uma linguagem ocidental e colonial, tenta embranquecer, mas por não conseguir como gostaria mantém sua dinâmica por meio de outras facetas.

Não é meu intuito dar-lhe visibilidade se não for por meio de seu inacabamento. Também não é meu intuito superá-la. Quero dizer, estamos em um mundo em contínua construção pelo diálogo. A supervalorização do homem branco e da cultura branca-capitalista é um movimento secundário às culturas, aos valores, às práticas não europeias, apesar de este ainda continuar promovendo injustiças sociais e econômicas e mantendo as hierarquias. A branquitude só acontece por conta das tentativas de inferiorização dos outros povos, dos seus saberes, suas culturas. Essa história é que funda a modernidade eurocêntrica.

Podemos pensar que a história da branquitude, bem como a história da colonialidade, e de qualquer outra racionalidade eurocêntrica, que passa pela questão racial – naturalização da superioridade do homem branco e inferiorização dos outros grupos humanos pelo fenótipo – é fundada junto com a própria história da modernidade europeia, desde as primeiras travessias atlânticas do século XV ao XIX. Sigo as pistas dadas pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) que defende o início da modernidade europeia em 1492, e não no século XVIII - como muitos acreditam. Quer dizer, a invasão das Américas foi a condição maior para a expansão mundial do capitalismo.

Como essa história moderna inacabada pode ser completada? Onde se sustenta e se justifica desde o século XV o “sistema de dominação de povos de fora da Europa, pela e para a expansão e manutenção da economia mundial capitalista dos impérios europeus” (QUIJANO, 2005), senão no escapismo do mito de superioridade do europeu/moderno e da inferioridade dos outros povos cuja travessia ibérica foi o início do ápice de um grande esforço feito no intuito de tornar essa crença um hábito?

Podemos começar identificando o mito na própria empreitada das chamadas grandes navegações marítimas do século XV, fundadas pelas nações ibéricas, Portugal e Espanha. Elas existiriam se nessas sociedades não houvesse “algo” a que devesse ser silenciado, rejeitado, negado, superado?

A travessia transatlântica ibérica se torna um caminho para o progresso europeu à medida que ela é parte do projeto de colonização moderna que possibilitou que Portugal e Espanha, expandindo a burguesia e o capitalismo emergente na Europa, camuflassem a violência e a barbárie do sistema feudal³² em direção ao pensamento e aos valores renascentistas.

Naquela época, os povos ibéricos eram pressionados a superar o estereótipo de nações periféricas da Europa e alcançar o futuro idealizado na harmonia social, religiosa, política e econômica. Alguns países como Holanda, França, Inglaterra, Itália e Alemanha, de acordo com Rodrigues (2015), já haviam incorporado os princípios renascentistas - homem/indivíduo (e não mais Deus nem a comunidade) como centro do mundo, a razão no lugar da fé, a busca pelo prazer (antes censurada pela Igreja Católica), entre outros princípios. A Reforma Protestante surgia no início do século XVI em disputa com os dogmas da Igreja Católica. Enquanto isso, Portugal e Espanha, nações ainda governadas pela religião católica, eram consideradas periferia da Europa e do mundo árabe, inferiorizadas exatamente por esse atraso em relação à incorporação dos princípios renascentistas.

O filósofo camaronês Achille Mbembe (2018) nos lembra que por volta do ano de 1450 a Península Ibérica já era abastecida de africanos levados por meio de rotas transaarianas. Nem todos eram escravos. “Também havia entre eles alguns homens livres” (ibid., p. 33). A chegada, no século XV, dos ibéricos, especialmente os portugueses, na África Subsaariana por rotas comerciais, é já um reflexo de sua disputa com outros países europeus no contexto de formulação de uma cultura moderna (SOARES, 2000).

³² A mesma racionalidade moderna, cujo crescimento e o desenvolvimento interno e externo é previsto em torno de um poder senhorial de dominação (Le Goff apud BASCHET, 2009, p. 17).

É dessa época também, segundo Mariza Soares (2000), que a historiografia portuguesa conta das chegadas dos primeiros europeus à *terra dos negros* (Soares apud MENDES, 2015, p. 70).

Nesse sentido, segundo ainda a historiadora, pode ser que o termo “negro” tenha aparecido pela primeira vez na historiografia portuguesa; muito embora o filósofo camaronês diga que ele tenha aparecido no início do século XVI em um texto francês. Mas isso pouco importa. Diante do termo “negro”, comumente usado no século XVIII, no apogeu do tráfico de escravizados (MBEMBE, op. Cit.), somos levados a pensar na sua construção dentro das relações entre o europeu ibérico e o africano, cujas práticas de transformar a pessoa de origem africana em “corpos de extração”, uma das engrenagens essenciais do processo de acumulação em escala mundial (op. Cit. p. 94) - o “negro” sujeito destinado exclusivamente a serviço do sistema europeu – estão diretamente ligadas à construção político-social da imagem do ser branco.

Na linha do que nos diz o anticolonialista tunisiano Albert Memmi (2007), “assim como a burguesia propõe uma imagem do proletário, a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado” (p. 117); na base da construção do ser branco está a imagem do ser negro criada pela modernidade europeia, de modo a justificar seu projeto de civilização.

Já nesse contexto ibérico,

objetos de desejo e de marcadores públicos de privilégio buscavam instituir no real *uma verdade social efetiva na qual a fantasia do branco foi bem sucedida porque (...) se tornou a marca de um modo ocidental de estar no mundo, de uma determinada figuração da brutalidade e da crueldade, de uma forma singular da predação e de uma capacidade inigualada de sujeição e de exploração de povos estrangeiros* (MBEMBE, 2018, p. 90, 91, *grifos meus*).

Estamos falando de um pensamento linear, progressista, que autoriza a expansão da Europa pela colonização dos mares e a invenção da América, e que marca a transformação de Espanha e Portugal de colônias periféricas em motores de expansão transatlântica europeia (MBEMBE, 2018, p. 33). A superação de seu status de não humanidade exigia a imposição do que seria humanidade aos outros povos despossuídos de razão e história, e a mundialização do processo civilizatório europeu como única condição de vida europeia renascentista/humanista na ética, na estética, na política, na epistemologia.

Sabemos que o conceito de raça serviu primeiramente para nomear as humanidades não europeias (op. Cit., p. 41). No entanto, a partir das teorias evolucionistas, armações da ideia de raça, também do século XVIII, Portugal e Espanha, em comparação aos países mencionados, podem ser visualizados em um ponto que a escala da humanidade criada pelo

pensamento europeu viera a chamar de estágio da selvageria ou da barbárie (COSTA, 2012). A esse mesmo ponto, no século XIX, a doutrina positivista do francês August Comte – mirando no progresso social, no progresso científico e no individual – passou a chamar de primeiro ou segundo estados do desenvolvimento da humanidade: o teológico e o metafísico (ARANHA, 2006; GADOTTI, 2006).

E isso, para a ideologia de uma harmonia social, própria do pensamento eurocêntrico, era/é inaceitável. O que está na base desse pensamento linear é um conceito de incivilidade supostamente condição de povos “não europeus” que precisa ser superado, negado, rejeitado, embora ele se esbarre na condição do próprio projeto civilizatório eurocêntrico.

Um modo de camuflar, invisibilizar, aquilo que a Europa negava em si mesma, foi achado na ação de prover aos outros povos aquilo que supostamente lhes faltava, inclusive uma história. Aliás, nos lembra o filósofo camaronês Jean-Godefroy Bidima (2002) que a ideia de humanidade criada pelos europeus para se referirem aos povos “brancos” esteve diretamente ligada à ação de prover.

Parafraseando outro grande intelectual africano, Joseph Ki-Zerbo (2006), a própria travessia atlântica foi um instrumento de colonização a ponto de negar a África de modo que ela estivesse condenada a endossar a história e o modo de ser humano do europeu. O historiador burquinabê, em relação ao seu tempo de ida à França para fazer doutorado, fala em uma entrevista que a “pesquisa era um dos instrumentos da colonização, a tal ponto que a investigação histórica tinha decidido que não havia história africana e que os africanos colonizados estavam pura e simplesmente condenados a endossar a história do colonizador” (p. 15), a naturalizar as relações que aí se davam.

Mas seria demasiada ingenuidade nossa acreditar que a travessia atlântica, formulando um conceito de humanidade que se limitava ao europeu branco, fosse compreendida como o caminho para o desvio do mito da superioridade do homem europeu e da inferioridade do homem não europeu apenas para civilizar os povos e para provê-los daquilo que supostamente lhes falta. Ao ler um trecho do livro do intelectual e ativista Abdias Nascimento – O genocídio do negro brasileiro (2016, p. 61) – ocorre-me a compreensão de que a travessia atlântica veicula uma história e uma intelectualidade que trabalham para distorcer as histórias dos outros povos, para silenciá-los de modo a proteger os saques em suas terras.

Deixando as margens leste do Atlântico rumo as margens oeste, estamos prestes a nos lançar ao grande mar e encontrar um vasto repertório de histórias que estão na base da

travessia europeia rumo à Abya Yala³³. Antes, vamos pontuar que mitos, estereótipos desqualificantes, e ideias pelas quais o europeu se inventa como branco, estabelecendo o imaginário negro moderno de sujeito trancafiado na ideia de raça a todos os outros povos - na trama dessa ampla rede global (MBEMBE, op. Cit., p. 65) - não se deram apenas por meio de relatos, crônicas, pinturas produzidas pelos europeus que chegavam aqui com as caravelas e depois voltavam (TODOROV)³⁴.

É possível que as primeiras fabulações dos navegadores ibéricos, historiadores e romancistas, para que as Caravelas de Colombo partissem rumo ao “Novo Mundo”, estiveram diretamente ligadas aos relatos de grupos africanos que já antes dos europeus haviam chegado aqui e interagido com povos indígenas. Mas essas experiências não podiam ser aceitas pelo etnocentrismo europeu e precisavam ser superadas, negadas, descredibilizadas, de modo que a passagem da racionalidade europeia fosse de caráter “livre” e achasse terreno fértil para a imposição de seu projeto civilizatório.

De acordo com o livro de Ivan Van Sertima (apud NASCIMENTO, 2008), que apresenta provas científicas, já existem hoje muitos detalhes comprovados da conexão África-América bem antes do século XIV. Diferentemente do que nos conta a história produzida e sustentada pelos chamados “historiadores dos descobrimentos”, antes de Cristóvão Colombo as terras do lado de cá foram territórios de interações, trocas, entre populações indígenas, estruturadas milenarmente, e grupos africanos. Esse fato nos permite acreditar que a ideia de travessia para esses povos expressa(va) um tipo de conteúdo que não primava pela exploração dos seus diferentes. Nos termos do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010), não configurava um universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada onde tais relações são fundidas pelas experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo (p. 85). Quer dizer, uma travessia que não pode ser denominada de moderna.

“Práticas religiosas e rituais, complexos de traços culturais, elementos linguísticos, deuses e divindades, mitos e símbolos compartilhados entre a cultura maia e as culturas africanas de Mali corroboram a tese” (op. Cit.) de que povos africanos chegaram à outra margem do Atlântico antes dos europeus e de que sua perspectiva de mundo fazia com que considerassem os povos americanos como povos de troca, interação e diálogo.

³³ Em língua kuna, de grupos indígenas do Panamá que nomeia originalmente o continente latino americano, tem sentido de “Terra madura, terra viva, em florescimento” (PORTO-GONÇALVES, 2009). Ainda de acordo com Porto-Gonçalves, a terra também era chamada Pindorama pelos Tupi do Brasil e também de Tawantinsuyu; Anauhuac por outros povos.

³⁴ TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moi. 2ª edição. Martins Fontes. Versão digital, ano não localizado.

Este mito de que os europeus “descobriram” a América está diretamente associado a outro, que autoriza a travessia atlântica - de modo que a economia europeia se estruture pela superação de valores não eurocêntricos e, a partir de então, impunha uma ideia de superioridade em relação aos outros povos – foi o do Atlântico como um mar virgem. Mito que buscava superar, negar as experiências de outros povos inclusive com o Atlântico.

Quando, por exemplo o pesquisador português Luís Filipe Thomaz (1994) argumenta que no início do processo de estabelecimento de um império na África, “os portugueses não contavam com o vazio econômico e político dos “mares nunca doutrem navegados”” (p. 212), ele também se torna um colonizador refletindo e reproduzindo o pensamento e as práticas que invalidam as relações que as populações africanas estabeleciam com o ambiente marítimo e com as populações da Abya Yala antes dos europeus aqui chegarem. Com isso, impõe subjetivamente um regime de significação excludente sustentado pelo silenciamento, a negação de interações, de conflitos entre os próprios europeus e africanos negros no Atlântico. Essa é a função mítica da travessia.

Veja o que diz o historiador³⁵:

o Atlântico era, com efeito, um mar virgem, onde os Portugueses puderam, tranquilamente, estabelecer a sua rede sem brigar com interesses anteriormente instituídos: a rede muçulmana — de cuja experiência se beneficiaram igualmente — não se cruzava com a sua, de modo que a vitória da caravela sobre a caravana se processou pelo mecanismo da mera concorrência comercial” (op. Cit.).

Trata-se de um tipo de narrativa que busca superar as experiências dos antigos africanos em atravessar o mar. A negação dessas experiências africanas com o mar e com as navegações não pode ser apenas preconceito e desconhecimento histórico, como afirma a pesquisadora Elisa Larkin Nascimento (2008). Ela faz parte de um projeto político e epistêmico de silenciamento e embranquecimento do mundo.

A pesquisadora afirma que “desde a antiguidade a experiência marítima africana era muito superior à dos europeus do século XV” (p. 103). Os povos africanos conheciam muito melhor o ambiente marítimo do que os famosos “exímios navegadores” europeus. Seus navios, desde 2600 a.C. deslanchavam tecnologia.

Tecnicamente, os navios africanos eram sensivelmente superiores às caravelas europeias de dois milênios mais tarde. Suas estruturas, em papiro ou madeira costurada, eram flexíveis e aguentavam o impacto da água durante as tempestades. O remo e a vela eram utilizados ao mesmo tempo, o que permitia a propulsão do navio nas calmarias. Colombo e seus colegas, por sua vez, dependiam unicamente

³⁵ Claramente Luís Felipe Thomaz repercute o pensamento do seu xará e compatriota poeta Luís de Camões em *Os Lusíadas* - “As armas e os barões assinalados/ Que da ocidental praia lusitana/ Por mares nunca dantes navegados/Passaram inda além da Taprobana” (Camões apud VINCO, 2019, p. 39).

da vela, ficando às vezes dias ou semanas parados no meio do mar (NASCIMENTO, op. Cit).

O testemunho que em 1455 Alvise De Ca Da Mosto dá da ligação que as populações da região ao sul do rio Senegal haviam estabelecido com o Atlântico conta da habilidade natatória dos wolofs e sua relação com o mar, com os rios-braços do mar e rios de água doce, caminhos do/para o mar (MADEIRA SANTOS,1998).

Encontrando-se este navegador em terra com o seu navio ancorado ao largo, precisou enviar uma carta à tripulação. Perguntou então aos africanos presentes na praia se algum deles sabia nadar e tinha ânimo suficiente para levar aquela missiva ao navio, distante 3 milhas pelo mar dentro. O vento forte e a braveza das ondas faziam temer qualquer um, mas, apesar das difíceis condições climáticas, ofereceram-se dois negros, que apenas exigiam como recompensa, duas manilhas de estanho. Demoraram mais de uma hora tendo desaparecido da vista dos que ficaram na praia. Finalmente, quando já se duvidava do seu regresso, surgiram com a resposta o que pareceu a Ca Da Mosto um verdadeiro milagre (ibid., p. 82).

É possível que tenha sido pelos africanos que o rei de Portugal D. João II tenha sabido da existência de terras do lado de cá do Atlântico e que os europeus tenham tomado conhecimento das rotas ocidentais e da existência de terras nas Américas por meio de fontes africanas. Da Guiné teria chegado a D. João II (...) a notícia da existência de “terras muito ricas” no além-mar (NASCIMENTO, 2008), depois que Abubakari II, imperador do poderoso Império do Mali, conhecido como “o navegante” – dado seu fascínio pelas histórias que lhe contavam a respeito do mar, em 1311 - embarca em sua frota de navios em direção ao oeste pelos “rios no meio do mar” (ibid.).

Fato que nos leva a compreender que esses povos africanos sabiam da existência de terras e de outros povos à outra margem desse grande Atlântico, e conheciam muito bem as correntes marítimas que levavam navios da costa ocidental da África em direção à Península de Iucatã, no México (ibid.), antes mesmo dos navegadores europeus. Os africanos negros não apenas tinham conhecimento desse caminho, como também sabiam como “caminhar” por ele.

A racionalidade, temporalidade, moderna que a travessia atlântica (ibérica) veicul(a)ou não tem razão de ser se não tentar superar, negar, silenciar essas e outras histórias e desaguar nas margens de cá do Atlântico ainda hoje, por meio dos seus aparatos – televisão, escola, cinema, livro, economia, política etc. – a ideia que faz, por exemplo, nós brancos ainda ser roubados de nosso direito de também conhecer África fora de uma perspectiva da escravidão e do exotismo, por uma consciência que não a outorgue como uma sociedade fadada à impotência, a precariedade absoluta e ao vazio do ser (MBEMBE, 2018, p. 96).

Recordo em um dos encontros com os/as estudantes da escola Santa Rita que ao propor que falássemos o que a palavra “África” nos lembrava, entre os muitos estereótipos surgiu a

vinculação dos países africanos como despossuídos de tecnologia, “porque lá não tem Torre Eiffel, nem Estátua da Liberdade”, símbolos excessivos da modernidade ocidental capitalista em nossas mentes graças à “linguagem produzida por uma categoria social *que* dispõe do poder de estender suas conquistas às vastas regiões do seu meio ambiente” (CERTEAU, 20014, p. 89). Não podemos esquecer aquilo que Quijano (2005) nos lembra: que a Europa foi uma segunda identidade geocultural moderna e mundial, como consequência da primeira, a América. Quer dizer, a Europa é constituída com a exploração dos índios, negros e mestiços, “sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o ouro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc.” (p. 127). Continua Quijano (ibid.): “porque foi sobre essa base que se configurou uma região como sede do controle das rotas atlânticas, por sua vez convertidas, precisamente sobre essa mesma base, nas rotas decisivas do mercado mundial” (ibid.).

Considerando que na época histórica das travessias europeias o homem europeu lançou-se avidamente à dominação da natureza, desenvolvendo técnicas, ou se apropriando de técnicas africanas, árabes e orientais, e estudos de matemática, física, biologia, geografia e medicina (ARANHA, 2006), construindo sua auto-percepção de humanidade ligada à racionalidade moderna e ao escapismo da violência a que lhe era inerente na Idade Média, vemos que nessa época a África, produção do outro não europeu, já estava sendo fabulada no discurso europeu como um lugar de povos arcaicos, primitivos, sem história, sem memória, irracionais, sem tecnologia, confundidos com a natureza inumana exatamente pela sua relação com a terra.

O anticolonialista tunisiano Albert Memmi (2007) nos auxilia aqui na seguinte questão: “Por que meios ainda se transmite a herança de um povo?” (p. 145). Ele também nos ajuda a responder: “Por intermédio da educação que dá às suas crianças, e da língua, maravilhoso depósito, incessantemente enriquecido de novas experiências”, na qual, o colonizador/branco para ter assegurada sua imagem atrelada ao arquétipo de humanidade, de universalidade e de superioridade, o sujeito de origem africana é melhor controlado e explorado pela e para a colonização europeia à medida que a África é afastada para fora do circuito histórico e social, cultural e técnico (p. 154).

Sobre esse processo colonial no seu país, Albert Memmi (op. Cit.) traz a seguinte exposição ácida:

O que é atual e verificável é que a cultura do colonizado, sua sociedade, seu *savoir-faire* foram gravemente atingidos (...). Um resultado patente da colonização reside no fato de que não há mais artistas e ainda não há técnicos colonizados. É verdade que existe também uma carência técnica do colonizado. (...). É verdade que os colonizados não sabem trabalhar. Mas onde é que lhes ensinaram, quem lhes

ensinou a técnica moderna? Onde estão as escolas profissionais e os centros de aprendizagem? (p. 154).

Trata-se, de acordo com o intelectual tunisiano, de um processo colonial de empobrecimento dos povos africanos colonizados, de torna-los carentes como condição do processo de expansão do sistema econômico e político europeu e da dominação das subjetividades dos povos.

A não-industrialização, a ausência de desenvolvimento técnico do país, leva ao lento esmagamento econômico do colonizado. Assim como o esmagamento econômico e o nível de vida das massas colonizadas impedem o técnico de existir, e o artesão de se perfazer e de criar (p. 155).

Percebamos então que o discurso colonial de humanidade pode estar atrelado à ideia de tecnologia e o de inumanidade, ou sub-humanidade à ausência de tecnologia. Ao passo que a modernidade europeia vai construindo o conceito de humanidade ligada exclusivamente às condições de seus povos, de sua economia, de sua conduta moral, intelectual e estética, os grupos racializados e colocados como humanidades particulares são condicionados pela preocupação de se tornarem humanos ao serem domesticados na estrutura que os transforma em cristãos, racionais, civilizados, urbanos, históricos, industrializados.

De acordo com Maria Paula Meneses (2018), pesquisadora e coordenadora do Centro de Estudos Sociais de Coimbra, Portugal – estudiosa do colonialismo europeu no contexto de Moçambique - a sub-humanização exige uma alienação do mínimo exercício do ser. Quer dizer, as populações não europeias são levadas pelos aparatos modernos a se perceberem como um “ser em potencial para ser humano, cuja condição é ser convertido e domesticado nas virtudes civilizatórias eurocêntricas” (p. 116). Entendemos com isso que a inclusão desses povos numa engrenagem econômica e social eurocêntrica como condição de se tornarem humanos implica em uma objetificação desses povos, até mesmo em sua morte objetiva e subjetiva.

A condição da humanização dos povos pela racionalidade eurocêntrica passa sempre pelo esquecimento de quem se é, de seus valores civilizatórios, de sua ancestralidade, de suas experiências, de suas formas de conviver com a natureza: tudo que se põe no caminho da modernidade europeia e seu capitalismo. Em suma, a condição da humanização dos povos pela racionalidade eurocêntrica é o silenciamento do Outro, da diferença europeia, como nos diz Achille Mbembe (2018), na impossibilidade de sua destruição e de assegurar seu controle total, no alterocídio (p. 27).

E é por isso que Frantz Fanon (2008; 2010) e o mestre brasileiro Paulo Freire (1987) nos chamam a atenção para o fato de que descolonização das mentes oprimidas, por meio da

tomada de consciência de que se é oprimido por tal estrutura/linguagem, é necessária para a descolonização do mundo. Enquanto a estrutura social, política, econômica, cultural, for uma invenção do homem europeu, o não europeu sempre estará subjugado.

A tecnologia está ligada à ideia do sujeito falante, sua linguagem. Se para a modernidade europeia a fusão dos povos não europeus com a terra é caracterizada pela sua não dominação, não exploração da terra, então eles são inventados social e culturalmente pelo pensamento eurocêntrico como sujeitos “não falantes”, portanto domináveis.

No antropocentrismo e no racionalismo, a inferiorização dos povos não europeus está vinculada à sua suposta incapacidade de raciocinar, pensar. Assim, o falar aparece como condição do raciocinar. É nesse sentido que o homem antropocêntrico – ele passa a ser o centro do universo na Modernidade – se aparta da natureza pela sua capacidade de raciocinar – produzir cultura – e de dominá-la, explorá-la. É isso que lhe garante uma posição de suposta superioridade em relação aos outros povos e um arquétipo de “humanidade”.

Decorre daí o respaldo que expressões do Iluminismo como Voltaire (França), Hume (Escócia), Kant e Hegel (Alemanha) e Jefferson (Estados Unidos) – dão à invenção do continente africano à parte da história universal, fora do seu mapa e da sua cronologia civilizacional (SERRANO & WALDMAN, 2008, p. 21).

Produzir o outro não europeu como “natureza”, “não falante”, consiste, segundo os estudiosos Júlio Roberto de Sousa Pinto e Walter Mignolo (2015), na coluna espinhal do projeto moderno de desumanização dos habitantes não europeus do planeta e na necessidade de “justificar o controle de tais “seres humanos inferiores”” (p. 383).

A Odisseia de Homero, mitologia grega, contribui significativamente para visualização da travessia eurocêntrica na qual o homem europeu também constrói sua identidade pelo domínio da natureza. Depois de 10 anos na Guerra de Troia, na volta para seu reino, em Ítaca, com toda a sua frieza, autoritarismo, arrogância, inteligência, manipulação e domínio sobre a natureza, Ulisses, de acordo com o filósofo Renato Nogueira (2016), é um significante do homem europeu, civilizado, racional, do homem ocidental e uma afirmação da identidade ocidental.

Existe um agravante ainda maior na produção dos outros não europeus como “não falantes”. Esses sujeitos, na verdade, são silenciados, impedidos de entrar no diálogo, inclusive de expressar uma crítica da relação que a Europa estabelece com eles. Pontuam Mignolo e Pinto (op. Cit.)

na verdade, os não europeus, “não ocidentais” são totalmente excluídos do diálogo, sequer considerados Outros propriamente ditos; ao contrário, são dessubjetivados,

reduzidos a meros objetos de estudo, dominação e exploração. Mais: não apenas nega (o pensamento europeu) a participação de não europeus em sua articulação dialógica, por não considerá-los sujeitos – não admitindo, por exemplo, o fato de que não haveria Europa se não existissem a América, a África e a Ásia -, o discurso europeu ocidental suprime todo e qualquer outro discurso. Ou seja, além de se apresentar como totalidade, o discurso europeu ocidental é totalitário (p. 387 (grifo meu)).

Parece-me que é exatamente aí que se manifesta o escapismo do mito da travessia atlântica: a invenção de uma ideia de humanidade vinculada à identidade do homem europeu, branco, cristão, racional, histórico, imposta aos outros povos do planeta como um mecanismo de homogeneização social e cultural, de modo a produzir os não europeus, não brancos, como “mortos”, como “não falantes”.

Walter D. Mignolo (2008) aponta para esse processo de superação, negação, silenciamento da diversidade de vozes e práticas que falam, como parte da imposição e sustentação da “civilização da morte” na qual há um “desejo de morte” e, portanto, preexiste um “morto” que é vivo; que fala não porque foi morto, mas porque falou/a e foi/é produzido como morto, na linha do que sugere a caveira ao caçador no conto ovimbundo de Angola: “ninguém é morto porque pensa, mas porque fala”.

Em alguma noite do início de 2018 fui a um supermercado em Santa Cruz, bairro da zona oeste carioca onde morei de 2012 até o início de 2020, e ali percebi um *stand* de literatura para crianças e adolescentes. Como de hábito, sempre que encontrava alguma feirinha de livros pela cidade, queria levar um para minha filha, Luana Rosa. Na época ela tinha apenas quase dois anos de idade.

Na difícil tarefa de encontrar livros que não fossem de princesas da Disney ou de histórias bíblicas, esbarrei-me com um que muito me chamou a atenção especialmente por três características: 1. Era parte de uma coleção de livros infanto-juvenis chamada de “Contos e Lendas Africanas”; 2. O texto não era longo, era bem ilustrado, e podia ser adequado para uma interação com uma criança da idade dela; 3. O contraste entre a violência do título e a ludicidade da capa. Ali estava a imagem de um menino africano negro sorridente, em forma de desenho, segurando uma lança, e seu olhar sendo visto por um crânio que saía com suas mãos esqueléticas de dentro de um tronco de árvore morta.

No trajeto pra casa, abri o livro e comecei a ler. Transcrevo abaixo a história que não é longa.

“O que mata o homem é a língua”³⁶³⁷.

³⁶ HONORA, Márcia. O que mata o homem é a língua. Márcia Honora, Antônio Jonas Dias Filho. Ilustrações Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013. (Coleção contos e lendas africanas)

Era uma vez um caçador que, ao voltar para a aldeia em que morava, escutou uma voz o chamando. Ela vinha de dentro de um toco de uma árvore.

– Chegue perto, caçador, eu não morde – disse a voz misteriosa. Desconfiado e curioso, ele se aproximou e viu que, dentro do toco, havia uma caveira.

– Quem a colocou dentro deste velho toco, dona caveira? – O caçador perguntou .

A caveira logo respondeu:

– Foi a dona Morte.

Assustado, ele se afastou, mas ouviu a caveira dizer: - o que mata o homem é a língua!

Mesmo sem entender o significado daquela frase, ele seguiu seu caminho.

Chegando à sua aldeia, o caçador contou a todos o que havia acontecido. Ninguém acreditou em sua história, afinal, caveiras não falam!

Depois de alguns dias, o caçador retornou ao local em que havia encontrado a caveira. Então, fez as mesmas perguntas e ouviu as mesmas respostas.

Mais uma vez, retornou à sua aldeia e contou a todos sobre suas conversas com a caveira.

As pessoas, cansadas de tanto ouvir a história do caçador, resolveram ir até o local em que estava a caveira, pois queriam conversar com ela também.

(...)

- Vamos ver essa tal caveira que fala, mas se chegarmos lá e ela não falar nada, você vai levar uma lição, só para deixar de ser mentiroso.

Quando chegaram ao local em que ficava a caveira, o caçador foi logo fazendo as mesmas perguntas, como de costume. Mas, para a surpresa de todos, principalmente do pobre homem, a caveira permaneceu completamente muda. (...) Os moradores começaram a ficar aborrecidos. Então eles castigaram o caçador deixando-o preso junto à caveira.

Desesperado, o homem pediu para que a caveira o soltasse. E logo falou:

- Olhe o que você fez comigo.

- Não lhe disse que o que mata o homem é a língua? Ela respondeu.

O caçador finalmente entendeu a mensagem da caveira e, a partir daquele dia, começou a guardar para si o que via e ouvia.

Para isto também me chamou a atenção Naiane, após as respostas que os/as estudantes deram ao meu estranhamento de nos nossos encontros semanais, ao virem as fotografias guineanas, eu perceber que eles/elas, em geral, sempre que se referiam a alguém de fenótipo afrodescendente se desviavam do termo “negro” ou “negra”.

Geoésley: Pessoal, uma coisa que eu percebi ao longo desses encontros é que quando vocês vão se referir à pessoa negra usam o termo “moreno” ou “morena”.

Aísa: Porque se a gente falar “negro” tem gente que pensa que a gente tá sendo preconceituosa. Mas a gente não tá sendo. A gente tá falando uma verdade. Tem gente que entende errado. Aí eu não posso fazer nada. Aí eu prefiro falar moreno.

Hellen: Eu só falo moreno pra não mostrar pra pessoa que eu tô com racismo. E também porque eu já tô me acostumando falar negro. Ou... aliás, moreno! (risos).

Ythalo: Eu falo moreno de vez em quando, porque em vários idiomas “negro” é “preto”. Aí, isso vai ser racismo. Chamar de preto é racismo.

³⁷ Também conhecida, como se pode achar pela *internet*, como “A caveira e o caçador” e “Quem perde o corpo é a língua”.

Andressa: Eu prefiro falar “moreno” porque “negro” eu não acho muito bom falar. Chamar os outros de negro não é bom. Mas eu tenho um tio que todo mundo chama ele de negro. Mas é um apelido carinhoso. Aí, eu não gosto de ficar chamando as pessoas de negras. Eu acho que as pessoas não vão me entender e vão me chamar de preconceituosa.

Naiane: Eu não gosto de falar que a pessoa é negra porque isso é racismo. Então é melhor falar moreno do que falar que é negro.

Yandra: Eu só não falo negro porque às vezes as pessoas ficam achando que eu tô fazendo *bullying*. Como eu também sou morena, não gosto de falar “negro” porque tem gente por aí que fica chamando a gente de negro sem a gente ser. Aí, eu acho que é preconceito ficar chamando os outros de negro. Por isso eu não falo.

Kayke: Moreno é uma palavra mais leve.

No final desse encontro com a turma, Naiane me fala segredando, de modo que ninguém ouvisse: “a gente pensa, mas se a gente falar “negro” pra alguém a gente pode até ser presa ou cortarem nossa língua”.

E não seria exatamente nessa ambiguidade que reside a verdade da colonização europeia, o racismo em um país que não existe fora da dinâmica da escravização negral e que não assume objetivamente essa sua condição?

Essa racionalidade da travessia aqui refletida aparece também na própria ideia de navio negreiro. Nessas grandes embarcações de porões apertados e frios navegava a promessa de vida próspera e iluminada aos/às africanas em outras terras fora da África – “sem selvageria, sem incivilidade” - mesmo quando os tumbeiros, como eram conhecidos os navios negreiros no Brasil, eram, na verdade, um *tempoespaço* de extrema violência, um lugar de imposição de uma visão eurocêntrica de mundo baseada na linearidade e no progresso, e também um lugar onde supostamente os cativos aceitavam passivamente as condições da escravidão. Inclusive, a própria ideia de “passividade” do africano eurocêntrica porque é uma construção ocidental do sujeito negro ligado à condição de escravo (MBEMBE, 2018).

No entanto, ainda nos são guardadas em segredo, por intelectuais sacralizadores da soberania europeia, as histórias de lutas e revoltas que aconteciam nos navios, ficando restritas – não menos importantes – aos suicídios nos porões escuros, frios e apertados, por enforcamento, por fome, ou ao se jogarem ao mar, e às lutas contra os comerciantes. Ora, se havia escassez de alimento a bordo, “não por razão do mau planejamento das viagens”, como afirma o estudioso Jaime Rodrigues (2018), significava que os/as escravizados/as precisavam ser enfraquecidos/as para que dependessem dos escravistas e para que, assim, não se

potencializassem as lutas dentro dos navios. Pois, de acordo com Rodrigues (ibid.), “vigiados, mal alimentados, e reprimidos os africanos ainda assim se rebelavam” contra a escravidão.

Embora essa não fosse a regra, as revoltas eram comuns e amedrontavam as equipagens negreiras em razão da desproporção numérica entre os lados envolvidos. Para vigiar os escravos presos no porão, era útil compreender o que eles diziam - daí a importância da presença dos "línguas" ou marinheiros intérpretes, muitos deles também escravos. Incontáveis revoltas podem ter sido causadas pelo pânico de enfrentar uma morte trágica, como a de ser devorado numa terra estrangeira por gente branca (op. Cit.)

Ao nos aproximarmos da Abya Yala, podemos localizar esse pensamento no domínio da terra pelos ibéricos. Se, de acordo com o líder indígena - ambientalista e escritor brasileiro, um dos maiores pensadores indígenas da atualidade - Ailton Krenak (2019) - a terra é o espaço que possibilita a memória ancestral dos povos e uma sustentação à(s) sua(s) identidade(s)³⁸, à medida que a terra vai sendo invadida, saqueada pelos europeus, e povos locais sendo assassinados pelas armas de fogo, pela igreja e pelas línguas europeias, em construção de um mundo supostamente sem barbaridade, harmônico, suas mentes iam sendo colonizadas para a internalização da ideologia de inferioridade das culturas e históricas locais, como sinônimo de atraso – ligadas à selvageria e barbaridade - e de superioridade do europeu ligada à sua capacidade de civilizar.

Achille Mbembe (2018) amplia nossa compreensão dizendo que

a fabricação dos sujeitos raciais no continente americano começou por sua destituição cívica e, portanto, pela consequente exclusão de privilégios e de direitos assegurados aos outros habitantes das colônias. Desde logo, não eram mais homens *como todos os outros* (p. 45).

O pensamento e suas práticas que aqui chegaram por meio das travessias atlânticas europeias, e que ainda hoje forma nosso ser no mundo, pela violência se impôs como regra civilizacional para registrar “uma definitiva incapacidade dos seres humanos em erigir civilizações” (NASCIMENTO, 2016, p. 49). Uma grande farsa, na verdade, pois os europeus inventaram a América para, além de transformar africanos e africanas – arrancados de suas vidas, subjetividades, de suas terras e transformados em negros/escravos - soterrar as civilizações milenares existentes por aqui. Isso é o que Marnoco e Sousa (apud MENESES, 2018, p. 127) chama de “dupla cultura da terra e dos seus habitantes”.

Ki-Zerbo (2006) pontua que as invasões tanto à África quanto à América, no século XVI, vinda do exterior, implicou o tráfico de negros africanos para esse outro lado do

³⁸ Ideia fundamental do pensamento dos povos indígenas que também aparece no documentário *Ailton Krenak e o sonho da pedra*, direção de Marco Altberg (2018). O documentário, em partes separadas, pode ser acessado na plataforma Youtube, da internet.

Atlântico. Para Abdias Nascimento (2016), isso significa que a exploração da nova terra é simultânea “ao aparecimento da raça negra” (p. 57) como exclusiva força de trabalho e enriquecimento da colônia e sua metrópole. Dentro da dinâmica escravista e racista do colonialismo europeu é que, como argumenta Mbembe (2018), embora nem todo africano seja negro, o “negro” foi um termo criado para racializar a servidão (p. 46) e desviar o foco das relações de poder que por trás dele se dão.

Enquanto isso, o que está por trás do tráfico de escravizados africanos para as Américas, e nas entranhas do sistema escravista, é também uma autoimagem do homem Europeu como um benfeitor, o padrão de humanidade ligado ao seu processo civilizatório. A travessia atlântica é entendida aqui exatamente como essa temporalidade política e ideológica que exclui outras formas de sentir, ver, pensar, sempre com os olhos e ouvidos voltados para o tempo futuro, mas que elas não deixam de existir.

Traçando uma linha cronológica Abdias Nascimento (op. Cit.) aponta que, em 1535, com o comércio escravo organizado e regulamentado, o número de cativos oriundos da África não parava de crescer. Aumentando em milhões para o trabalho primeiro nas plantações de cana de açúcar do nordeste brasileiro e mais tarde com as plantações de café e a exploração de minas de ouro no sudeste.

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido (op. Cit. p. 59)

A América não existiria, bem como a modernidade europeia, sem o tráfico de dezenas de milhões de negros/as arrancados da África e sem a criação da pessoa africana como sujeito racial. Aqui foram colocados em senzalas apertadas e frias, usados para o trabalho violento nas plantações e nas minas, mas também tocaram fogo em muitas Casas-Grandes, como bem mostra o trabalho de Ricardo Figueiredo Pirola³⁹ (2011).

Enquanto isso, do outro lado do Atlântico,

a força armada *ocidental* é utilizada para proteger o roubo das terras africanas, a ocupação de seu território através da ameaça e da corrupção dos chefes tribais (...), força armada *que* garantiu a apropriação indébita da riqueza mineral da África e de seus tesouros artísticos que ainda hoje se exibem como peças pertencentes a famosos museus europeus (NASCIMENTO, 2016, p. 61).

Joseph Ki-Zerbo (2006) remarca que nesse tempo do tráfico, na Europa, para justificar tanta brutalidade que acontecia com os negros nos portos escravistas das duas margens do

³⁹ PIROLA, Ricardo Figueiredo. Senzala insurgente. Malungos, parentes e rebeldes nas fazendas de Campinas, 1832. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

Atlântico, no próprio percurso da travessia, e também para colocar em dúvida a sua racionalidade, “teólogos debatiam doutamente a questão de saber se os negros tinham alma” (p. 24). Essa relação entre europeus e africanos permite-nos perceber concepções filosóficas cartesianas – bases de uma razão ocidental - que na época já diferenciava corpo e alma/intelecto nos modos de produzir conhecimento, de acordo com Aníbal Quijano (2005). O sociólogo peruano, um dos grandes expoentes da Decolonialidade, remarca que essa dicotomia tem estreita relação com as ideias de raça e de gênero (p. 128), pela qual compreendemos que a racionalidade eurocêntrica, seus modos de produzir cultura, conhecimento e linguagem, ganha primazia em relação à objetificação do corpo do não branco. Constrói-se assim a ideia de ser humano passando pela ideia de raça, símbolo da razão/sujeito. Expõe Quijano (ibid.),

em Descartes (...) a razão não é somente uma secularização da idéia de “alma” no sentido teológico, mas uma mutação numa nova id-entidade, a “razão/sujeito”, a única entidade capaz de conhecimento “racional”, em relação à qual o “corpo” é e não pode ser outra coisa além de “objeto” de conhecimento. Desse ponto de vista o ser humano é, por excelência, um ser dotado de “razão”, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o “corpo”, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre “razão/sujeito” e “corpo”, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre “espírito” e “natureza”. Deste modo, na racionalidade eurocêntrica o “corpo” foi fixado como “objeto” de conhecimento, fora do entorno do “sujeito/razão” (p. 129).

Logo no início de sua tese de doutorado, Cleuma Almeida (2020), por meio de Frantz Fanon (2008), aponta algo muito interessante sobre essa discussão.

O africano não é uma *pessoa* para o *branco*, mas um signo (Negro) produzido pela razão ocidental, que também engessa a *pessoa*, no sentido biológico da visão, no olho que vê uma cor. O reducionismo se dá tanto da potência do ser pessoa como dos sentidos da cor negra. A cor negra como dimensão do sensível e o signo Negro como dimensão do inteligível, dimensões que se excluem para que razão ocidental alcance a verdade, curiosamente se aqui se agregam, pelo mesmo processo cognitivo racional, para definir a pessoa negra numa relação nome/cor, em que esta é corporizada como negra, signo/cor, justificando um tipo de sub/humano (p. 21, 22).

E do lado de cá, no Brasil, nos lembra o sociólogo Ricardo da Costa (2012), no século XIX, começam a ser difundidas pelos filhos da elite escravista que estudavam na Europa a preocupação com a construção de uma nação independente, ligada diretamente à uma política de incorporação dos valores civilizatórios eurocêntricos. Essa preocupação tem por base a ideia “científica” de “raça”, com origem na Europa no final do século XVIII, e nas teorias evolucionistas.

Quer dizer, a condição para que o Brasil fosse aceito no circuito da economia liberal era uma total desvinculação do passado colonial. O “futuro” exigia que os valores civilizatórios africanos e indígenas fossem superados, varridos da nação. A ideia de “raça” da época previa que “a população de origem africana não se coadunava com os princípios da livre iniciativa” (Seyferth apud COSTA, op. Cit., p. 51). Lógica que, nos lembra Achille Mbembe (2018), inventa o negro com um sujeito que não existe fora da escravização, do papel de força de trabalho pelo qual chegou aqui para a exploração da nova terra (NASCIMENTO, 2016, p. 57).

A lógica racial, que previu pela escravidão uma ruptura dos laços das populações africanas com sua terra, como argumenta Mbembe (op. Cit.), privou, portanto, essas populações de “laços de parentesco e de qualquer herança e de qualquer fruição dos produtos do seu trabalho” (p. 94). E não foi por conta dessa concepção de raça que a abolição da escravização negra oficial do Brasil não garantiu às populações negras recém-saídas do sistema escravista seu acesso livre às terras, às instituições políticas e muito menos aos direitos civis e sociais?

Aqui nós encontramos a mesma racionalidade de quando os colonizadores chegaram à Abya Yalla tomando o território e registrando a ideia de que os povos locais seriam incapazes de erigir civilizações (ibid. p. 49) e de que, portanto, a civilização branca seria necessária. E não foi essa ideia que também embasou políticas oficiais de “branqueamento” da população mesmo antes da Independência? A luta é grande e não é fácil contra essas populações que se põem no caminho do capitalismo e pela construção de um mundo novo.

Ricardo César da Costa (2012) remarca que, em 1818, D. João VI assinou um “tratado de colonização de Nova Friburgo por imigrantes suíços” (p. 51), que em 1824 enviou recursos públicos para o assentamento de imigrantes alemães na região sul do Brasil, e que, nos anos de 1840, o projeto de “branqueamento” foi retomado com recursos privados porque

havia o entendimento de que terras públicas deviam ser colonizadas com imigrantes europeus, alimentado pela crença de que a existência do regime escravista era empecilho para a implantação de uma economia liberal no país (Seyferth apud COSTA, op. Cit.).

Quando aconteceu o evento da abolição oficial no Brasil por meio da assinatura da famosa Lei Áurea (1888) - última das quatro leis imperiais que oficializou a extinção da escravização negra no Brasil - a passagem do trabalho servil sem remuneração para o remunerado - o que se previa era a promoção da entrada do país no mercado capitalista mundial de outra forma, buscando superar o período colonial.

Se fazia necessário consolidar uma forma de pensar e de se relacionar com o mundo que não fosse diferente da dos europeus, considerados superiores e universais. As políticas de “branqueamento” da população brasileira – condição para o Brasil se tornar uma nação “civilizada” - que estavam em curso desde antes da independência (COSTA, op. Cit.) se manifestaram inclusive no próprio discurso abolicionista oficial quando este diz que a escravização negra no Brasil foi definitivamente abolida por leis imperiais. Aqui percebemos que o discurso abolicionista, um discurso de “branqueamento”, moderno de racionalidade linear, prevê que a escravização é coisa do passado e busca superar as lutas protagonizadas por sujeitos negros do cotidiano brasileiro (MENDES, DA SILVA, PASSOS, 2019) de modo que não seja desestabilizada a narrativa da modernidade europeia com sua tentação de implantar nas mentes uma suposta homogeneidade racial, uma coesão social atrelada ao seu processo civilizatório.

Interpretamos esse discurso abolicionista oficial também a partir da ideia de Colonialidade (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, 2017; BALLESTRIN, 2013). Mas podemos também interpretá-lo a partir da ideia de uma “História Única”, de acordo com a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), ideias eurocêntricas que trabalham para que as estruturas sociais do mundo colonial não mudem e que as populações não europeias, não brancas, continuem sendo produzidas como “negras” para a manutenção dos privilégios e da ideia de superioridade eurocêntrica.

Com o fim do colonialismo histórico – século XVI ao XIX, período em que as nações africanas, americanas e asiáticas estiveram sob o direto domínio político, econômico e cultural dos impérios europeus, pela e para a expansão e manutenção da sua economia mundial capitalista – “a narrativa salvacionista e triunfalista de renascimento e modernidade (...) construída justificando expropriação, exploração e toda sorte de violência em nome de uma salvação cristã ou de um renascimento e progresso seculares” (PINTO & MIGNOLO, 2015, p. 383) passou a ser veiculada ininterruptamente por toda a estrutura onde a cultura branca, ocidental e racista detém todos os órgãos de poder: o governo, as forças armadas, as leis e o capital, e os poderosos implementos de controle social e cultural, como o sistema educativo, a produção literária e os meios de comunicação de massa (televisão, imprensa, cinema) (NASCIMENTO, 2016).

Estamos falando de uma linguagem pouco visível, porque atravessa, pela ciência, pela literatura, pelo cinema, pelo currículo escolar, etc., o que fomos treinados a ver como modernidade com todo o seu discurso de coesão e harmonização. Ela entra pelos nossos poros sem que nos demos conta, e impõe uma imagem do africano e dos seus descendentes sempre

estereotipado e o homem branco como arquétipo do humano. Reflete uma ideia de humanidade criada no Ocidente extremamente violenta e bárbara à medida que sua fabulação de ausência e necessidade nos/dos outros povos, de modo a salvá-los da “selvageria”, da “incivilidade”, é um mecanismo de silenciamento e aniquilamento.

Pouco importa que sejamos um jovem país de quinhentos anos, dos quais mais de três séculos foi destino de milhões de africanos e africanas; ou que sejamos o segundo maior país com a maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria; ou, ainda, que apesar de as pessoas de origem africana terem sido sequestradas de África pra cá para serem propriedades de senhores brancos (SCHWARCZ, 2019), que foram muito desobedientes e aqui se tornaram grandes advogados/as, escritores/as, médicos/as, mestres/as, grandes artistas – a colonialidade também reza que por trás do fenótipo há uma ideia de raça, de superioridade eurocêntrica.

Que signos culturais, imagens e palavras, nos atravessam para a estandardização da cultura e dos valores eurocêntricos/brancos e a desqualificação e silenciamento do ser negro? Vejamos como isso aparece na observação de Aísa, estudante do 6º ano da escola Santa Rita.

Eu vi que nessas novelas de época passa muita escravidão. Aí, então, tem uma novela que fala sobre a mistura, que é a novela da Escrava Isaura (Record TV, 2017). Que é uma mistura de que ela é uma escrava, mas que ela é branca, e a mãe o pai dela são brancos. Ela é uma escrava que é muito infeliz. Minha observação é que ela é uma mistura de branco com negro. E ela é uma escrava que parece princesa. De tão educada que ela é.

Embora não use o termo colonialidade, penso que em Abdias Nascimento (2016) também encontramos um entendimento importante do que seja a colonialidade como uma racionalidade moderna/colonial, de branqueamento, de controle e dominação que respalda a estrutura de uma sociedade que dá suporte às relações de raça:

Só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-social: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (p. 54).

Tal como tentei argumentar pelo discurso da travessia atlântica, o discurso abolicionista oficial brasileiro, alinhando-se às políticas de branqueamento e de colonialidade, é um discurso de silenciamento das humanidades que se manifestam por meio de suas organizações de resistência e luta, pela construção de uma outra história. É nesse sentido que se manifesta o mito da travessia.

A narrativa da abolição oficial não conta, por exemplo, que as revoluções de escravizados no Haiti, na primeira década do século XIX, a Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835, e a Balaiada no Maranhão, em 1938, entre outras, apavoravam o

Ministro da Justiça Eusébio de Queirós com a ideia da chegada de mais escravizados e o desequilíbrio demográfico e político, o que poderia favorecer mais revoltas dessas populações. Não conta dos levantes negros que de certa forma provocaram a criação das outras leis, até a que extinguiu oficialmente a escravatura no país, a Lei Áurea. Não conta que enquanto a lei Eusébio de Queirós não funcionava como prometia, Luiz Gama conseguia libertar centenas de escravizados de fazendas em São Paulo; que nas lutas quilombolas, Zeferina, uma mulher angolana, guerreira e rainha, lutou bravamente contra a escravização negra no Quilombo do Urubu, em Salvador; Que Maria Aranha, líder do Quilombo de Mola, na região do baixo Tocantins, lutou e venceu os ataques escravistas; Que Mariana Crioula, em Vila das Vassouras, Rio de Janeiro, liderou a maior fuga de escravos da história fluminense em um quilombo; Que Tia Simoa, como parte das Mulheres Negras do Cariri, lutou contra a escravização no Ceará; Que Esperança Garcia, negra escravizada, peitou seu senhor e, por meio de uma carta enviada ao presidente da Província, o denunciou por maus-tratos e violência física contra ela e seu filho; Não conta de Marielle Franco, Magdalena Santos, de Nilma Lino Gomes (MENDES, DA SILVA, PASSOS, 2019, p. 4).

Nesse artigo acima referenciado, meu colega Luiz Gustavo Da Silva, minha orientadora Mailsa Passos e eu, defendemos a seguinte ideia: em diálogo com a narrativa da abolição oficial da escravidão negra no Brasil, os verdadeiros protagonistas dos processos contínuos de abolição legal são os sujeitos da diáspora negra por meio de suas lutas cotidianas por liberdade e justiça até os dias de hoje, através das quais conquistam direitos e questionam a colonialidade com suas falsas promessas de igualdade racial, de justiça social, cultural, política e epistêmica, incapazes de silenciar, de aniquilar as populações negras.

Já nos encaminhando para o final dessa parte, gostaria de dizer - de acordo com Abdias Nascimento (2016) e a historiadora Lilia Schwarcz (2019) – que entre os intelectuais brasileiros defensores da colonização europeia, do domínio de uma racionalidade que subjuga outras para seus interesses e manutenção de seus privilégios - Gilberto Freyre foi talvez o que ficou internacionalmente mais famoso. Embora tenha sido o antropólogo Arthur Ramos (1903-49) quem cunhou o termo “democracia racial” (SCHWARCZ, 2019), e apesar de o Brasil ter uma longa tradição de “intelectuais” que defendiam “a tese de que o país se definia pela sua mistura” (op. Cit., p. 15), foi Freyre o maior divulgador da expressão (NASCIMENTO, op. Cit.).

Não é meu interesse superar as possíveis contribuições dos estudos do “antropólogo de Recife” – como o caracteriza Schwarcz (op. Cit.) - para o conhecimento das relações e os cotidianos do Brasil Colônia. Mas a sua defesa do lusotropicalismo, que aparece no mito da “democracia racial”, me remete à racionalidade eurocêntrica que acolhe um pensamento social brasileiro ligado à ideologia de raça e do racismo.

Para Abdias Nascimento (op. Cit.), Freyre foi um dos “cientistas” que construiu sua carreira em cima de eufemismos que refletem e divulgam a ideia de que no Brasil os três elementos – branco, índio e negro – convivem em plena harmonia e que foi ele o responsável

por construir lá fora uma imagem histórica do Brasil “a ponto de sugerir modelos educacionais apropriados ao futuro desenvolvimento dos povos negro-africanos e suas culturas” (p. 48). Lilia Schwarcz (op. Cit.) conta que “a tese de Freyre teve tal ressonância internacional que acabou batendo as portas da Unesco (...) *que* financiou, na década de 1950, uma grande pesquisa com intenção de comprovar a inexistência de discriminação racial e étnica no país” (p. 17, *grifo meu*).

A teoria do lusotropicalismo de Freyre afirma que “os portugueses obtiveram êxito em criar, não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizada, tanto na África quanto na América” (NASCIMENTO, op. Cit., p. 49).

Diante de tudo o que foi dito até aqui, a forma com que nossa sociedade encara a questão das relações etnicorraciais é guiada pela modernidade eurocêntrica. A ela, vista por esta perspectiva que não é única e nem acabada, o camaronês Achille Mbembe (2018) chama de “razão negra”: “conjunto de vozes, enunciados e discursos, de saberes, comentários e disparates, cujo objeto são a coisa ou as pessoas “de origem africana” e aquilo que se afirma ser seu nome e sua verdade” (p. 60). De acordo com Mbembe (op. Cit.), ela existe desde a Antiguidade, em especial na era Moderna, e tem sido um *habitus* que fundamenta e legitima a branquitude.

Quer dizer, a razão negra é entendida como uma filosofia ocidental/colonial que inventa os africanos e seus descendentes “reduzidos ao estatuto de escravos” (p. 46) como sujeitos inferiores, não falantes, invisíveis, mortos.

Penso que seja exatamente essa a razão que também cunhou o “pensamento do êxodo”, de acordo com Mbembe (ibid., p. 59), cujo pressuposto é de clausura à medida que nega as Áfricas que aqui chegaram, permanecem e formam nossas sociedades que resistem aos desmandos da colonialidade, e à medida também que a África do outro lado do Atlântico é produzida como “um santuário das próprias origens e da própria memória” (p. 54); o lugar da busca de uma “identidade pura” (p. 55).

Mbembe está questionando a monologia do termo negro criado no primeiro capitalismo. Ele diz, “não obstante os elos ancestrais, quase nada havia que asseverasse uma unidade automática entre o negro dos Estados Unidos, o do Caribe e o da África” (op. Cit.), mas, segundo o “pensamento a cerca do êxodo”, a África era, no início do século XX, algo a que os negros da América “precisavam aprender a conhecer” (p. 56). Não apenas para “desembaraçar-se da mortalha que os negros precisaram carregar do fundo do túmulo que foi a escravidão” (ibid.), como principalmente para encontrar-se com outros de sua condição –

“uma humanidade castrada, uma vida que era necessária a todo custo retirar de seu calabouço e que precisava ser bem cuidada” (p. 58).

Nesse encontro, a África desempenharia o papel de uma força plástica, quase poético-mítica – uma força que remeteria constantemente a um “antes do tempo” (o do rebaixamento); uma força que, esperamos, permitiria transformar e assimilar o passado, curar as mais terríveis feridas, reparar as perdas, fazer uma história nova com os acontecimentos antigos (p. 58, 59).

Mbembe continua a descrever esse pensamento e argumenta de modo que compreendamos que a sua principal armadilha é onde o negro acredite que tenha que mudar de território para encontrar paz, descanso, liberdade e direitos iguais. A busca por África como a que o escritor malinês Moussa Konaté (2010) chamou de “paraíso perdido”, contida no pensamento do êxodo, exprime-se, de acordo com Mbembe (op. Cit.), na forma de três projetos diferentes embora interligados. À medida que tal pensamento propõe uma (1) superação, uma negação das populações negras na América, a colonização que tem uma dimensão racista (MBEMBE, op. Cit, p. 59) idealiza uma (2) “emigração livre, que seria acelerada pela escalada da violência e do terrorismo racial” (op. Cit.), e (3) O expansionismo dos negros estadunidenses que, “devido ao seu prolongado contato com a civilização” (op. Cit.), “seriam mais evoluídos” (MBEMBE, op. Cit.; FANON, 2008), o que poderia culminar em outra colonização.

Certo está de que tanto a negação de África no Brasil/América quanto a busca por África apenas na outra margem do Atlântico trata-se de uma superação/negação da colonialidade, do sistema escravista que ainda persiste nos dois lados do Atlântico, e também um silenciamento dos golpes que lhe são deferidos cotidianamente pelas populações negras e indígenas em busca de um mundo mais justo e mais humano. Essa busca se agrava, sobretudo, se não for motivada por um diálogo sobre as “aventuras, rupturas e escândalos” do progresso/modernidade (NASCIMENTO, 2016, p. 57), e pelo estabelecimento de alianças de irmandade contra a separação ideológica entre ambos os lados que a razão ocidental ainda pratica.

Toda e qualquer aproximação entre Brasil e África precisa ser motivada, de acordo com Abdias Nascimento (op. Cit.), por lutas emancipatórias, liberdade e dignidade, por uma discussão racial. Caso contrário, essa aproximação será motivada por um racismo subjacente (op. Cit.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - O CURRÍCULO-TRAVESSIA: ROMPENDO A BARREIRA DA COLONIZAÇÃO/RACIALIZAÇÃO

Sendo o Atlântico o lugar de incubação e de transnacionalização da condição do sujeito racial, nas condições conflituosas que vimos, como nos lembra Mbembe (2018), e o momento no qual a modernidade europeia teria se constituído, ele foi também o veículo de imposição de um modelo de racionalidade baseado na lógica cartesiana que divide o mundo em categorias. É essa racionalidade, pensada pela racialidade eurocêntrica, organizadora e formadora da imagem hegemônica de África e das populações negras e indígenas na América, que tende a determinar e moldar a nossa atividade mental e nossas práticas de *ensinoaprendizagem* enquanto pessoas professoras e pesquisadoras. A existência de uma barreira pede que ela seja atravessada, rompida, burlada.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007) chama essa racionalidade de “Pensamento Abissal”. Ao traçar uma linha – que é uma narrativa dominante, uma linguagem e mecanismo de manutenção de poder - para organizar o mundo dividido em dois universos, ela inventa e impõe pela força aos povos do planeta uma estrutura social, política, econômica e epistemológica que produz silenciamento, que proíbe, que esconde, nega, supera tanto as subjetividades e diferenças históricas dos não europeus quanto a própria violência dessa racionalidade e sua recusa.

De um lado da linha abissal ela se posiciona. De acordo com Santos (op. Cit.), o homem europeu com seus padrões e seus valores se posiciona no Norte global e é desse lugar político, epistemológico, econômico, religioso que ele, a partir da modernização/colonização concebe o mundo como o que é válido e o que é inválido, o que é humano e o que não é.

É desse lugar também que ele se dá o direito de impor a estrutura que ele concebe como válida e na qual detém todos os órgãos de poder – o governo, as forças armadas, as leis, o capital - e os poderosos implementos de controle social e cultural, como o sistema educativo, a produção literária e os meios de comunicação de massa (imprensa, televisão) (NASCIMENTO, 2016). Toda essa estrutura é inventada pela modernidade europeia e, portanto, sempre a serviço da manutenção da ideia de superioridade do homem branco e de inferioridade dos outros povos para garantir os privilégios da humanidade branca, negando os dos povos do Sul Global (não brancos).

Do outro lado da linha, essa racionalidade eurocêntrica produz e posiciona como minorias destituídas um grupo de pessoas - com suas práticas, seus saberes, suas culturas, seus valores , suas histórias - inventadas como pessoas incapazes de produzir conhecimentos,

que não contam como verdade, e que devem servir como objetos dessa ciência ocidental, na linha de como as populações de origem africana foram produzidas como objetos da economia capitalista.

Do outro lado está o “homem” produzido por esta racionalidade como aquele que é colocado em um lugar de “incompreensibilidade social” (SANTOS, 2010, p. 32), irrelevante. Portanto, inexistente. “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível” (ibid.). E o fato de ser produzido como inexistente, implica ser excluído de forma radical, não pode existir no mesmo lado.

A racionalidade ocidental hegemônica consiste em uma barreira, uma fronteira, uma linha de controle e silenciamento das subjetividades não eurocêtricas. Para Michel de Certeau (2014), ela é uma linguagem científica e cultural que produz do lado de lá da linha o sujeito do cotidiano, *comum/ordinário*, para usar os termos do autor, cujos conhecimentos e histórias são deslegitimados. Um abismo (daí o termo “abissal”), um distanciamento, imposto entre o conhecimento dito científico e o senso comum, aquilo que não era aceito como válido nos espaços da ciência de caráter positivista.

Ainda para Certeau, essa linha divisória separa ciência (técnica) de cultura (práticas culturais), e é uma forte “estratégia nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais” (p. 65). Para ele, não é verdade que os sujeitos que “não produzem conhecimento”, na perspectiva dessa racionalidade, são passivos no ato de consumir representações culturais modernas. Suas práticas produzem teoria, e vice-versa, e são capazes de romper tal barreira que tenta lhes representar/dominar.

No entanto, as experiências sociais desses sujeitos são estragadas, tanto no sentido de serem danificadas, condenadas, quanto no sentido de serem excluídas. De acordo com Santos (2008), esta forma de pensar passou a considerar – especialmente a partir do século XIX – desimportante todo o conhecimento produzido por indivíduos que não se encaixavam dentro do cânone cultural eurocêntrico, ou seja, experiências sociais que fogem do domínio da filosofia da razão científica moderna/clássica.

A materialização desse modo de pensar aparece no próprio Atlântico e em vários momentos de nossa história. Por exemplo, como vimos no texto, na criação de leis que impediam aos negros e negras recém-saídos/as do escravismo oficial o acesso à terra, ao trabalho livre e à Educação. Somos às leis antes descritas a Lei número 1 do ano de 1837, com decreto de 1839, que proibia em todo o Brasil os/as escravizados/as africanos/as, ou livres, de frequentar as escolas. Ou seja, desde que foram arrancados/das de África e transformados/as em sujeitos racializados, foram impedidos/as de se tornarem cidadãos na América. Há muito

pouco tempo as populações negras atravessaram a linha abissal do currículo escolar e conquistaram o direito de terem suas histórias e suas culturas pensadas e ensinadas, obrigatoriamente, em todo o território nacional, em escolas públicas e privadas de todo o país, por meio da lei 10.639/2003.

Para lembrarmos a alegoria que Grada Kilomba (2019) faz do racismo, essa linha fronteira ocidental pode ser entendida como a máscara no contexto da *plantation*, que silencia o/a escravizado/a para aplacar os conflitos, ou como a máscara apresentada por Achille Mbembe (2018) como o que desvia a atenção, camuflando tanto a violência epistêmica ocidental quanto as lutas que são empenhadas contra ela.

O sociólogo e historiador negro W. E. B. Du Bois (1998) chama essa divisória racional de “linha de cor”, criada a partir da ideia de raça superior e inferior, que justifica as desigualdades, as hierarquias e as barbáries contra as populações não brancas, concernente ao branco se posicionando no lado dominante e ao negro/índigena sendo determinado no lado dominado.

Nesse sentido, é preciso compreender que essa racionalidade moderna, imposta para superar, negar, invisibilizar, silenciar, desprezar as diversidades de experiências sociais, as chamadas tradições, as histórias, os valores, as práticas culturais, as memórias, as linguagens, etc., que não beneficiam os intuítos do capitalismo – e para beneficiá-lo - passa pela ideia de raça e do racismo e influi diretamente no conhecimento científico com fortes implicações no currículo escolar.

A partir disso compreendo a tese construída por Silvio Almeida (2019), de que o racismo é sempre estrutural, o que implica pensar que ele é ao mesmo tempo “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (p. 12) e suas manifestações são sintomas, lampejos, de algo mais profundo ou mais extenso. De acordo com jurista e estudioso de teoria social, a estrutura da nossa sociedade moderna tem a função de superar os conflitos inerentes à vida humana e, de forma mais contextual, às desigualdades provocadas pela colonização/modernização. Isso quer dizer que os conflitos, as negociações, como venho tentando dizer desde a introdução desse trabalho, estão na base dessa estrutura social e econômica racista e a cada movimento de absorção, quer dizer de regulação ou normalização (ALMEIDA, 2019, p.15), elas não vão fazer que aparecer.

Esse pensamento dualista, dicotômico, positivista, capitalista e burguês, caracterizado pela sua ignorância intencional em relação à pluralidade de experiências sociais, às histórias, os saberes não brancos/eurocêntricos, também do lado de cá da linha abissal, apresenta um

agravante ainda maior. Ao criar um abismo que divide o mundo em dois, ele invisibiliza uma copresença de ambos os lados da fronteira e, não só isso, nega que essa fronteira é o tempo todo deslocada, atravessada, rasurada, apropriada e resignificada. Isso quer dizer que ele nega *pensamentospráticas* de descolonização, de interseccionalidade, um pensamento crítico da realidade social do mundo e de sua transformação.

Apesar de a fronteira, a linha abissal, ter sido inventada com a finalidade de justificar a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização - e pressupor “o eurocentrismo como perspectiva hegemônica” (Quijano apud WALSH, 2009, p. 15), de acordo com Homi Bhabha (1998), ela tem uma potência ambivalente à medida que foi inventada para separar e unir. O que Bhabha (ibid.) chama de “entre-lugar”, um lugar de relações, de conflitos, de diálogo, de ressignificações. A fronteira foi pensada inicialmente pelo Ocidente como limite, como diferença e não como possibilidade, mas ela tem a potência de se tornar uma ponte.

O lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: "Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos e apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens ... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa (BHABHA, 1998, p. 24).

Aqui o currículo-travessia assume exatamente uma competência de ponte. Para descolonizar, ou decolonizar, como diriam os/as pesquisadores/as latino-americanos/as da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC)⁴⁰ (Escobar apud WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 3), pensamos que é preciso como um primeiro passo compreender que a modernidade europeia só conseguiu se consolidar graças à produção de uma ciência pensada a partir da ideia de raça, “com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (op. Cit.), ou, como diz Boaventura de Sousa Santos (2010), do sul global.

A modernidade se constituiu por uma geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, para afirmar suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem

⁴⁰ “Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros” (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 3, nota de rodapé).

outros conhecimentos e histórias. Os/as intelectuais decoloniais chamam esse lado pouco visível da modernidade de colonialidade:

ideia que vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, que faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 3).

O que esses/as essas intelectuais latino-americanos estão nos dizendo é que o racismo - as desigualdades e as injustiças racializadas – só pode ser posto às claras pelos sujeitos que foram colocados do lado de lá dessa linha abissal, que foram produzidos como o outro que não fala e que têm a capacidade de se deslocarem do lugar racial e racista no qual foram colocados. Esses sujeitos são capazes “de ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização” (ibid., p. 13).

De que forma o currículo pode ser um vetor de descolonização, de combate às desigualdades e injustiças sociais? Essa é certamente a pergunta que persiste durante toda a escrita desse texto. No contexto das discussões em torno da ampliação dos currículos escolares como um importante elemento estrutural da sociedade, não se trata apenas de incluir no currículo escolar histórias, saberes e racionalidades não eurocêntricas – de modo a fortalecer as estruturas sociais criadas e estabelecidas pela matriz colonial. Na linha do que fala Catherine Walsh (2009), o currículo travessia deve se orientar

por uma perspectiva crítica da interculturalidade que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da Decolonialidade (p. 13, 14).

Não se trata de trocar um padrão de poder por outro, o da exclusão e subordinação pelo o do reconhecimento da diversidade cultural e sua inclusão, como se isso fosse capaz de resolver o problema das desigualdades e das injustiças. A lógica multicultural, para além do reconhecimento da diversidade, ainda é uma lógica racializada/colonial à medida que, não questionando a ordem vigente, tenta incluir os excluídos dentro de um modelo de sociedade regido pelos interesses do mercado. Citando Zizek, Walsh (2009) argumenta que a lógica multicultural sustenta o capitalismo global na medida em ela absorve o significado efetivo da diferença e controla o conflito étnico conservando a estabilidade social “com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos” (ibidem. p. 16).

O currículo-travessia deve se basear em uma interculturalidade crítica, prezando por uma discussão que tem sua construção por pessoas e grupos historicamente racializados, subordinados ao capital. Não é uma iniciativa de instituições sociais, argumenta Walsh (op.cit.).

Recordar que a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação (op. Cit., p. 22).

O currículo travessia consiste na tomada das histórias, narrativas, valores civilizatórios, práticas culturais, de alimentação, de religiosidade, de higiene, que foram postas no lugar de passado como único meio de transformar as estruturas racializadas e racistas do mundo moderno/colonial/capitalista. Qualquer outra racionalidade que a esta supere, para usar o termo de Walsh (2009), constitui em uma “recolonialidade”, quer dizer, em um adentramento às fronteiras, aos muros modernos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. A Sereia Preta-Mãed'água: o corpo feminino das águas da afrodiáspora e o cotidiano escolar das crianças em Chapadinha-MA. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ALVES, Adriana Brügger; CARAUTA, Jorge Pedro Pereira; PINTO, Angelo da Cunha. *A história das figueiras ou gameleiras*. UFRJ, s/a.

ALVES, Nilda Guimarães; SANTOS, Joana Ribeiro. Redes de conhecimento e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. *Espaço do Currículo*, v.9, n.3, p. 372-392, Setembro a Dezembro de 2016.

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.

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

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

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.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.

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. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno, 4a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFÓGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1 / Jan./Abril, 2016*.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIDIMA, Jean-Godefroy. De la traversée: raconter des expériences, partager le sens. *Rue Descartes*, 2002/2, n.36, p. 7-17. Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *Caminhos do gado: conquista e ocupação do Sul do Maranhão*. São Luís: SIOGE, 1992.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 8 no. 1 ene-jun): Manizales, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUVA, R. C.J. *Ritos de iniciação como espaçotempos de produção de conhecimentos: Narrativas e diálogos em Nampula-Moçambique*. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1* Janeiro/Abril 2016.

COSTA, Luciano Bernadino da. *Imagem dialética/imagem crítica: um percurso de Walter Benjamin à George Didi-Huberman*. V Encontro de História da Arte - IFCH / UNICAMP, 2009.

CURVELO, Heloisa Reis. *Topônimos maranhenses: testemunhos de um passado ainda presente*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFCE, 2009.

DA COSTA, Ricardo Cesar Rocha. O pensamento social brasileiro e a questão racial da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: *Relações Étnico-Raciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639* / Organizadores Claudia Miranda Regina Ferreira Lins e Ricardo Cesar Rocha da Costa. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. *Diante da Imagem: questões colocadas aos fins de uma história da arte*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

EMMAÛS, J. Restitution de l’histoire : A la recherche de Diouf, Issa et Santoura, enfants de troupe en 1955. In: *Lefaso*, 14 août 2006: <https://lefaso.net/spip.php?article15689> Acesso em novembro de 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERRAZ, Sidney. *O Movimento Camponês no Bico do Papagaio: Sete Barras em busca de um elo*. Imperatriz: Ética Editora, 1998.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 969.

FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

FRANKLIN, Adalberto. *Breve história de Imperatriz*. Imperatriz, MA: Ética, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Décio. *Palmares, a guerra dos escravos*. Porto Alegre: Movimento, 1973;
SANTOS, Joel Rufino dos. *Zumbi*. Projeto Passo à Frente – Coleção Biografias. Editora Moderna, 1988.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. *Aquilombamento no Maranhão: um Rio Grande de (im)possibilidades*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente : [s.n], 2012.

SOUZA, Raumi de. *Terra, Raça e Classe: A classe trabalhadora é negra*. Link para o texto <https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/>

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

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.

GIRALDIN, Odair. Povos indígenas e não-indígenas: uma introdução à história das relações interétnicas no Tocantins. In: GIRALDIN, Odair (org.). *A (trans)formação histórica do Tocantins*. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

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

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018.

GONÇALVES; HEAD. Confabulações da alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Marcos Antônio Gonçalves e Scott Head (orgs.) Rio de Janeiro: 7Letras, 2009;

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.

HONORA, Márcia. *O que mata o homem é a língua*. Márcia Honora, Antônio Jonas Dias Filho. Ilustrações Lie A. Kobayashi. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013. (Coleção contos e lendas africanas)

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. 1996. Artigo pdf na pasta.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109 – 122, Jul./Dez., 2012.

JÚNIOR, Carlos P.; LANDIM, Marisa. O pensamento como imagem. In: JÚNIOR, Carlos P.; FURTADO, Fernando F. F.; ALVARENGA, Nilson A. (orgs.). *Walter Benjamin: imagens*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?: entrevista com René Holenstein*. Tradução Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOIDE, Emi. *Rumores de mitologias – Barthes e a colonização*. Criação a Crítica Especial. Colóquio Internacional Roland Barthes Plural. São Paulo, 2015.

KONATÉ, Moussa. *L'Afrique noire est-elle maudite?* Paris: Fayard, 2010.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

LABASTIDA, Alejandra. Mi última vida: Una gramática africana a partir de Roland Barthes My Last Life: An African Grammar after Roland Barthes. In: *Mi última vida: Una gramática africana a partir de Roland Barthes*. Vincent Meessen (27 de noviembre de 2013 al 2 de febrero de 2014) MUAC, Museo Universitario Arte Contemporáneo. UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. *Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril*, 2016.

MARTINEZ, Luciana Teixeira. Ver o passado, narrar o futuro: temporalidades pós-coloniais em Uma Curva do Rio, de V.S. Naipul. *Conjuntura Internacional*. Belo Horizonte, v.14 n.2, p.117 - 125, mai. 2018.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Traduzido por Sebastião Nascimento. São Paulo: n-edições, 2018.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. [prefácio de Jean-Paul Sartre]; tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Geoésley J. N. *Nakirigrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África*. 174 fls. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ: 2015.

_____. *Nakirigrafias e Currículo: Territórios de Atravessamentos*. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2015.

_____. Entre Guiné e Brasil, tecendo uma Educação com/a partir das Fotonakirigrafias. In: *Decolonialidades e Cosmovisões: pesquisas sobre gênero, educação e afrodescendência* / organizadores Francis Musa Boakari - [et all] – Teresina: EDUFPI, 2018.

MENDES, Geoésley J. N.; DA SILVA, Luiz Gustavo S.; PASSOS, Mailsa C. P. *Abolições decoloniais*. X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

MENDES, Geoésley J. N.; PASSOS, Mailsa C. P.; CAPUTO, Stela G. *Imagens e deslocamentos: fotografias como enunciação de saberes, culturas e afetos*. *Visualidades*, Goiânia v.14 n.1 p. 54-79, jan-jun 2016.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], Número especial | 2018.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – Vol. 32 N° 94m junho/2017.

_____. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D.; PINTO, Júlio R. de Souza. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Dossiê: América Latina como lugar de enunciação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.

MORIAS, Maria do Carmo Lima; ARAÚJO, Patrícia Carla Viana de. *O reggae, da Jamaica ao Maranhão: presença e evolução*. IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador-Bahia-Brasil: Faculdade de Comunicação/UFBa, 2008.

MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço (orgs.). *Branquitude: estudos sobre a Identidade Branca no Brasil*. São Paulo: **Editora Appris**. 2018.

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. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um Racismo Mascarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: significados e intenções. In.: *A matriz africana no mundo* / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2008.

NEGREIROS, Sebastião. *A história de um jornalista despretenso: fatos que marcaram a história de Imperatriz*. Imperatriz: Ética, 1996.

NOGUERA, Renato. Dos condenados da terra à necropolítica: Diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. In: *Marcações e Mobilizações em Tempos de Biopoder - Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia* n. 3. Valparaíso-Chile: Universidad de Valparaíso, 2016.

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.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

PASSOS, Mailsa C. P. 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.

PEREIRA, Rita. M. Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita M. Ribes e MACEDO, Nelia M. *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PIROLA, Ricardo Figueiredo. *Senzala insurgente. Malungos, parentes e rebeldes nas fazendas de Campinas, 1832*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 20, jul./dez. UFPR, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Marilise Luiza Martins dos. *DIÁSPORA COMO MOVIMENTO SOCIAL: A Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diaspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional*. Tese de Doutorado em Sociologia Política – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RODRIGUES, Antônio Edmilson M. Renascimento e Novo Mundo: ensaio sobre a recepção das ideias renascentistas na cidade do Rio de Janeiro. *Revista Crítica Histórica, Ano VI, nº 12, dezembro/2015*.

RODRIGUES, Jaime Rodrigues. Navio Negroiro. In: SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da Escravidão e Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, Maristane de Sousa. *O Reggae na “Jamaica Brasileira”*: cidadania e política a partir de letras musicais. Dissertação de Mestrado em Gestão de Patrimônio Cultural. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia: PUC, 2009.

SADER, Regina. *Espaço e Luta no Bico do Papagaio*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: USP, 1987.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

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.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUCMAN, Lia Veiner. *De senhor a branco: branquitude e racismo estrutural*. Youtube 17 set. 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_vXJoCzTIPk. Acesso em: 13 set. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERRANO, Carlos. *Memórias D’África*: a temática africana em sala de aula. Carlos Serrano, Maurício Waldman. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Mariza de Carvalho. Descobrimo a Guiné no Brasil Colonial. *RIHGB*, Rio de Janeiro, v.161, n.407, p. 71-94, abr./jun. 2000.

SOUZA, Mônica Lima e. *Heranças africanas no Brasil*. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SOUZA, Suelene Melo de. *Governador Edison Lobão*: desigualdade sócio-econômica. Monografia (Graduação em História). Universidade Estadual do Maranhão. Centro de Estudos Superiores de Imperatriz, 2005.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

THOMAZ, Luis Filipe. Estrutura Política e Administrativa do Estado da Índia no Século XVI. In: *De Ceuta a Timor*. Lisboa: DIFEL, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América*: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moi. 2ª edição. Martins Fontes. Versão digital, ano não localizado.

VINCO, Sônia Regina. *Tornar-se*: Literatura infantil e educação antirracista. 2019. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFUGUEL, Ramon. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.