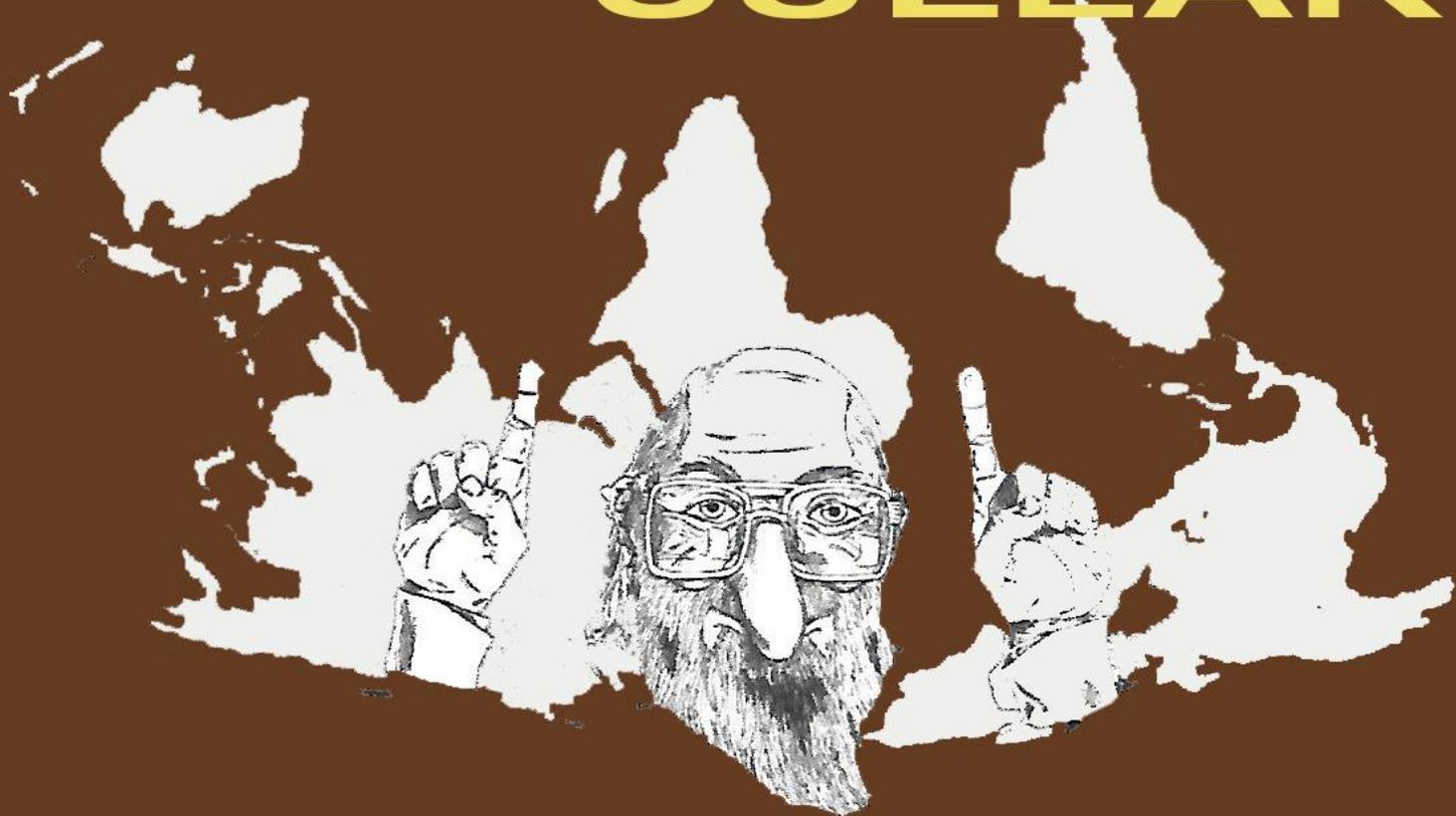


UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS

30  
ANOS

REVISTA INTERDISCIPLINAR

**SULEAR**



*Dossiê Sulear*

editora | UEMG

Ano 2, V.2 Setembro 2019

## Conselho Editorial Internacional

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Rojas Rabiela**

Centro de Pesquisa e Estudos Superiores em Antropologia Social CIESAS, México

**Prof. Dr Arturo Escobar**

Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill, Estados Unidos da América do Norte

**Prof. Dr Edson Oaigen, Universidad** Evangélica del Paraguay, Paraguai

**Prof. Dr Iván Deance Bravo Y Troncoso**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

**Prof. Dr Mariano Báez Landa**

CIESAS/Golfo, México

**Prof. Dr Omar Alejandro Bravo**

ICESI -, Colômbia

**Prof. Dr Walter Mignolo,**

University of Duke, Estados Unidos da América do Norte

## Editores Gerentes

**Prof. Dr. Walesson Gomes Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Ferreira de Sá**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

## Editores

**Prof. Dr. Walesson Gomes Silva**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Ferreira de Sá**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof Dr Marcio D'Olive Campos,**

Unicamp., Brasil

## Conselho Editorial Nacional

**Prof. Dr Alessandro Rodrigo Pedroso Tomasi,**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa,**

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil

**Prof. Dr Márcio D'Olive Campos,**

UNICAMP

**Prof. Dr Roberto Silva,**

Universidade de São Paulo, USP, Brasil

**Prof. Dr Walter Ernesto Ude Marques,** Universidade

Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr Bruno Ocelli Ungheri,**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Adilson Xavier da Silva,**

UEMG/Escola Guignard, Brasil

**Profa. Dra. Kênia Gonçalves Costa,**

Universidade Federal do Tocantins - Campus Araguaína, Brasil

**Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof<sup>o</sup> Dr. Rafael Frois,**

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

**Prof. Dr Railander Quintão de Figueiredo,**

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói

**Prof. Dr Rogério Othon Teixeira Alves** Universidade

Estadual de Montes Claros - Unimontes, Brasil

## Revisores

**Profa. Dra. Luisa Teixeira Andrade Pinho,**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior,**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Srta. Nayara Morjani,**

Centro Federal Tecnológico de Minas Gerais, Brasil

**REVISTA INTERDISCIPLINAR**  
**SULEAR**

Revista Interdisciplinar Sulear/ Unidade Acadêmica Ibirité/  
UEMG - Ano 2, n.2 (Setembro/2019) D  
Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2019.

180p. Trimestral

ISSN: 2595-8569

1. Educação. 2. Cultura Aspectos sociais. I. Unidade  
Acadêmica Ibirité.

CDU – 7.05

Revista Interdisciplinar Sulear – Ano 2 – Número 2 – Setembro/2019 – Edição especial Dossiê Sulear

ISSN: 2595-8569

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância – GEPECI

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui

Unidade Acadêmica Ibirité- Universidade do Estado de Minas Gerais – Editora Eduemg

**Reitora**

Lavínia Rosa Rodrigues

**Vice-reitor**

Thiago Torres Costa Pereira

**Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças**

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

**Pró-reitora de Pesquisa e Pós Graduação**

Magda Lucia Chamon

**Pró-reitora de Ensino**

Michelle Gonçalves Rodrigues

**Pró-reitor de Extensão**

Moacyr Laterza Filho

**EdUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais**

**Coordenação**

Danielle Alves Ribeiro de Castro

**Projeto Gráfico / Concepção**

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva  
Acadêmico Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno

**Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais**

**Diretora:** Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

**Vice-diretor:** Emmanuel Duarte Almada

**Centro de Pesquisa - Unidade Ibirité /UEMG**

Prof. Roberto Camargos Malcher Kanitz

**Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social - Unidade Ibirité /UEMG**

**Coordenadores:**

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Ma. Eliane da Silva Machado

**GEPECI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância. Unidade Ibirité /UEMG**

**Coordenadores:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Prof. Me. Ely Roberto da Costa Maués

**Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui. Unidade Ibirité /UEMG**

**Coordenador:**

Prof. Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa

**Revista Interdisciplinar Sulear**

**Editores-Gerentes**

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Copyright © 2019, Revista Interdisciplinar Sulear – Ano 1 – Número 2  
Edição Especial Dossiê Sulear  
Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social –  
Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância  
Unidade Acadêmica Ibirité – UEMG  
[revista.ibirite@uemg.br](mailto:revista.ibirite@uemg.br)  
Av. São Paulo, 3996 – Vila Rosário  
Ibirité /MG – CEP: 32400-000

 EDITORIAL

SULear é mais um posicionamento crítico em relação às marcas por trás do aparente desvencilhar-se de nações e pessoas com respeito aos longos processos históricos de colonização e subalternidade provados, sobretudo, pelas populações do que se costumava chamar de terceiro mundo, subdesenvolvidos (ou em vias de desenvolvimento), subalternos e populações nativas que vivem de subsistência.

São claras as consequências ideológicas e geopolíticas impregnadas no termo SULear, cunhado por Marcio D’Olne Campos em 1991 para problematizar e, contra-hegemonicamente, opor-se ao termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior) fortemente presente entre a população brasileira como sinônimo de orientar-se numa determinada direção - embora encontre-se, por vezes, o sentido figurado de direção moral. Com SULear pretende-se dar valor e visibilidades às perspectivas e às epistemologias do Sul, como forma de contrariar a lógica dominante da episteme eurocêntrica que apresenta o Norte e o sentido do norte como referência universal, qualquer que seja o hemisfério.

A Revista Interdisciplinar Sulear (RIS) surge em 2018 e se mostra muito oportuna em virtude de momentos difíceis do contexto educacional brasileiro que vem se agravando marcadamente nos últimos três anos. É muito importante o modo como a RIS se abre para discussões educacionais pautadas, por um lado, pela interdisciplinaridade e, por outro, pelo valor atribuído à diversidade sociocultural existente no país – dois aspectos nem sempre contemplados por setores educativos mais convencionais. Ainda como reforço, encontramos nessa revista a prioridade para uma educação - seja ela formal ou não formal – engajada na proposta da ‘educação libertadora’ marcada por toda a obra do nosso ilustre Patrono Paulo Freire.

Reiteramos que a RIS se abre ao diálogo interdisciplinar dentro da educação libertadora, do pensamento decolonial e das relações Sul-Sul.

O Dossiê SULear através da Revista Interdisciplinar SULear, abre espaço para uma proposta pioneira e contra-hegemônica na publicação em revista desse conjunto de artigos pautados pela Proposta SULear. Numa articulação interdisciplinar é abordada uma diversidade de temas através da própria decolonialidade e seus aspectos sociais e epistêmicos. Entre outros, esses temas cobrem, por exemplo, epistemologia, educação, geopolítica, geografia, história, linguística, etnografia, museologia e patrimônio, assim como diversos saberes acadêmicos, escolares, indígenas e afrodiaspóricos.

As propostas de cunho decolonial, mais referidas aos países americanos de língua espanhola e portuguesa, originam-se no denominado “Grupo modernidade/colonialidade (GMC)” de cientistas sociais latino-americanos se consolida a partir de 1998, embora já em 1993 tenha sido editada por Edgardo Lander uma importante obra coletiva: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas”.

A propósito, nossa Revista Interdisciplinar Sulear já conta no seu Conselho Editorial com dois importantes componentes do GMC: o antropólogo colombiano Arturo Escobar e o semiólogo argentino e professor de literatura Walter Mignolo. Escobar contribui com um dos artigos deste Dossiê, assim como o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves que escreveu a introdução da edição brasileira do livro editado por Lander.

Na década de 1990 houve uma importante interlocução a partir da América Latina com Boaventura de Souza Santos, sociólogo, coordenador do Centro de Estudos Sociais (CES, Universidade de Coimbra), de onde irradiam-se importantes contribuições aos estudos descoloniais e as epistemologias do Sul como “práticas contra-hegemônicas”. O CES tem incentivado movimentos contra a globalização neoliberal, particularmente na luta contra a exclusão social.

Pela importância na educação para a decolonialidade, vale salientar o trabalho da pedagoga Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Equador). Walsh que também integra o GMC, concentra seus estudos sobre as pedagogias decoloniais e nos temas: interculturalidade crítica e decolonialidade, geopolítica do conhecimento, gênero e dos direitos da natureza.

\*

Sobre os assuntos tratados no Dossiê SULEar, Marcio D’Oliveira Campos critica as regras aparentemente práticas para orientação espacial relativa a pontos cardeais providas do Norte e imprópriamente disseminadas no Hemisfério Sul. Estas escondem e condicionam a educação a não ser considerada efetivamente na construção de conhecimento reflexivo dentro de um ‘pensamento autônomo’ como recomenda Arturo Escobar nessa coleção. Contradições enganosas associadas a oposições do tipo Norte/Sul, acima/abaixo, superior/inferior, são geradas, as quais exigem extremo esforço de desnortamento e decolonização pelo Sul. O termo SULEar – proposto em 1991 - problematiza e se opõe ao caráter ideológico do termo NORTEar quando aplicada no Sul, dando visibilidade às perspectivas do Sul numa maneira de contrariar a dominante lógica eurocêntrica do Norte construída no âmbito de uma referência universal.

Contribuições para uma educação formal e não-formal em uma lógica e uma episteme do SUL, pretendem estabelecer uma perspectiva crítica e decolonial aos problemas e contradições apresentadas em textos, artefatos (globos e mapas) e métodos ensinados em escolas e fora delas, assim estendendo essas problematizações para outros espaços sociais.

Arturo Escobar apresenta o estado atual do pensamento crítico latino-americano (PCL) no entrelaçamento dos pensamentos: da esquerda, autônomo e da Terra. Estes três pensamentos evidenciam uma geopolítica do conhecimento, que se esclarece pelo conceito de SULEar/Surear. Nisso, os mundos indígenas, afrodescendentes aliados aos decolonialistas têm apoiado com ênfase a descolonização epistêmica emergente. Por isso o novo léxico de Abya Yala/Afro/Latino-América.

Abya Yala, Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento é sinônimo de América como uma autodesignação assumida em contraponto pelos povos originários do continente. Abya Yala tem origem no povo Kuna da Serra Nevada (Colômbia) que vive atualmente na Comarca de Kuna Yala na costa caribenha do Panamá.

Escobar argumenta que hoje temos que cultivar a três vertentes do pensamento, mantendo-as em diálogo contínuo e abandonando qualquer reivindicação universalizadora.

Alexandre Ferraz Herbetta, Alexandre Martins de Araújo, Elias Nazareno e Leandro Mendes Rocha, consideram as relações entre espaço e cultura nos processos de territorialização dentro das escolhas empreendidas pelas comunidades quilombolas na perspectiva do arraigamento ecológico. Ações estas vistas como SULEamentos realizados pelos seus membros. Sobre as escolhas dos lugares de ocupação os autores ancoram-se numa abordagem ecológica que unifica mente, matéria e vida.

Mariano Baez parte da migração de um milhão de mexicanos migra para os USA a cada ano. Como sonho americano de latino-americanos, ele tem sido documentado pelos diversos meios escritos e de multimídia. Isto beira a ideia de uma colonização de povos do sul sobre o território e a cultura nos USA. O artigo analisa e mostra essa tradição de migrações mexicanas para o norte referindo-se a imagens de filmes emblemáticos.

Cristina M. Fargetti relembra seus dados do eclipse solar entre os jurunas (MT) em 1991 e escreve - motivada pelo centenário da expedição ao eclipse de Sobral (CE, 1919) - sobre a sua expedição nos “despreparos de uma linguista jovem”. Reminiscências e inseguranças lhe permitem percorrer eclipses, relações céu-terra e Norte-Sul entre teorias possíveis e olhares nem sempre descompromissados.

Antônio Carlos Silva Jr e Doris Matos, a partir de suas experiências no ensino de espanhol, mostram que a linguística aplicada contemporânea defende uma agenda de pesquisa SULEada e que existe alguma produção brasileira de livros didáticos língua espanhola que contemplam as vozes do Sul.

Luiz Carlos Borges enfatiza a importância do contexto, portanto do local (América Latina/Caribe/Abya Yala) na relação entre a museologia e as práticas museais onde convém a aderência aos princípios e procedimentos do SULEar numa compreensão crítica, histórico-cultural, epistemológica e ideológica do sentido profundo desse pôr-se ao sul.

Jacqueline Castro Gonçalves e Carlos Roberto Silva de Araújo consideram que nas escolas as lutas das populações indígenas seu reconhecimento e de sua diversidade ocasionaram políticas públicas para o reconhecimento das diferenças. No entanto, os vestígios da colonização e a invisibilidade ainda restam sobre uma historiografia oficial que inferiorizou e oprimiu e continua repercutindo sobre as diversas populações indígenas. O artigo reflete sobre a regulamentação o ensino da cultura indígena nas escolas para trazer a consciência das diferenças no convívio de identidades e culturas e contribuir para a construção da cidadania. Nesse processo, o papel dos materiais didáticos é considerado.

Cleder Tadeu Antão da Silva, Alecir Francisco de Carvalho e Walesson Gomes da Silva trazem a discussão da decolonialidade para o campo da Educação a Distância (EAD) buscando na Pedagogia Decolonial, na Interculturalidade e na Educação Popular o apoio para essa discussão. Calcados principalmente nos aportes teóricos de Candau, Freire e Walsh, os autores buscam articulações entre a EAD e a Educação Decolonial ressaltando os âmbitos ontológicos, epistemológicos e econômico-político-ideológicos.

Marta Ferreira e Jackeline Rodrigues Mendes refletem sobre saberes, escritas e narrativas provenientes de outros contextos invisibilizados pela ordem ocidental. Estão, sobretudo, presentes nas religiosidades afrodiáspóricas dos terreiros de candomblés de manifestações performáticas, orais e escritas nas suas diversas formas de “texto”, as quais se traduzem em atos de SULEar seus diálogos nesses espaços e temporalidades. Epistemes Sul-Sul nesse mundo ocidental, retratam sobreviventes de epistemicídios que ainda nos assolam, ainda que nesse trabalho ainda as autoras possam reconhecer nos seus interlocutores bons exemplos de desobediência epistêmica. Essas práticas mostram valores normativos ocidentais vigentes e “letrados” da escola que vão de encontro aos saberes construídos e ressignificados nos espaçostempos afrodiáspóricos dos terreiros de candomblés. Assim ainda se pode reconhecer reações àquela única narrativa válida que esconde tantas outras.

Jair da Costa Júnior e Walter Ude refletem sobre a história colonial no Brasil e seus pressupostos pedagógicos de um saber hegemônico de matriz eurocêntrica, assim como a forma como foram subjugadas e subalternizadas outras matrizes epistêmicas, como os saberes africanos e indígena.

Os autores consideram os fundamentos da educação no Brasil a partir de seus referenciais históricos e da sua constituição como campo de conhecimento para evidenciar a colonialidade do poder em vários níveis, especialmente no universitário. Seu contraponto é uma pedagogia libertária, fundamentada na educação afrodiáspórica e numa leitura crítica e SULEada das configurações sociais e cognitivas para o desmantelamento desse sistema de dominação secular. O exercício de SULEar nos aponta horizontes do Sul para decolonizar os espíritos e assim SULEar experiências e narrativas criando referências e representações nas quais nos reconheçamos como partícipes da história.

Marcio D’Olive Campos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Departamento de Antropologia (IFCH/UNICAMP) e Proposta SULEar

## **SUMÁRIO**

<b>Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica</b> <i>Marcio D’Olive Campos</i>	10
<b>Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra:</b> <i>Arturo Escobar</i>	36
<b>De Geografia e de Diversidade: contribuição para um diálogo de saberes</b> <i>Carlos Walter Porto-Gonçalves</i>	37
<b>Suleando lugares: arraigamento ecológico nos quilombos de Pombal e Porto Leocardio, em Goiás</b> <i>Alexandre Ferraz Herbetta; Alexandre Martins de Araújo; Elias Nazareno; Leandro Mendes Rocha</i>	56
<b>SUREando al Norte, migraciones mexico-centroamericanas re-colonizando el Gabacho</b> <i>Mariano Báez Landa</i>	69
<b>O Sol ao Sul: um eclipse juruna SULEado</b> <i>Cristina Martins Fargetti</i>	83
<b>Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol</b> <i>Antônio Carlos Silva Júnior; Doris Cristina Vicente da Silva Matos</i>	101
<b>O Sulear, a museologia latino-americana e seus desafios na arena epistemológica e geopolítica</b> <i>Luiz C. Borges</i>	117
<b>A cultura indígena nas escolas: decolonialidade na perspectiva SULEar</b> <i>Jacqueline Castro Gonçalves; Carlos Roberto Silva de Araújo</i>	132
<b>Pedagogia decolonial SULEada e Educação a distância: um diálogo possível?</b> <i>Cleder Tadeu Antão da Silva; Alecir Francisco de Carvalho; Walesson Gomes da Silva</i>	143
<b>Saberes Afrodiaspóricos – SULEar olhares, trançar sentidos</b> <i>Marta Ferreira; Jackeline Rodrigues Mendes</i>	156
<b>Educação afrodiaspórica e transformações na prática universitária: o SULEar como uma perspectiva decolonial entre saberes</b> <i>Jair da Costa Júnior; Walter Ude</i>	163

## Por que SUEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica<sup>2</sup>

### Why SOUTHing? Northern imprints on the South, from school to geopolitics

Marcio D’Olive Campos<sup>3</sup>

#### Resumo:

Regras aparentemente práticas para orientação espacial relativa a pontos cardeais recomendam apontar a mão direita para o Sol nascente do lado leste. Tais regras provindas do Norte são impropriamente disseminadas no Hemisfério Sul.

Esse aspecto prático desconsidera que no Sul a estrela Polar não pode ser visível estando constantemente abaixo do horizonte. Com essa tradicional e má influência, escolas e livros do Sul também ensinam os pontos cardeais pelo apontar da mão direita para o lado no qual nasce o Sol: lado leste. Assim procedendo, teremos o sentido norte à frente e atrás o sul. Entretanto, à noite para o Hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul deve ser o nosso guia, devemos nos guiar pelo Cruzeiro do Sul, caso no qual faz sentido adotar o termo SUEar para essa ação. Para o Hemisfério Sul, e para que as regras sejam adequadas e contextualizadas, é a mão esquerda que deve apontar o Sol nascente. Usar a esquerda impediria que saberes inapropriados “escorressem” do Norte (acima/superior) para o Sul (abaixo/inferior). O gesto da mão esquerda articula coerentemente as visadas nos sentidos leste e sul, o que se justifica por este apontar ser apropriado tanto para observações diurnas quanto para as noturnas. Regras práticas impróprias e convenções chegadas do Hemisfério Norte deveriam se decolonizadas pelo Sul. O termo SUEar – proposto em 1991 - problematiza e se opõe ao caráter ideológico do termo NORTEar quando aplicada no Sul, dando visibilidade às perspectivas do Sul numa maneira de contrariar a dominante lógica eurocêntrica do Norte construída como uma referência universal. Contribuições para uma educação formal e não-formal em uma lógica e uma episteme do SUL, pretendem estabelecer uma perspectiva crítica e decolonial aos problemas e contradições apresentadas em textos, artefatos (globos e mapas) e métodos ensinados em nossas escolas e fora delas em outros espaços sociais. Além disso, serão considerados os saberes e práticas construídos a partir de diversas leituras do mundo próprias de cada contexto natural-sócio-cultural dos quais aprendemos nas pesquisas de campo etnográficas – sobretudo entre pescadores e indígenas. Esses

---

<sup>2</sup> O presente texto foi escrito reconsiderando elementos do capítulo de livro já publicado: Campos, M. D. Por que SUEar? Astronomias do Sul e culturas locais. In **Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias**, Faulhaber, Priscila, Borges, Luiz C. (Orgs.), Anais do IV Encontro Anual da SIAC. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2016, p. 215-240. Disponível em <[http://www.mast.br/index.php/publicacoes.html#letra\\_p](http://www.mast.br/index.php/publicacoes.html#letra_p)>. Acesso em 22 set. 2019

<sup>3</sup> Marcio D’Olive Campos. Professor aposentado da UNICAMP. Físico (PUC-RJ) e doutor pela Université de Montpellier (FR). Na UNICAMP foi Prof. no Instituto de Física (1972-92). No IFCH-UNICAMP (1993-98) pertencendo ao Dep. de Antropologia e à área “Itinerários Intelectuais e Etnografia do Saber” (Doutorado em Ciências Sociais 1992-98). Desde 1980 trabalha em educação (formal e não-formal) e pesquisa antropológica/etnográfica sobre relações sociedades-humanos-natureza e saberes, técnicas e práticas locais. Enfatiza as categorias tempo espaço e lugar nos ritmos e marcadores naturais e sociais de tempos, na percepção ambiental e nas relações céu–terra (Etnoastronomia e Astronomia nas Culturas). Em outra vertente trabalha com antropologia da alimentação e patrimônios culturais. Seus interlocutores situam-se em sociedades indígenas (Kayapó) e costeiras (caiçaras), assim como entre descendentes de imigrantes italianos (ES e MG). [mdolnecampos@sulear.com.br](mailto:mdolnecampos@sulear.com.br)

conhecimentos foram construídos entre nós e nossos interlocutores do SUL através de uma diversidade de vivências de lugares e espaços.

**Palavras-chave:** SULEar, globo e mapa, decolonialidade.

**Abstract:** Practical rules for space orientation in relation to cardinal points recommend pointing the right-hand to the rising Sun at the east side. Such rules came from the North and were improperly disseminated in the South. This practical aspect disregards that in the South, the Polar Star is not visible, since it is always located under the horizon. With this traditional and distorted influence, schools and books teach the cardinal points by pointing the right hand to the rising Sun, at the east side. In doing so we have north ahead and south backwards. For the Southern Hemisphere, however, the Southern Cross should be our guide at night, and thus SOUTHing should be an adequate term for this action.

For the Southern Hemisphere, for rules to be adequate and contextualized, it is the left hand that should point to the rising Sun. Using the left hand would prevent misleading rules imposed from the North “down” to the South. The left-hand gesture would coherently articulate the sight towards east and south, which stands to be more appropriated to daily as well as nightly observations. Improper practical rules and conventions coming from the Northern Hemisphere should be decolonized by the South.

The expression SOUTHing - proposed in 1991 - problematizes and is opposed to the ideological character of the term NORTHing when applied at the South, giving visibility to the Southern perspectives as a way of counteracting the dominant Eurocentric logic that built the North as a universal reference.

Contributions to formal and non-formal education in a logic and an episteme of the South are intended to establish a critical and decolonial approach to the problems and contradictions presented in texts, artifacts (globes and maps) and methods taught in our schools and in other social spaces. In addition, we will consider the knowledge and practices derived from various world readings of each natural-socio-cultural context, learned through ethnographic field research, specifically among fishers and indigenous peoples. This knowledge is formed between us and our Southern interlocutors through a diversity of living experiences of places and spaces.

**Keywords:** SOUTHing, globe and map, decoloniality.

## Introdução

Partindo de um texto anterior (Campos, 2016) serão aqui considerados alguns problemas do ensino que envolvem noções de espaço e lugar nas relações céu-terra, sobretudo, presentes no ensino fundamental. Desta forma, pretende-se dialogar, além dos pares e alunos da academia, também com professores das redes escolares entre os quais observamos muitas marcas do eurocentrismo e da colonialidade, em geral, de origem no Hemisfério Norte.

Faz-se necessário trazer algumas críticas à ausência da leituras do mundo<sup>4</sup>, sobretudo na educação básica, ausência esta devida ao privilégio dado à alfabetização e leitura alfanuméricas, o que além de uma precariedade de práticas observacionais do ambiente terrestre e celeste circundantes, ainda se agrava pela importação e adoção pura e simples

<sup>4</sup> Sobre esse tema ver, sobretudo o primeiro parágrafo de Paulo Freire no diálogo *Leitura da palavra... leitura do mundo* (Freire, Campos 1991). Disponível em <<http://sulear.com.br/texto06.pdf>>. Acesso em 15 set. 2019.

de noções e regras práticas vindas do Hemisfério Norte, totalmente inadequadas aos contextos naturais e socioculturais de vivência e observação no Sul.

Por vivência de contextos naturais e socioculturais é preciso lembrar que por volta dos anos 80 e 90, havia uma deturpação pela qual pesquisadores de grandes centros/cidades dos dois hemisférios estabeleciam colaboração em viagens de intercâmbio e pretendiam denominar tais opções como “projetos/colaborações interculturais” sem a menor consideração pelo conceito antropológico de cultura. Tais opções têm sido trazidas para o seu devido lugar, por exemplo, por Catherine Walsh da Universidad Andina Simón Bolívar através de suas preocupações com o exercício de uma pedagogia decolonial pautada pela perspectiva da interculturalidade crítica como ela bem reafirma na introdução de seu artigo:

Este artículo parte de la necesidad – todavía presente y crecidamente urgente -, de críticamente leer el mundo, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización, como apuntaron hace algunos años atrás el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire. Considerar este trabajo político-pedagógico y pedagógico-político en el contexto actual latinoamericano es, tal vez, más complejo hoy, tanto por el reconocimiento y la inclusión de los “oprimidos” y “condenados” en las instituciones y el discurso públicos, oficiales, neoliberales y transnacionalizados – dando la impresión que el “problema” está disuelto -, como por las luchas que los movimientos indígenas y afrodescendientes están logrando avanzar en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos, pero ante racismos solapados y estrategias opositadas -cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión.

[...] Pero, por el otro lado, y aún más central, es el interés de poner en escena – pensando desde y con las luchas arriba señaladas - una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la de-colonialidad. En este afán emprendemos, en la última parte de este texto, un diálogo desde los aportes de Fanon y Freire. (WALSH, 2009)

No Brasil, esperando não omitir outras equipes trabalhando em educação na perspectiva da interculturalidade e das pedagogias decoloniais, além de, mais especificamente na educação em ciências naturais e sociais, vale citar os trabalhos das equipes de Vera Candau (PUC-RJ), Celso Sánchez (GEASur - UNIRIO), Bruno A. P. Monteiro (NUTES e LINEC- UFRJ) e Suzani Cassiani (UFSC-CCE) entre outros, sendo que duas coletâneas já compreendem artigos destes autores aqui citados (CANDAU, 2009; MONTEIRO et al., 2019). Também uma excelente coletânea saiu em 2018 problematizando “Interculturalidade(s)” na América Latina (SOUZA LIMA et al., 2018).

Há ainda o fato relevante do ensino em todos os níveis não ser sistematicamente permeado pelo desenvolvimento e uso da noção de referencial de observação/percepção. Ou seja, da noção de que ‘o que eu vejo/percebo depende de onde eu vejo/percebo - de que ponto de vista. Nesse sentido, o referencial prioritário de observação de fenômenos próprios das relações céu-terra é o de pé-no-chão e olho atento para todos os lados, ou seja, o ponto de vista centrado no lugar em que estamos, isto é, o referencial topocêntrico.

Note-se que a partir das virtuais posições geocêntricas, heliocêntricas ou outras, só se pode calcular ou teorizar sobre o que é imaginado, a não ser que sejamos todos astronautas para os quais, longe da Terra, não existe nem acima, nem abaixo. O astronauta isolado tem nele o seu próprio centro de gravidade.

Algumas dessas questões dependem de cuidadosas leituras e releituras do mundo e para isso, na educação e na pesquisa, torna-se muito conveniente o seguinte lema: problematizar sempre sobre o que parece óbvio, no entanto nunca aprofundamos nossa reflexão sobre essa aparente obviedade. Em outras palavras, leituras e releituras do mundo permitem reproblematisações constantes para que o que pensamos seja sempre reconsiderado:

Paulo Freire - Sempre repeti que é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo. A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma "releitura" do mundo. É preciso não esquecer essa evidência: as crianças pequenas, bem antes de desenharem e traçarem letras, aprendem a falar, a manipular a linguagem oral. Por intermédio da família, leem a realidade do mundo antes de poderem escrever. Em seguida, apenas escrevem o que já aprenderam a dizer. Qualquer processo de alfabetização deve integrar essa realidade histórica e social, utilizá-la metodicamente para incitar os alunos a exercerem, tão sistematicamente quanto possível, sua oralidade, que está infalivelmente ligada ao que chamo de "leitura do mundo". (FREIRE, CAMPOS, 1991).

Um óbvio nem sempre pensado, ocorre quando nos encontramos diante de um globo terrestre observando-o. Nesse caso, embora de pé no chão, estamos desempenhando um papel de astronauta observador do planeta Terra a partir do espaço sideral. Durante o desempenho desse papel não existe acima e/ou abaixo para este observador.

Muitas vezes os obstáculos epistemológicos enfrentados através das obviedades que nos desafiam durante os atos do conhecer estão presentes localmente no próprio contexto de nossos enfrentamentos. Outras vezes, são aparentes obviedades, assim como epistemes que nos chegam do Norte carregadas de eurocentrismo. Nesses casos, nos desvincular dessas obviedades nos leva a práticas decoloniais para as quais Walter Mignolo (2008) nos recomenda sabiamente a "desobediência epistêmica":

Dessa maneira, por "Ocidente" eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Reforçando as ideias até aqui expostas, conclue-se essa introdução emprestando de Arturo Escobar, no seu artigo dentro desse dossiê, sua excelente visão da proposta SULEar:

Abya Yala/Afro-Latinoamérica nos invita a pensar en la geopolítica del conocimiento, tema crucial en las concepciones de SURear [SULEar], la teoría decolonial, y el pensamiento crítico en general. Desde su concepción inicial, SURear se refirió tanto a una cierta razón cartográfica y espacial dominante como a los aspectos "ideológicos" (ver, por ejemplo, Campos 199, 2015: 433). Igualmente, hizo visibles de una forma original aquellos saberes locales no regidos por la concepción dominante del eje norte-sur, como el de algunos pueblos indígenas, abriendo las puertas al importante proyecto de SURear como camino para la "descolonización de nuestro sistema de

pensamiento en la academia, le escuela y en nuestras vidas” (p. 434). Me parece que las corrientes recientes de pensamiento crítico que analizo en este texto pueden ser consideradas como una contribución a este proyecto de descolonización epistémica, para así ORIENTARnos de un modo otro en actual geopolítica del conocimiento actual. (ESCOBAR, 2019)

## SULear

... “Você deve encontrar o seu norte”!

Está é uma “orientação” ouvida com certa frequência de alguns de nossos pares terráqueos do Hemisfério Sul.

Essa recomendação que naturaliza no SUL noções e regras apropriadas ao Hemisfério Norte, corresponde ao verbo NORTEear que significa “encaminhar-se em direção ao norte” ou na sua forma absurda - embora frequente - “subir para o Norte”. O sentido figurado, segundo o Dicionário Houaiss sugere: “guiar(-se) numa dada direção moral, intelectual etc.; orientar(-se), regular(-se)”. [grifos meus]

Essa orientação para o Hemisfério Norte, não é apenas espacial, mas subjetiva e referindo-se até à “direção moral”. Isso é evidentemente ratificado pelas representações – sobretudo geocartográficas do norte acima e superior por oposição ao Sul abaixo, inferior.

Dessas relações, pautadas pela superioridade do norte sobre o sul, resultam condicionamentos nocivos sobre a construção do conhecimento, assim como de práticas, tanto no meio escolar, como fora dele, no cotidiano das vivências na metade Sul do Planeta.

Estranhamentos e indignações sobre tendências a nos NORTEarmos no sul do equador, tornaram imperativo cunhar o termo antinômico SULear (CAMPOS, 1991). Este termo, um ano mais tarde, foi empregado por Paulo Freire no livro ‘Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido’ (FREIRE 1992, p.24, p.218)<sup>5</sup>.

SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do norte como referência universal. O que também significa incorporar em todas as nossas reflexões as ‘epistemologias do Sul’ (SANTOS, 2010; MENESES, 2008).

O vocábulo é um posicionamento crítico sobre as representações geradas pelas orientações espaciais e de orientação entre as polaridades do eixo Norte-Sul e as tensões oriundas dessa relação. Tais representações, porque trazidas de outros contextos sem as devidas problematizações, prejudicam pontos de vista e saberes locais - disciplinares ou não - interferindo negativamente em outras percepções e conseqüentemente, nas leituras do mundo e da palavra entre populações urbanas e rurais, assim como entre aquelas de culturas locais distintas (FREIRE, CAMPOS, 1991).

## ORIENTAR, SULear e a inapropriada regra que veio do NORTE

Nas escolas e no ensino de geografia no Brasil, é comumente difundida uma inútil regra “prática” – apenas apropriada ao Norte - para o ensino de orientação espacial e os pontos cardeais. Propõe-se estender o braço direito para o Sol nascente para termos assim, grosso

<sup>5</sup> Detalhes sobre a origem do termo SULear e a relação com a obra de Paulo Freire encontram-se verbete Sulear muito bem elaborado por Antônio Carlos Silva Júnior, um dos autores nesse dossiê. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>>. Acesso em 23 jun 2015. Ver também: Campos M. D. *Paulo Freire adere ao SULear (extratos)*, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <[http://www.sulear.com.br/textos/p\\_freire\\_sulear.pdf](http://www.sulear.com.br/textos/p_freire_sulear.pdf)>. Acesso em 14 jul 2019.

modo, o Leste (L) nesta direção, o Norte (N) à frente e o Oeste (W) à esquerda. O consequente absurdo é que nos pusemos de costas para o Sul.

Quando se fala de orientação à noite, o que em geral e inadvertidamente se recomenda é que “à noite você deve se orientar pela constelação do Cruzeiro do Sul (Cruxis)”. Aí começam a surgir as inconseqüências pedagógico-educacionais.

Quem vive no Hemisfério Norte, usa com êxito esta regra, uma vez que com o braço direito para Leste e o Norte à frente, este esquema se encaixa muito bem para que à noite – de acordo com o esquema corporal pré-estabelecido - se enxergue acima e à nossa frente a Estrela Polar (Polaris) que é quase coincidente com o polo norte celeste (PNC, ponto no qual o eixo imaginário terrestre “fura” o céu). Apontando essa estrela e traçando uma linha imaginária até a terra encontra-se o sentido norte geográfico – isto significa se NORTEar.

A Estrela Polar não pode ser vista no Hemisfério Sul, pois neste está sempre abaixo do horizonte. É sobretudo para observações noturnas que as conseqüências dessa “regra da mão direita” têm que ser reconsideradas e contextualizadas.

Por outro lado, o Cruzeiro do Sul é frequentemente<sup>6</sup> visível no sentido Sul. O absurdo é que nos impõem dar as costas para essa constelação pela pura e simples “importação” de uma regra que, sendo prática para o Hemisfério Norte, não o é em absoluto, para nós do Sul!

Vale uma ironia sobre essa imposição de uma regra corporal, já que ela nos foi importada ou escorreu lá de cima do Norte para que nós a “engolíssemos” sem ao menos conferir sua aplicabilidade. Obedecendo cegamente a essa regra NORTEada, precisaríamos cavar um túnel na direção do Hemisfério Norte para, uma vez chegando ao outro lado do Planeta, olhar no sentido norte e ver a Estrela Polar para que então, uma vez NORTEados, viajarmos de volta ao Sul e, conhecendo o sentido sul sabermos que o Cruzeiro está atrás de nós.

Diante disso, é fundamental contrariarmos a regra prática do Norte apontando a mão esquerda para o Sol nascente (Figura 1). Com o oeste à nossa direita, pôr fim estaremos de frente para o sul. Desse modo o diuturno esquema prático corporal – agora escolhendo apontar a mão esquerda para o Sol nascente - nos permitirá SULEar<sup>7</sup> à noite pelo Cruzeiro do Sul e, no fundo, também de dia quando o Sol nascerá à nossa esquerda e nosso esquema corporal de orientação se manterá coerente.

Ao contrário, ORIENTar-se apontando a mão direita para o Sol nascente nos obrigaria a darmos meias voltas entre cada dia e cada noite para nos colocarmos de frente para o norte e de frente para o sul alternadamente. Tudo isso para satisfazer a regra do Norte?!

<sup>6</sup> ‘Frequentemente’ aqui se refere ao fato que à medida em que as latitudes se tornam menores ao nos aproximarmos do equador (latitude 0°) apenas parte do círculo descrito pelo Cruzeiro em torno do polo sul celeste poderá ser observada – apenas a metade pode ser vista na latitude do equador.

<sup>7</sup> Em outras línguas, por exemplo: SULEar (br), SURear (es), SUDer (fr). Em inglês foi um pouco mais difícil encontrar um correspondente. O termo SOUTHing (en) me foi sugerido por Ana Cecília G. A. de Camargo. Ao mesmo tempo, Roberto Machado encontrou em Ulisses (James Joyce) o termo “suleando”. Este aparece na tradução de Caetano Waldrigues Galindo (UPPR) referente ao termo “southing” da edição original. Agradecemos a todos.

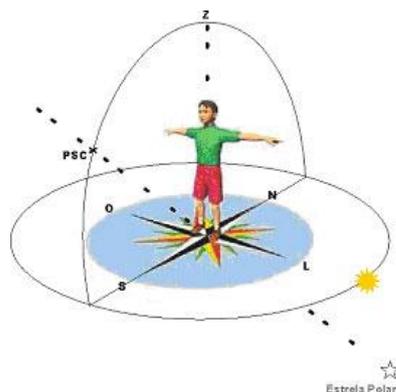


Figura 1 Esquema corporal que parte da mão esquerda apontando o Sol nascente para a orientação apropriada ao Hemisfério Sul.

Fonte: Acervo do autor <<http://sulear.com.br/beta3/>>

Ao contrário da opção pelo mapa invertido S-N, pode-se ainda salientar que os globos terrestres usualmente NORTEados e com a sustentação em uma base (pé), impõem a nós do Hemisfério Sul, uma contorção para examinarmos o lugar onde vivemos “do lado de baixo do Equador”<sup>8</sup>. Recorremos aqui ao humor de Quino (2003) com sua problematizadora Mafalda trazendo seus comentários (Figura 2):



Fonte: Quino (2003, p. 5, tira 4).



Fonte: Quino (1997, p. 534)

Figura 2 Mafalda problematizando sobre o globo terrestre (QUINO, 2003; 1997, p. 534)

É revoltante que uma simples regra prática utilizável no Norte seja assumida aqui no Sul como se fosse uma teoria globalizante quando, de fato, é uma regra inapropriada a ponto de nos levar a dar as costas para o Cruzeiro do Sul, até mesmo nas observações noturnas desta

<sup>8</sup> Ver/ouvir: “Não existe pecado ao sul do equador” (Chico Buarque; Ruy Guerra) <<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/nao-existe-pecado-ao-sul-do-equador.html>>. Acesso em 7 maio 2016.

constelação. Descasos dessa ordem sobre o contexto no qual nos situamos para observar permeiam nossos livros didáticos assim como a internet. O exemplo da Figura 3 ilustra uma absurda “Orientação pelo Cruzeiro do Sul”. Numa observação noturna vemos uma menina olhando para o norte com o Cruzeiro do Sul atrás dela. Portanto, a menina obedece literal e cegamente a regra do Norte para apenas imaginar a constelação do Hemisfério Sul na sua retaguarda.

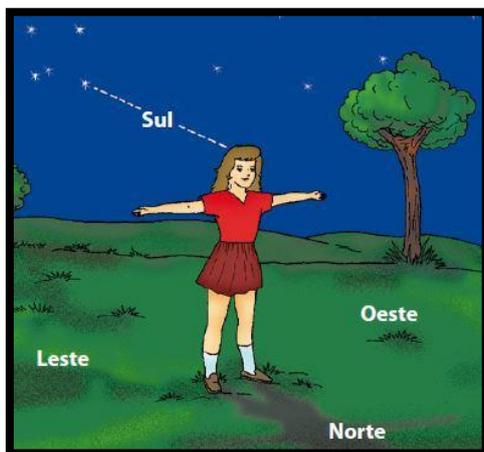


Figura 3 SULEamento às avessas pelo Cruzeiro do Sul para preservar a absurda regra do Norte que aponta a mão direita para o Sol nascente e nos coloca de costas para a constelação que nos SULEia. Fonte: Colaweb <<https://www.coladaweb.com/geografia/meios-orientacao-localizacao>>

Muitos são os exemplos enganosos com os quais se ensina sem educar, ou melhor, sem uma consistente construção de conhecimento. Um dos inúmeros exemplos facilmente encontráveis é esse absurdo da Figura 3 recolhida no site cujo nome, desagradável para um site educacional, é “Cola da Web”. Além dessa cola – termo cujo pior sinônimo é plágio - outro mal exemplo é encontrável numa “Orientação pelos Astros e Estrelas – Geografia” do “Brasil Escola”<sup>9</sup>. Nele mostra-se a regra na qual se deve, supostamente, apontar a mão direita para o Sol nascente e menciona-se, sem mais detalhes, que à noite devemos nos servir das estrelas para as orientações espaciais. O subtítulo nesse site também causa estranheza: “A orientação pelos astros e estrelas é uma maneira primitiva de orientação geográfica” [grifo do autor]. Pergunta-se então sobre o sentido dessa expressão maneira “primitiva” ... Seria porque efetuada sem uma bússola? Seria uma orientação por pessoas “primitivas”?! Quem são elas? Qual seria uma maneira oposta à primitiva de orientação geográfica?! Existe? Seria necessária em que contexto e com que precisão?!

Tratando-se de ciências, técnicas, práticas e experimentações, sabe-se que em geral, é o contexto no qual a experimentação se efetua e os objetivos a serem atingidos que devem se coadunar com a precisão, assim como com o conjunto de métodos e os artefatos aos quais se recorrerá. Nada disso é mais - ou menos – primitivo. Todos são modos de construir saberes locais apropriados aos contextos vivenciados ao longo do tempo pelas diferentes pessoas que compõem a diversidade sociocultural do planeta (GEERTZ, 1999; CAMPOS, 2002).

Continuemos, agora com boas práticas nos céus do Sul onde, a partir do Cruzeiro do Sul, encontra-se o polo sul celeste (PSC) e a partir dele determina-se a linha no sentido do sul geográfico a partir do observador, isto é, a linha meridiana local sul-norte. O processo não é tão direto quanto na busca do norte a partir da Estrela Polar, pois esta é afortunadamente

<sup>9</sup> Os dois maus exemplos citados estão disponíveis em Colaweb, “Meios de Orientação e Localização - Orientação pelo Cruzeiro do Sul” <<https://www.coladaweb.com/geografia/meios-orientacao-localizacao>> e em Brasil Escola <<https://m.brasilecola.uol.com.br/amp/geografia/orientacao-pelos-astros-estrelas.htm>>. Acessos em 18 jul. 2019.

coincidente com o PNC. Essa coincidência leva algumas populações indígenas da América do Norte a chamá-la “estrela que nunca se move”<sup>10</sup>.

Circulando a certa distância em torno do PSC, o Cruzeiro do Sul em seu movimento em torno do PSC observa-se as duas estrelas do braço menor da cruz precedidas por duas outras da constelação Centauro denominadas  $\alpha$  e  $\beta$  *Centauri*. Essas quatro estrelas situam-se inscritas num mesmo círculo imaginário cujo centro é o PSC. Basta imaginar as mediatrizes dessas duas semirretas se prolongando e cruzando-se no centro do círculo que teremos encontrado nesse ponto central o PSC. Conseqüentemente a vertical a partir do PSC nos define no horizonte o sentido do sul e assim a direção sul-norte do meridiano local. Detalhes sobre SULEamento e outros conhecimentos sobre o Cruzeiro do Sul são apresentados por Tamires Cristina de Souza no site “O Jardim do Céu na Terra”<sup>11</sup> (USP/SC, SP).

Em viagens para o Hemisfério Norte – pelo menos, do que se conhece entre brasileiros – e na volta “lá de cima”, os viajantes sempre chegam com relatos de desorientação e inferioridade diante da maior competência dos habitantes do Hemisfério Norte em tomar seus rumos certos. Claro! Os de lá têm uma educação apropriada ao Hemisfério no qual vivem – os daqui não! Dificuldades enquanto pedestres no reticulado N-S e L-W das ruas de New York são um bom exemplo do literal desnorteamento.

## Da orientação espacial à ideologia e à geopolítica

A proposta SULEar surgiu da contestação sobre as formas estrangeiras que nos chegam do Norte desorientando os modos de vivenciar e ler o mundo nesse Sul de nossos lugares e espaços – espaços estes por nós construídos socialmente (CERTEAU, 1998)<sup>12</sup>. Sofremos interferências espúrias pela importação pura e simples de concepções, práticas e regras práticas socialmente construídas nos espaços do Norte e a eles apropriadas. Tudo isso é inadvertidamente ensinado como se fossem dados científicos de forma a NORTEar os nossos lugares próprios do Sul. Com isso, nas escolas, a regra da mão direita apontando o Sol nascente é mais um contrassenso que tipifica um desarraigamento<sup>13</sup> socioecológico dos nossos lugares do Sul.

Essas questões sobre orientação espacial constantemente nos agridem pelo modo como são tratadas no ensino fundamental (alunos até cerca de 10 anos). Pelo menos na fase inicial da construção desses saberes no e para o Sul é até importante que nos sintamos desNORTEados para o benefício de uma educação contextualizada, problematizadora e, portanto, mais transformadora na qual estaremos apropriadamente situados nos espaços e lugares do Sul – SULEados.

<sup>10</sup> Esse “nunca” é relativo pois um dos movimentos da Terra é o de Precessão do eixo polar, análogo a um peão quando vai perdendo energia sendo o eixo do mesmo não mais vertical. Portanto o eixo polar – apesar hoje e até um futuro muito longínquo ainda apontar para a Polar - inscreve lentamente um círculo no céu de tal modo que passados muitíssimos anos, a Estrela Polar não será mais polar. O período de uma volta completa do “peão” é de cerca de 26.000 anos. Desse modo, quando o eixo polar não mais apontar com boa aproximação para a Estrela Polar um enorme número de gerações já terá se adiantado sobre as que vivem atualmente no Planeta. Em dois níveis, respectivamente introdutório e mais avançado recomenda-se as discussões de: 1) “Precessão” <<http://www.cienciaviva.pt/rede/space/home/anexo3.asp>>. 2) “Precessão do Eixo da Terra” <<http://astro.if.ufrgs.br/fordif/node8.htm>>. Acessos em 28 jul. 2019

<sup>11</sup> Ver a descrição dos procedimentos no site do Centro de Divulgação da Astronomia – Observatório Dietrich Schiel do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP - Cruzeiro do Sul por Tamires Cristina de Souza, disponível em <<http://www.cdcc.usp.br/cda/jct/cruzeiro-sul/index.html>>. Ver também “SULEar vs NORTEar. Orientações” em <<http://sulear.com.br/beta3/>>. Acessos em 28 jul. 2019.

<sup>12</sup> Aqui nos referimos a Michel De Certeau na sua discussão sobre “Espaços” e “lugares” (1998, p. 201): o lugar é aquilo que tem o seu próprio (como uma caixa de correio própria de alguém) enquanto espaço é socialmente construído. Ver também o livro ‘Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência’ por Y-Fu Tuan (1983).

<sup>13</sup> Segundo o Houaiss a adequação do termo é garantida: “1. germinar ou fazer germinar (a planta), pela fixação da raiz; 2) estabelecer(-se), assentar(-se), firmar(-se) de maneira definitiva ou profunda

Assim - uma vez desarraigados do Norte e arraigados ao Sul – nos apropriamos do termo ‘arraigamento ecológico’<sup>14</sup> adotado por Alexandre Martins de Araújo presente como coautor num dos textos desse Dossiê SULEar. Percebe-se, em adição, que arraigamento ecológico parece se articular bem com as ideias da ‘ecologia social’ numa abordagem, com origem desde os anos 1990, por Becker et al. (1997) do qual é importante trazer algumas defesas que justificam essa proposta:

Although studies in ecological economics and social ecology focus on different aspects of the society/nature relationship, growing awareness of social activities outside the market economy, in terms of “social sustaining functions” (as analogous to “ecological sustaining functions”) ..., or to institutional aspects within Ecological Economics, might indicate a common emerging tendency. It remains to be seen, however, whether these tendencies will result in the emergence of a single transdisciplinary model of sustainability research, or whether a stimulating multiplicity of cooperating approaches will emerge. (Becker et al. 1997 p. 45)

The decisive reason yet is related to an original scientific challenge. This challenge consists in making the understanding of social-ecological systems the core cognitive interest of research for sustainable development. (JAHN et al, 2011).

During the last decade, the concept of social-ecological systems (SES) has become central to an increasingly widespread international discourse on human/nature interactions. (BECKER, 2012) .

As consequências geopolíticas, socioculturais e ideológicas que decorrem dessas considerações das regras práticas importadas são evidentemente preocupantes. Há inúmeras repercussões do Norte sobre modos de vida, leituras do mundo e modos norteados de (mal)educar no Sul (CAMPOS, 2015; ROIG 2002; CAMPOS, 1999). “El Sur también existe”<sup>15</sup>, poesia do uruguaio Mario Benedetti musicada pelo catalão Joan Manuel Serrat, assim como a composição “Si el Norte fuera el Sur” do guatemalteco Ricardo Arjona são contundentes e exemplares nesse sentido<sup>16</sup>.

Ao orgulho latino-americano do que se compreende por Sul/Sur junta-se a eterna resistência do Sul/Sur no pensamento decolonial através da bela ironia de Mario Benedetti. Na Figura 4 preparamos uma distribuição dessa poesia na alternância Norte/Sul ou acima/abaixo entre os Hemisférios:

<sup>14</sup> A noção de arraigamento ecológico foi elaborada por Alexandre Martins de Araújo durante seus estudos sobre os processos de migração e adaptabilidade, envolvendo populações rurais que ocupam regiões periféricas de Goiânia. Em tais estudos, o autor concebe o arraigamento ecológico como sendo o conjunto de estratégias adaptativas, historicamente conquistadas, por meio de experiências coletivas, em situações de enfrentamento às perturbações do meio. Projeto Reativar: agroecologias e interculturalidades <<https://nuhai.historia.ufg.br>>.

<sup>15</sup> Sugerimos assistir a tradução e leitura em português por Demétrio Xavier de “O Sul Também Existe”, poema de Benedetti. Demétrio é um competente radialista, músico e antropólogo porto-alegrense, especializado na música crioula do Uruguai e da Argentina. Ele era o âncora do programa “Cantos do Sul da Terra” na Rádio Cultura FM de Porto Alegre até a extinção da Fundação Piratini em 30/5/2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sLLdw5btNGc>>. Acesso em 7 ago. 2019.

<sup>16</sup> Mario Benedetti, El Sur también Existe. Disponível em: <<http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe.htm>> e composta e cantada por Joan Manuel Serrat em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ZF6fHU-zEY>> Acessos em: 8 maio 2016. A poesia em texto se encontra em BENEDETTI, Mario. El Sur también existe. In: *Preguntas al azar (poesía)*, Buenos Aires: Seix Barral, 1993. p.167-171. A composição de Ricardo Arjona *Si el Norte fuera el Sur* (CD, CDPL 485254, Columbia, distr. Sony Music, México) intitula o CD e está disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=W6TrGIYTaKl&index=5&list=PLo0l0zPRuU2ObNpQCVx9UncFaP4M51\\_yK](https://www.youtube.com/watch?v=W6TrGIYTaKl&index=5&list=PLo0l0zPRuU2ObNpQCVx9UncFaP4M51_yK)>. Acesso em: 8 maio 2016. Letra disponível em: <<http://www.musica.com/letras.asp?letra=93672>> Acesso em: 8 maio 2016.

**El Sur También Existe**

Mario Benedetti

Con su ritual de acero,  
 sus grandes chimeneas,  
 sus sabios clandestinos,  
 su canto de sirenas,  
 sus cielos de neón,  
 sus ventas navideñas,  
 su culto de dios padre  
 y de las charreteras,  
     con sus llaves del reino,  
 el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,  
 el hambre disponible,  
 recurre al fruto amargo  
 de lo que otros deciden,  
 mientras el tiempo pasa  
 y pasan los desfiles,  
 y se hacen otras cosas  
 que el norte no prohíbe,  
     con su esperanza dura,  
 el sur, el sur también existe

con sus predicadores,  
 sus gases que envenenan,  
 su escuela de chicago,  
 sus dueños de la tierra,  
 con sus trapos de lujo  
 y su pobre osamenta,  
 sus defensas gastadas,  
 sus gastos de defensa,  
     con su gesta invasora,  
 el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,  
 cada uno en su escondite,  
 hay hombres y mujeres  
 que saben a qué asirse,  
 aprovechando el sol  
 y también los eclipses,  
 apartando lo inútil  
 y usando lo que sirve,  
     con su fe veterana,  
 el sur también existe.

con su corno francés  
 y su academia sueca,  
 su salsa americana  
 y sus llaves inglesas,  
 con todos su misiles  
 y sus enciclopedias,  
 su guerra de galaxias  
 y su saña opulenta,  
     con todos sus laureles,  
 el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,  
 cerca de las raíces,  
 es donde la memoria  
 ningún recuerdo omite,  
 y hay quienes se desmueren  
 y hay quienes se desviven,  
 y así entre todos logran  
 lo que era un imposible,  
     que todo el mundo sepa,  
 que el sur también existe

Figura 4: El Sur también existe – Mario Benedetti

 Fonte: SULear/Curtas <<http://sulear.com.br/beta3/curtas/>>

Arturo Andrés Roig, filósofo e historiador argentino, ao "Pensar La mundialización desde el Sur" (2002) denuncia a globalização como "*la cara siniestra del actual proceso de mundialización*":

Las palabras "Norte" y "Sur" no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas. Su contenido semántico, organizado sobre posiciones axiológicas, ha sido expresión de una de las tantas dicotomías sobre las que se ha montado y se monta la mirada colonialista del mundo occidental (ROIG, 2002, p.15).

Roig nos ajuda a pensar também na ironia de Ricardo Arjona - "Se o Norte fosse o Sul" - uma vez que este guatemalteco e, portanto, originário de latitude Norte, se coloca ideologicamente na perspectiva de um SULista, assumindo o Sul, não uma categoria unicamente geográfica, mas também cultural, geopolítica e ideológica.

Mariano Baez Landa, antropólogo no CIESAS - Golfo (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Xalapa, México) bem familiarizado com o Brasil, traz um interessante comentário sob essa mesma argumentação:

O SUL não é somente um referente histórico e geográfico, mas pode converter-se numa ferramenta para produzir conhecimentos diferentes e relações sociais, interculturais, simétricas, emancipadoras dentro da diversidade humana. Construir esse SUL, evitando qualquer tipo de hegemonia e relações de poder, implica pensar para além das etnias, as culturas, as raças, as religiões, as fronteiras e conviver com a grande diversidade humana. Pensamos um SUL que não só localiza povos inteiros

geograficamente, como também engloba aqueles que vivem numa condição marginal e subalterna dentro do próprio Hemisfério Norte.<sup>17</sup>

O SULEAR como "ferramenta emancipatória" para todos os povos submetidos à "hegemonia eurocentrada", e não só para aqueles localizados no hemisfério Sul, encontra ressonância nos trabalhos de Anibal Quijano (2005) e de Júlio Roberto de Souza Pinto e Walter Mignolo (2015), para os quais:

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea (raza), produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (QUIJANO,2005)

Sob uma retórica primeiramente salvacionista, depois civilizatória e finalmente desenvolvimentista, povos e etnias posicionadas na periferia do novo centro do mundo, inclusive antigos impérios, em diferentes graus, têm sido desapropriados de suas terras; têm visto suas cosmologias, manifestações artísticas, ciências e tecnologias, formas de organização econômica e política serem reduzidas a superstições, mitos, folclore, tradições irracionais e idiosincrasias, quando não são totalmente suprimidas. Sob uma retórica emancipatória, povos e etnias periferizadas têm sido destituídas de sua subjetividade e dignidade. (PINTO, MIGNOLO, 2015 p.289)

## Globos terrestres onde o Sul passa ao largo - ou abaixo

A impropriedade da regra corporal norteadada de orientação se repete no uso de artefatos importados, ou mesmo fabricados no Sul, como globos terrestres, planisférios<sup>18</sup> e mapas de menor escala encontráveis no comércio e nas escolas.

Como sabemos – embora valha a pena insistir – o globo representa o Planeta como uma esfera sobre a qual temos que imaginar que quem estiver de pé no chão, (direção vertical) deve se pensar representado também na direção vertical de pé sobre o globo e alinhado da cabeça aos pés até o centro da Terra, para o nadir. O sentido oposto aponta para o alto, ou seja, para o zênite.

Desse modo temos que pensar o solo onde pisamos como um plano horizontal (plano do nosso horizonte) que seja tangente ao ponto do Planeta (lugar) em que nos situamos: no Rio de Janeiro, por exemplo. Nesse caso, isto significa que se o globo puder girar em todas as direções, poderemos dispô-lo de tal modo que o plano no qual pisamos pode ser pensado como paralelo ao plano horizontal imaginado que tangencia o globo no nosso lugar. Assim podemos pensar na analogia pela qual estamos tão de pé no nosso chão como no nosso “chão” correspondente e imaginado sobre o globo. Se nos representarmos com a ajuda

<sup>17</sup> Mariano Baez Landa. Ver "Buscando um Norte às avessas" em <<http://sulear.com.br/beta3/#3>>.

Texto original em: Buscando Un SUR Epistémico. Propuestas para GT-CLACSO - Experiencias de Frontera. Contextos social, político y epistemológico. Bogotá, (mimeo). 2016.

<sup>18</sup> Planisfério é um mapa que representa um globo (terrestre ou celeste) em um plano retangular.

de um boneco no globo, este estará paralelo a nós de pé no seu “chão” do globo, e como nós, apontando da cabeça aos pés para o centro da Terra ou do globo.

Evidentemente, a experiência descrita acima se realiza com dificuldade nos globos convencionais. Estes são montados num suporte que apesar de permitir gira-lo, dificulta a operação de assemelhar ou representar o nosso horizonte em coerência com o horizonte no globo. Nesse caso, um puro e simples “globo bola” seria mais conveniente. Ou pode-se também retirar o globo da montagem e utilizar simplesmente a bola. Existem alguns globos infláveis sem a montagem, apenas como uma bola.

Outro inconveniente é que os globos se representam, em geral, com o Norte para cima numa convenção enganosa como se fosse sempre visto de fora da Terra mantendo-o com o Norte acima. Nesse caso, sabemos que esse olhar é semelhante ao de um astronauta no espaço para quem, na ausência de gravidade, não existe nem acima, nem abaixo.

Uma alternativa interessante são os globos antigos que apesar de mais engenhosos e caros, permitem, não só representar o movimento de rotação, como também girar os planos meridianos (N-S) de modo que o eixo polar aponte em qualquer direção. Com isso podemos representar o nosso horizonte no chão e no globo simultaneamente. O globo da Figura 5 é desse tipo antigo. Em qualquer lugar do mundo podemos representar nosso horizonte como um plano paralelo àquele no qual estamos de pé.



Figura 5: Globo terrestre antigo com dois movimentos nas direções dos paralelos e dos meridianos. O globo gira em torno do eixo polar e complementarmente o anel meridiano pode completar 360°. Globo terrestre, 1829.

Fonte: <[https://sigarra.up.pt/fcup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=1019888](https://sigarra.up.pt/fcup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=1019888)>

A essa altura, vocês devem estar se perguntando: Por que todo esse detalhamento?

Esses detalhes fazem sentido devido aos prejuízos à construção de saberes e práticas decorrentes dos globos e mapas “convencionalmente” NORTEados disponíveis no comércio e presentes – embora raramente usados – nas escolas. Estes têm uma base no Sul embaixo que mantém o Norte acima.

Assumindo o globo terrestre como um modelo conveniente para o nosso Planeta, pode-se pensar que dele são gerados os mapas – representações planas do globo ou de partes do globo. Sua elaboração pode envolver vários tipos de projeção para representar a esfericidade do globo num plano ou folha de papel. Numa delas, imaginando-se o globo encaixado num tubo cilíndrico, pode-se pensar na esfera abrindo-se em gomos sobre o cilindro que pode ser aberto na forma de um plano como na Figura 6.

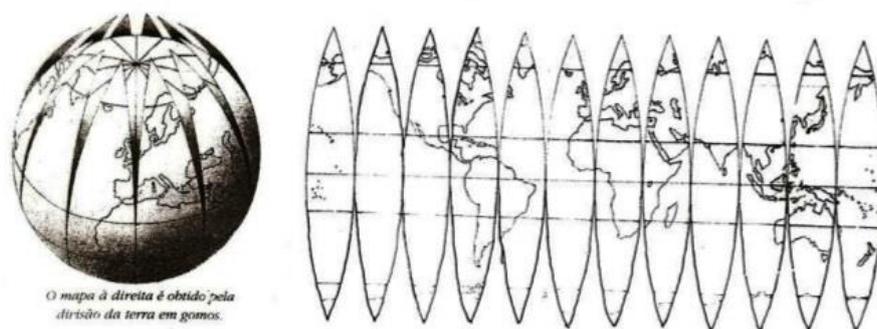


Figura 6: Projeção das “cascas” dos gomos de uma esfera sobre um plano

Fonte: Formas de representação da superfície terrestre.

<<http://pt.slideshare.net/paula.tomaz/formas-de-representao-da-superficie-terrestre>>

A partir destes gomos planificados percebe-se que resta uma operação para se chegar ao planisfério (mapa retangular plano) abrindo-se os gomos pelas pontas polares mostradas na Figura 6. Com isso o mapa obtido mostrará uma deformação das superfícies do globo com áreas crescentes na direção dos polos Norte e Sul. Por isso, nos planisférios desta projeção, a Groenlândia aparece tão grande.

Uma das soluções para este problema veio com uma antiga publicação de James Gall<sup>19</sup> em 1885 que só foi reconsiderada em 1973 pelo historiador alemão Arno Peters<sup>20</sup> e por isso passou a ser conhecida como a Projeção de Gall-Peters. Uma redução dos intervalos entre paralelos e meridianos permitiu uma reprodução das áreas reais dos continentes, apesar de os contornos dos mesmos parecerem deformados em relação ao que nos habituamos a ver (SEEMANN, 2003).

Adriano Scalzitti (2012) cita a geógrafa da USP Maria Elena Ramos Simielli mostrando na sua publicação dois tipos de planisfério nas projeções de Peters e a de Mercator<sup>21</sup>. A figura 7 invertida mostra apenas a projeção de Peters com o Hemisfério Norte abaixo na folha.

Simielli (1996, p. 184) dispôs o mundo de “ponta cabeça”, propondo assim mais um elemento para discussão da questão da superioridade do hemisfério norte atribuída à sua ação colonial no hemisfério sul. É interessante lembrar que a proposta de Peters estava inserida no contexto geopolítico da Guerra Fria. (SIMIELLI, 1996, p.184 apud SCALZITTI, 2012, p.86).

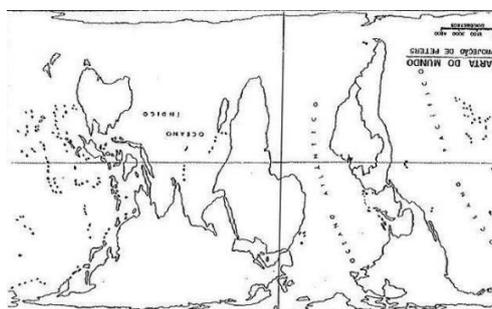


Figura 7 Projeção de Peters com o planisfério invertido

<sup>19</sup> GALL, James. Use of cylindrical projections for geographical, astronomical, and scientific purposes. *Scottish Geographical Magazine* v.1, n.4, p.119–123, 1885.

<sup>20</sup> Arno Peters: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Arno\\_Peters](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arno_Peters)>. Acesso em: 7 mai. 2016.

<sup>21</sup> Projeção de Mercator: Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Proje%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Mercator](https://pt.wikipedia.org/wiki/Proje%C3%A7%C3%A3o_de_Mercator)>. Acesso em: 7 maio 2016.

Fonte: SIMIELLI (1996, p. 184) apud SCALZITTI (2012, p.86).

Diante da opção do mapa invertido S-N, pode-se ainda salientar que os globos terrestres usuais com o Norte para cima e a estrutura de sustentação com bases (pés) impõem, a nós do Hemisfério Sul, a contorção já mencionada para vermos o nosso Sul na parte de baixo do globo. O agravante é que se estabelece uma confusão entre nossos pés e o “pé” ou base do globo. Em pé ficamos nós, terráqueos, alinhados ao longo de uma vertical que vai da nossa cabeça aos pés e ao centro da Terra. O “pé” do Globo nada tem a ver com essa discussão e também com os globos e mapas que aqui nos apresentam norteados e que apenas conservam o inconsequente *status quo* do Norte acima. Só mesmo recorrendo novamente à problematizadora Mafalda e sua crítica afiada (Figura 8).



Fonte: Quino (2003, p. 6, tira 3)

Figura 8 Mafalda de Quino problematizando sobre o globo terrestre

São mais apropriados os globos sem base de sustentação e infláveis, podendo essa bola girar em todas as direções garantindo que nos representemos coerentemente entre o chão que pisamos e o local correspondente do globo onde estivermos.

No filme “O Grande Ditador” (“The Great Dictator”, 1940), o diretor/ator Charles Chaplin baila e brinca **com um globo inflável** lançando-o em todas as direções (Figura 9). O bailado é lindo, mas causa certa decepção uma vez que o globo se comporta como um João-bobo<sup>22</sup>, pois lhe colocaram um contrapeso no polo Sul, o que faz com que ao longo de toda a cena, o Norte sempre aponte para cima e assim é preservada a hegemonia do Norte<sup>23</sup>. Chaplin, extremamente crítico e de esquerda, teria deixado passar esta representação intencionalmente hegemônica, ainda que estivéssemos nos anos 40?! Coisas da produção?



Figura 9 Chaplin no filme “O Grande Ditador” (1940)

<sup>22</sup> João-bobo (português BR) ou sempre-em-pé (português europeu); tentetieso ou tentempié (espanhol); culbutto (francês); roly-poly toy ou round-bottomed dol (inglês).

<sup>23</sup> Chaplin na cena do bailado. Disponível em <<https://youtu.be/IJOuoyoMhj8>>. Acesso em 12 set. 2019.

Fonte: <[https://cdn.quotesgram.com/img/37/78/1553147971-The\\_Great\\_Dictator\\_globe\\_scene\\_big.jpg](https://cdn.quotesgram.com/img/37/78/1553147971-The_Great_Dictator_globe_scene_big.jpg)>

## Mapas terrestres e suas contradições: Norte/Sul e acima/abaixo

Diante da hegemonia do Norte representada nos globos terrestres, os mapas não ficam atrás e a discussão a seguir evidencia um problema que nos remeterá novamente aos globos terrestres.

Mapas representam espaços e lugares do Planeta em diferentes escalas. Queremos problematizar sobre a forma como os nomes desses lugares (mares, continentes, países, cidades) são inscritos sob a forma de um texto que os nomeia, mas quando impresso sobre o mapa, apesar de útil no fornecimento dos nomes, pode nos dificultar o uso e a compreensão. Nos mapas e globos ocorre uma superposição de dois elementos totalmente independentes entre si. Por um lado, um texto que apenas nomeia os acidentes geográficos sobre a superfície terrestre. Por outro, temos a própria representação da superfície com seus acidentes, num conjunto que, quando em maior escala, nos leva ao globo. O problema é que o texto superposto sobre mapas e globos é organizado e uniforme para uma leitura de cima para baixo entre o início e o final do texto numa folha. Com isso, uma vez que o texto está aplicado sobre o mapa, somos levados a associar o acima/abaixo do texto, da mesma forma ao lugar do mapa onde o mesmo foi superposto. Essa superposição – com raríssimas exceções – nos condiciona a uma falsa percepção de que o acima/abaixo do texto está para o acima/abaixo do mapa, assim como Norte/Sul está para superior/inferior, ou seja, uma razão que pode nos induzir a uma inferioridade relativa ao Norte acima, superior.

Tanto no caso dos globos, como no caso dos mapas, o texto referido distribui-se ordenadamente entre o alto e o baixo e, em consequência, sugere a antinomia alto/baixo que passa a ser assumida como Norte/Sul no território representado.

Para nos orientarmos a pé ou de carro numa cidade usamos mapas cujas escalas estão na relação em torno de 1:10.000, de tal modo que se pode ver as ruas com seus nomes distribuídos ao longo delas, evidentemente, em todas as direções. Esses mapas devem em geral ser utilizados no plano horizontal e os nomes alinham-se pelas ruas percorridas pelo usuário. Isso representa uma salutar exceção, pois em outras escalas<sup>24</sup> em torno de 1:1.000.000 onde as representações das cidades se reduzem apenas a pontos sobre o mapa, os nomes de cidades, países e acidentes geográficos passam a ser inscritos sobre o mapa como um texto ordenado segundo a proporção 'acima : abaixo :: Norte : Sul' ou '(acima/abaixo) = (Norte/Sul)'. Nesse caso, o mapa passa a ser decorativo e mal utilizado, pois nessa escala ele, em geral, passa a ser pendurado nas paredes. Nesse momento torna-se difícil usar convenientemente o mapa e apontar os sentidos em que estarão cidades e países distantes do nosso entorno. Para isso o mapa deveria voltar ao plano horizontal e orientado por uma bússola ou recurso equivalente para que os sentidos dos pontos cardeais (ou dos paralelos e meridianos) no mapa coincidam com os do local em que estamos.

Cabe lembrar o pioneirismo da Austrália no estudo, produção e comercialização de mapas invertidos cujos termos originais variam como: *Upside Down map*, *South-Up map* e *Reversed map*<sup>25</sup>. Lembremos também do espanto causado pela inversão do mapa-múndi com o humor inteligente de Quino e Mafalda na Figura 10.

<sup>24</sup> Sobre escalas, ver IBGE, Conceitos gerais. O que é cartografia? Escala. **Atlas Geográfico Escolar na Internet**, 2019. Disponível em <<https://atlasescolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-cartografia/escala.html>>. Acesso em 15 set. 2119.

<sup>25</sup> *South-up map orientation*: <[https://en.wikipedia.org/wiki/South-up\\_map\\_orientation](https://en.wikipedia.org/wiki/South-up_map_orientation)>.

*The Upsidedown Map Page. It needn't be a Eurocentric world*: <<https://www.flourish.org/upsidedownmap/>>



Figura 10 Mafalda e o mapa mundi invertido (*sanseacabó* ou assunto encerrado)  
 Fonte: Facu Hernandez blogspot <<https://facuherandez.blogspot.com/search?q=sur>>

No caso do globo – ao contrário do que poderiam esperar os que vivem no Sul – o texto indicador de lugares nos dois Hemisférios é alinhado horizontalmente e superposto ao globo para ser lido a partir do Norte. Daí se inicia a leitura na parte superior do texto. Isto nos induz a assumir o Norte em cima, e assim o lado superior será sempre o Norte para qualquer dos dois Hemisférios examinados. Coisas da hegemonia...

Joaquín Torres García, artista plástico e intelectual uruguaio, defendeu excelentes pontos de vista através de *A Escola do Sul* (*La Escuela del Sur*) e, já em 1935, foi um crítico perspicaz dos problemas discutidos no presente texto. Associado ao seu famoso desenho (Figura 11) ele produziu um texto contendo este importante trecho:

Uma importante escola de arte teve que ser criada aqui em nosso país. Digo sem nenhuma hesitação: aqui em nosso país. E tenho mil razões para afirmá-lo.

Disse Escola do Sul, porque em realidade, nosso Norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, a não ser por oposição ao nosso Sul.

Por isso, agora colocamos o mapa ao inverso e então temos justa ideia da nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte. Igualmente a nossa bússola: inclina-se imperdoavelmente sempre para o Sul, para o nosso polo.

Os navios, quando partem daqui, descem, não sobem como antes, a fim de partirem para o norte. Porque o Norte agora está abaixo. O nascente, posicionando-nos de frente para o nosso sul, está à nossa esquerda.

Esta retificação era necessária; por isso agora nós sabemos onde estamos. (TORRES-GARCÍA, 1992, p.53)<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> É sabido que o texto editado por Ramirez foi publicado em TORRES-GARCÍA, Joaquín. *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires: Ed. Poseidón, 1941 que é uma publicação difícil de encontrar.

Após a crítica à regra apenas prática para o Norte é um prazer ter a comprovação de Torres-García: “O nascente, posicionando-nos de frente para o nosso sul, está à nossa esquerda.”



Figura 11 Mapa invertido da América - Joaquín Torres García (TORRES-GARCÍA, 1992)

## O Norte/Sul, acima/abaixo marcado em desenhos infantis

Em trabalhos e oficinas com professores, já presenciamos absurdos e descasos com respeito ao uso do Sol em suas diversas posições como recurso de orientação. Por exemplo, um dos absurdos foi o de supor-se que o sentido norte está diretamente à nossa frente como se tivéssemos uma seta colada na testa, apontando constantemente para o norte qualquer que fosse o sentido para o qual nos virássemos.

No que se refere ao planeta Terra e o sistema solar, percebe-se bastante confusão entre as representações do Planeta como globo esférico, círculo e circunferência. Pela dificuldade de representar-se de pé sobre um globo, as vezes, parece mais fácil substituí-lo por um horizonte como um disco sobre o qual é mais aceitável estarmos todos de pé. Nas escolas, alguns professores falam de um mundo "redondo" sem que indiquem com precisão a que figura geométrica — círculo, esfera ou cilindro — o termo redondo corresponde ou significa<sup>27</sup>.

Essas confusões parecem contribuir para que não seja formado um sistema coerente de leituras e compreensões do mundo em que vivemos. São confundidos os distintos referenciais de percepção do sistema solar (topocêntrico, geocêntrico, heliocêntrico, galáctico, etc.), quando cada um deles deveria ser compreendido como válido para um determinado contexto de observação, cálculo ou análise. A má formação que temos sobre a noção de referencial gera, muitas vezes, a crença de que o “Sol como centro de tudo” deve ser aceito como verdade absoluta – uma vez que *Copernicus dixit* – impedindo assim que se admita – como Einstein – a relatividade dos referenciais. Isto ocorre também no ambiente escolar e traz grandes dificuldades. Trarão também entraves para quem mais tarde vier a realizar algum trabalho de cunho etnográfico sobre saberes das relações céu-terra entre

<sup>27</sup> Sabe-se que redondo, tanto pode se referir a circular quanto a esférico e até mesmo a qualquer secção circular de um sólido como um cilindro. Esse último caso parece até favorecer a cosmovisão de uma terra (horizonte) situada numa superfície plana de base cilíndrica como é o caso da representação do mundo pelos Warao da Venezuela (Wilbert 1981). Ainda que sem a perspectiva de SULEar-se, discussões interessantes sobre a forma da Terra como entendida por crianças, aparecem num livro de orientação para a prática pedagógica com o Globo em sala de aula (Schaffer 2003: 43) e num texto de Nussbaum (1985).

indígenas. Estes sabem construir um sistema coerente de saberes e práticas partindo do referencial topocêntrico. Referencial esse não só ausente da escola como também até mesmo na academia — fora dos cursos de astronomia — trata-se pouco do uso do referencial topocêntrico para entender os movimentos relativos ao sistema Sol-Terra-Lua.

A não ser que estejamos astronautas, o estar topocentrado é o único recurso pelo qual podemos ver os astros como se todos fossem “trazidos” para uma esfera celeste imaginária centrada na Terra – geocêntrica. O que vemos a partir do nosso horizonte topocêntrico são os astros num setor dessa esfera, numa calota, a abóbada celeste como indicado no lado direito na Figura 12.

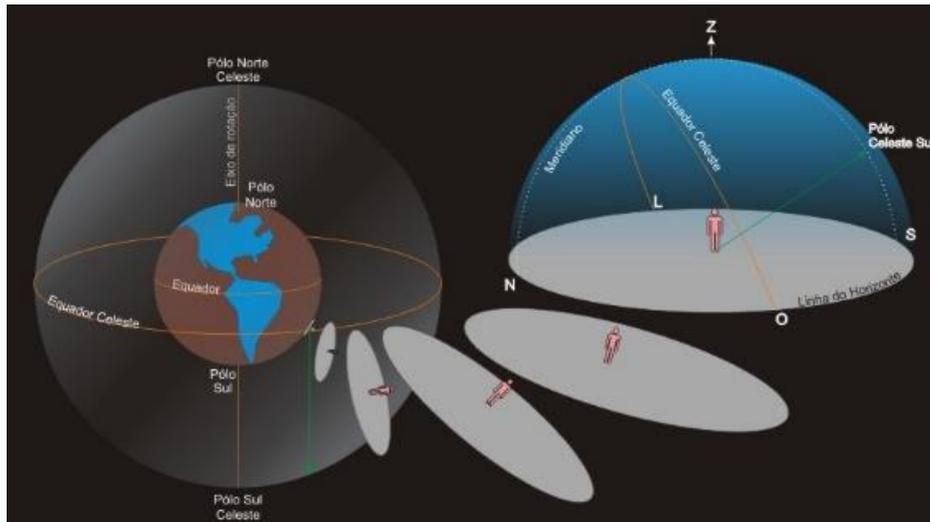


Figura 12 De um ponto no globo (concêntrico com a esfera celeste) até a representação desse ponto no referencial (topocêntrico) do horizonte (SARAIVA, OLIVEIRA FILHO, 2010).

Essas ideias ficam tão arraigadas e reforçadas pelo globo terrestre “de pé” com o Sul para baixo, que interferem fortemente nas conotações culturais e políticas do “Sul”.

O que é impressionante é que mesmo para crianças do hemisfério Norte, o fato delas verem com muita frequência o globo com pé/base e com o Sul para baixo, gera com frequência muitas concepções enganosas.

Joseph Nussbaum (1985) fez uma pesquisa sobre o que e como crianças concebem vários tipos de fenômenos no Planeta Terra. As entrevistas se realizaram com crianças entre 8 e 14 anos de idade em Nova Iorque, Califórnia, Israel e Nepal, ou seja, sempre em latitudes do Norte entre os paralelos de 30° e 45°N. Fora outras considerações interessantes, fixemo-nos sobre respostas típicas dessas crianças que sustentam a noção de que pedras lançadas sempre “saem para cima”. Isto é, elas não usam a Terra como referencial das direções alto-baixo alinhadas com o centro do Planeta e em conformidade com as leis da gravidade. Ao contrário, em geral é assumida a existência de uma outra direção ‘alto-baixo’, mas nesse caso, trata-se de uma direção absoluta, independente da Terra e de sua atração gravitacional, presente no espaço cósmico como mostra a Figura 13 (NUSSBAUM, 1985, p.183). Parece crer numa direção “vertical” paralela à direção norte-sul do eixo polar terrestre.

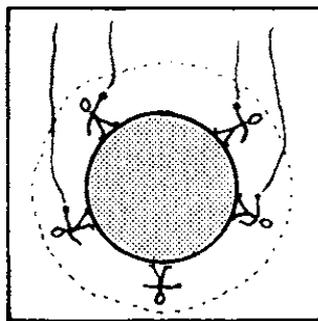


Figura 13 Respostas típicas de crianças: pedras lançadas “saem para cima”. O pontilhado é o céu que rodeia a Terra (NUSSBAUM, 1985, p. 183).

Fora o lançamento de pedras, Nussbaum (1985) pesquisando com crianças no Hemisfério Norte na sua relação com nosso Planeta, considera vários outros exemplos nos quais pode-se notar que o globo terrestre mais convencional – com “pé” (base de sustentação) e Norte para cima - desafia de forma parecida, crianças dos dois hemisférios no seu enfrentamento dos “obstáculos epistemológicos” (MIGNE, 1994; BACHELARD, 1970) ou dos desafios em seus processos de construção do conhecimento<sup>28</sup>. Claro que sobre as crianças do Hemisfério Sul, a condição de Sul em baixo ou inferior e marcada de maneira muito mais forte nas suas leituras do mundo e nas elaborações de concepções alternativas ou espontâneas:

Os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula – as CAs [concepções alternativas] – são construídos por eles desde o seu nascimento e se fazem presentes no seu dia a dia, emergindo na sala de aula, momento em que os conceitos científicos estariam sendo inseridos no processo de ensino e aprendizagem. (KRAUSE, SCHEID, 2018, p. 229)

Alguns desses problemas nas concepções sobre fenômenos relativos à Terra, globos, mapas e ao entendimento do que seja “mundo” na sua polissemia, além disso, agravados pelo estar abaixo no Sul, foram abordados na dissertação de mestrado em Educação Matemática por Sonia Clareto (1993). Numa perspectiva etnográfica, ela investigou alunos entre 8 e 12 anos de uma escola primária da praia de Camburi (Ubatuba, SP), pequena comunidade de pescadores-agricultores (caiçaras) no litoral norte do Estado de São Paulo (Brasil)<sup>29</sup>.

Em seu trabalho de campo, Clareto pedia às crianças que representassem por desenhos “o que é o mundo”, enquanto seguia dialogando sobre suas representações entre visões de mundo e do cosmos nos domínios da natureza e do simbólico. Essas crianças viviam bastante isoladas das cidades maiores e por vezes, manifestavam alguma influência da proximidade de igrejas evangélicas no local. Além disso, o fato de que muitos deles nunca saíram de seu local de moradia se refletia na cosmovisão e nos desenhos como uma dificuldade em pensar em pontos de vista mais gerais do que aquele lugar próprio de suas vivências. Na figura 14 a seguir encontram-se alguns exemplos desses desenhos recolhidos por Clareto.

<sup>28</sup> É importante notar que uma concepção alternativa (espontânea) se assemelha ao obstáculo epistemológico que também para Bachelard não corresponde a um “erro”, noção essa muito presente na educação mais tradicional (bancária, segundo Paulo Freire, conteudista e essencialmente de transmissão de conhecimento); essa por oposição a uma educação dialógica, contextualizada e problematizadora na qual o saber se constrói no diálogo professor-aluno. Para Bachelard “erro” é apenas um obstáculo ao conhecimento que ainda não foi devidamente enfrentado no processo cognitivo, não é erro do tipo apenas como “reflexo do espírito cansado”.

<sup>29</sup> Note-se que M. D. Campos foi o orientador de Clareto nessa dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro (SP) em 1993. Caiçara é a denominação usada para pescadores-agricultores, em geral de descendência europeia, que vivem no litoral Sul e Sudeste do Brasil. Para aspectos relativos a relações céu-terra e referenciais espaciais entre caiçaras da ilha dos Búzios ver Campos (2005; 1982).

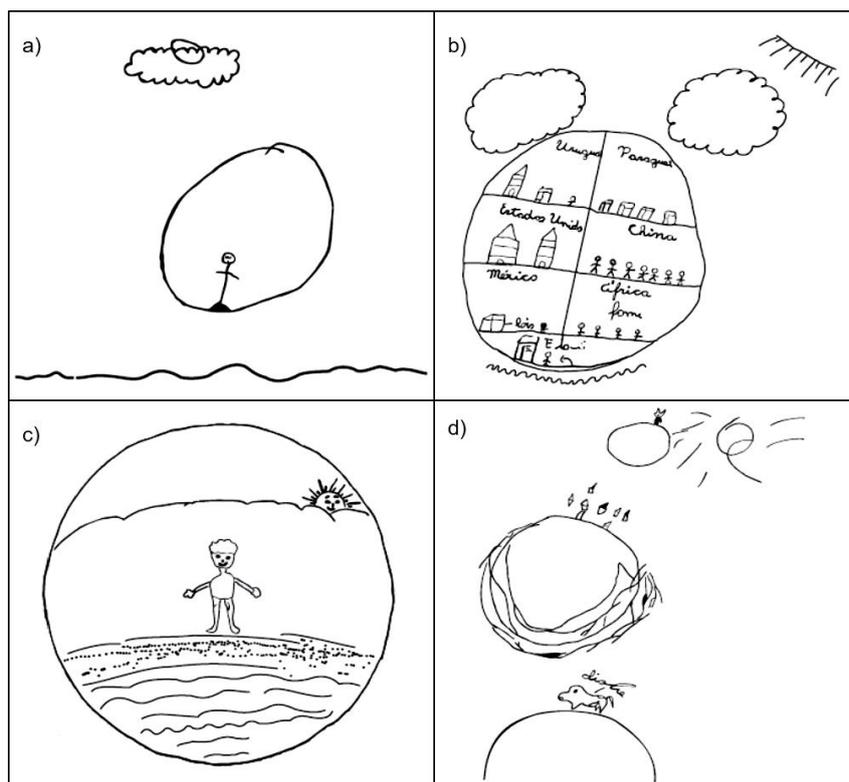


Figura 14 Como é o mundo? Resposta desenhadas pelas crianças da praia de Camburi (Clareto, 1993).

Na Figura 14 observa-se em três desenhos (a, b e c) a frequência com que o mar é representado quase fora do Planeta. Em geral, a criança do Sul – e as vezes a do Norte também - se representa “em pé” dentro do globo representado circularmente para estar em acordo com as partes de cima e de baixo da folha de papel do desenho. Se o mar estiver contido no globo, o solo aparece mais alto sob os pés e o mar mais abaixo. Assinalemos que para essas idades no intervalo de 8 a 12 anos, ainda não foi bem assimilada a noção de perspectiva e, por isso, muitas vezes torna-se difícil para o pesquisador distinguir se o que está sendo representado é uma distorção de uma visão da Terra esférica ou uma representação plana propriamente dita.

Um dos alunos (9 anos, 2ª série) representou o mar fora do círculo que disse ser a Terra. Mencionou o Sol e o Japão – nosso antípoda – embora não soubesse representar esse país no desenho. Disse: “Deus acende o Sol aqui e apaga no Japão; depois, à noite, apaga o Sol aqui, acende as estrelas e acende o Sol no Japão.”

O Globo com “prateleiras” na figura 14-b foi desenhado por uma aluna (10 anos, 2ª série) que enunciava condições socioeconômicas dos países representados, tais como, fome, pobreza, riqueza e condições habitacionais. Com relação à distribuição geográfica dos países, ela comentou: “Eu sei que estou dividindo errado, mas... é que eu quero representar o Brasil e São Paulo onde nós estamos”. Note-se que o lugar “onde nós estamos” apareceu no limite inferior do Globo com algum sombreado que representa o solo onde ela pisa, embora ainda relativamente “próximo” do mar que foi desenhado fora do Planeta.

Na figura 14-c o mar, o solo, a criança, as montanhas e o Sol foram desenhados dentro de um círculo e foi dito que vivemos dentro da Terra; segundo a interpretação de Clareto, “num disco de raio máximo formado pela intersecção da esfera com o plano ‘horizontal’”. Aqui, os

problemas de perspectiva foram superados pela informação do aluno (12 anos, 3ª série) de que o disco correspondia ao seu horizonte.

A figura 14-d desenhada por uma menina (10 anos, 3ª série), mostra que o mar abaixo e as casas acima também estão contidos na Terra. De fora da Terra estão o Sol e dois outros globos. Acima da Terra está “um planeta ou uma estrela” onde mora o ET (extraterrestre). Abaixo da Terra existe o mundo que fica escondido que é “onde mora o bicho que é o diabo”.

Sonia Clareto apresenta na sua dissertação comentários finais dos quais selecionamos e resumimos alguns pertinentes a nossa discussão:

- Não se percebe uniformidade de modelos cosmológicos entre as crianças. A forma da Terra é em geral, esférica ou circular, mas pode também ser um quadrilátero. O movimento do Sol é quase sempre associado à oposição noite-dia. Em alguns casos explica-se que à noite o Sol se esconde por trás das montanhas e circula no plano horizontal aparecendo de manhã no outro lado da montanha.
- Há muitos elementos advindos de uma visão mística e religiosa do mundo com regiões especificamente reservadas para Deus, anjos e o diabo.
- A marca do que se aprende na escola aparece com maior frequência relacionada às afirmações de que “a Terra é redonda” e, em geral, preocupa mais a forma do que os conteúdos. Note-se que o uso do termo redondo é uma das consequências da confusão entre globo e horizonte associados respectivamente à esfera e ao círculo e também por vezes à circunferência.

Na escola a leitura do mundo da criança (sua vida fora da escola) é ignorada e os conhecimentos transmitidos pela escola acabam sendo vazios de significado para a criança, não propiciando que ela reflita sobre o seu mundo. A releitura do mundo (a partir da escola) não ocorre e os conhecimentos, estanques e distantes, não são incorporados ao seu mundo. (CLARETO, 1993, p. 264)

Os exemplos de Sônia Clareto são bastante ilustrativos das dificuldades impostas pela forma como nos são apresentados os globos terrestres, sugerindo a coincidência do eixo da direção vertical Norte-Sul com um só sentido do Norte para cima. No entanto, sabe-se das infinitas possibilidades de verticais sobre o Planeta que se dirigem sempre no sentido do centro da Terra no horizonte em que estivermos com as coordenadas latitude e longitude do local. Nota-se nos desenhos que existe, em parte, certa confusão entre as noções que se referem ao Planeta (globo) e o horizonte local com respeito a referenciais, escalas e contextos correspondentes. Como já foi assinalada, esta confusão pode não ser própria das crianças, mas pode ter origem na forma como se ensina sobre mapas e globos na escola, muitas vezes recusando a discussão a partir do referencial de horizonte onde pisamos, desprezando o geocêntrico (próprio do globo e apenas imaginado ou calculado) e impondo o referencial heliocêntrico como se fosse verdade absoluta e não relativa ao ponto de vista imaginado.

Recusando certas imposições inexplicáveis da escola como as regras de orientação do Norte, crianças, numa rebeldia não muito consciente se permitem viver no seu “horizonte” e construir - fora da escola e em contato íntimo com a natureza - suas cosmologias com base apenas em vivências do espaço local. Vivências essas que, provavelmente, entram em conflito com o que a escola lhes transmite a esse respeito. A não ser que a educação seja baseada no diálogo e que as aulas preparadas (estratégias) deem lugar ao recurso às táticas dos diálogos em processo de constante de enfrentamento/superação dos obstáculos ao conhecimento.

## Considerações finais

No início deste texto insistimos sobre os pontos cardeais e nossa orientação no espaço no qual estamos situados. Vimos o quanto somos – nós do Sul – prejudicados na nossa visão espacial e orientação por um ensino no qual - mesmo que haja desejos de que seja dialógico e apropriado ao contexto local - terá disponíveis, não só apresentações descontextualizadas e inapropriadas nos livros didáticos, como também artefatos de ensino-aprendizagem, como globos e mapas, manufaturados a partir dos, e para servir aos, contextos e práticas do Hemisfério Norte.

Uma revisão dos comportamentos no ensino, que permita a construção local dos saberes e práticas, se faz necessária e poderia possibilitar a produção local de artefatos úteis e utilizáveis, ao contrário dos que vêm do Norte e servem, muitas vezes como ornamento empoeirado da sala da diretoria.

Os exemplos da construção dos saberes e práticas por sociedades indígenas, pescadores e camponeses, assim como artesãos no meio urbano, deveriam ser observados e traduzidos no sentido de possibilitar melhor construção do saber na escola a partir de nossos contextos de vivência. Mas que seja de vivência vivenciada e experimentada, problematizando sobre tudo que pode parecer óbvio, embora muitas vezes seja enganoso por não termos aprofundado nossa problematização...Pensar sobre o óbvio não pensado!

Saberes e práticas indígenas, assim como entre populações rurais e costeiras, sempre trazem bons exemplos para nós do Sul que temos nos permitido inutilmente nos NORTEar, em lugar de insistirmos sobre a importância de pensarmos e agirmos tendo como ponto de partida nossos contextos locais do Sul, ou mesmo do “Sul” mais simbólico, seguindo as reflexões de Arturo Andrés Roig (2002) e Mariano Baez Landa<sup>16</sup> (2016).

## Referências<sup>30</sup>

BACHELARD, Gaston. **La Formation de l'Esprit Scientifique: contribution a une psychanalyse de la connaissance objective**, Paris, Vrin, 1970.

BECKER, Egon. Social-Ecological Systems as Epistemic Objects. In GLASER, Marion; KRAUSE, Gesche; RATTER, Beate; WELP, Martin (Eds.). (Ed.): **Human Nature Interactions in the Anthropocene**. London: Routledge, p. 37-59, 2012. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/256259334\\_Social-Ecological\\_Systems\\_as\\_Epistemic\\_Objects](https://www.researchgate.net/publication/256259334_Social-Ecological_Systems_as_Epistemic_Objects)>. Acesso em 22 set. 2019.

BECKER, E., et al. **Sustainability: A Cross-Disciplinary Concept for Social Transformations**. Paris, UNESCO/MOST, 57, 1997. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/237402615\\_Understanding\\_Social-Ecological\\_Systems\\_Frontier\\_Research\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_Implications\\_for\\_European\\_Research\\_Policy](https://www.researchgate.net/publication/237402615_Understanding_Social-Ecological_Systems_Frontier_Research_for_Sustainable_Development_Implications_for_European_Research_Policy)>. Acesso em 22 set. 2019.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. Por que SULEar? Astronomias do Sul e culturas locais. In **Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias**, Faulhaber, Priscila, Borges, Luiz C. (Orgs.), Anais do IV Encontro Anual da SIAC. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2016, p. 215-240. Disponível em <[http://www.mast.br/index.php/publicacoes.html#letra\\_p](http://www.mast.br/index.php/publicacoes.html#letra_p)>. Acesso em 22 set. 2019.

<sup>30</sup> Grande parte dos textos relativos às referências de CAMPOS, Marcio D'Oliveira (ou CAMPOS, M. D.) podem ser encontradas em <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas (Capítulo 33)** In SOLANO, Xochitl Levya et al. (Orgs.). **Practicas Otras de Conocimiento(s) Entre crisis, Entre guerras (Tomo II), Practicas Otras de Conocimientos feministas, activistas y antropológicas para SURearnos.** San Cristobal de Las Casas, Chiapas, Mexico: Cooperativa Editorial Retos, 2015. p. 433-458.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **Búzios island: knowledge and belief among a fishing and agricultural community at the coast of the state of São Paulo.** In: CHAMBERLAIN, Von Del; CARLSON, John B.; YOUNG, M. Jane (Orgs.). **Songs from the sky: indigenous, astronomical and cosmological traditions of the world.** Bognor Regis/College Park: Ocarina Books/Center for Archaeoastronomy, 2005. p. 236-243.

CAMPOS Marcio D'Olne. **Etnociência ou Etnografia de Saberes, Técnicas e Práticas? In Métodos de Coleta e Análise de Dados em Etnobiologia, Etnoecologia e Disciplinas Correlatas:** Anais, Rio Claro, SP, 29/11 a 1/12/2001, ed. MCdM Amorozo, LC Ming, SMPd Silva, pp. 47-92. Rio Claro: Coordenadoria da Área de Ciências Biológicas – Gabinete do Reitor – UNESP/CNPq, 2002.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Série Documenta, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ. Ano VI, n. 8, p. 41-70, 1999.**

CAMPOS, Marcio D'Olne. **A Arte de Sulear-se II. In Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária,** Scheiner, Teresa Cristina (coord.), p. 59-61, 79-84, TACNET Cultural UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991.

CAMPOS, Marcio D'Olne. **Saber mágico, saber empírico e outros saberes na Ilha dos Búzios”,** In: EULÁLIO, A. (Ed.). **Caminhos cruzados: linguagem, antropologia e ciências naturais.** São Paulo: Brasiliense 1982, p. 23-32.

CANDAUI, Vera (Edit.), **Educação Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-RIO, 2009, p. 228.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1. Artes do Fazer,** Vozes: Petrópolis, 1998.

CLARETO, Sônia Maria. **A criança e seus mundos: céu, terra e mar no olhar de crianças na comunidade caiçara de Camburi (SP).** 1993. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. UNESP, Rio Claro, 1993.

ESCOBAR, Arturo, **Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: SUReando desde Abya Yala/Afro/Latino/América.** In: CAMPOS, M. D. (Coord.), **Dossiê SULear, Revista Interdisciplinar Sulear,** Ano 2, n. 2, 2019 (no prelo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo - SP, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D'OLNE **Leitura da Palavra... Leitura do Mundo. o correio da UNESCO,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fevereiro 1991.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis, Editora Vozes, 1999.

JAHN, Thomas, BECKER, Egon, KEIL, Florian, SCHRAMM, Engelbert. **Understanding Social-Ecological Systems: Frontier Research for Sustainable Development. Implications for European Research Policy, 2011.** Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/237402615\\_Understanding\\_Social-Ecological\\_Systems\\_Frontier\\_Research\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_Implications\\_for\\_European\\_Research\\_Policy](https://www.researchgate.net/publication/237402615_Understanding_Social-Ecological_Systems_Frontier_Research_for_Sustainable_Development_Implications_for_European_Research_Policy)>. Acesso em 22 set. 2019.

- KRAUSE, João Carlos, SCHEID, Neusa Maria John. Concepções alternativas sobre conceitos básicos de física de estudantes ingressantes em curso superior da área tecnológica: um estudo comparativo, **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 227-240, maio/ago 2018. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8157/4806>>. Acesso em 21 set. 2019
- MENESES, **Maria Paula**. Epistemologias do Sul, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008. Disponível em <<http://journals.openedition.org/rccs/689>>. Acesso em 24 set. 2019.
- MIGNE, Jean. Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts, **Education Permanente**, n°119, p.101-123. 1994 [n°2, 1969].
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política, **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.
- MONTEIRO, Bruno, DUTRA, Débora, CASSIANI, Suzani, SÁNCHEZ, Celso, OLIVEIRA, Roberto, *Decolonialidades na Educação em Ciências*, São Paulo: Livraria da Física, 2019, p. 366.
- NUSSBAUM, Joseph, The Earth as a Cosmic Body Chap 9, p. 170 - 192. In DRIVER, Rosalind, GUESNE, Edith, TIBERGHIE, Andræe. In **Children's Ideas in Science**, New York: McGraw-Hill Education, 1985, p. 208.
- PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. **A modernidade é de fato universal?** Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278
- QUINO, Joaquin Lavado **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- QUINO, *Toda Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones dela Flor, 1997.
- ROIG, Arturo Andrés. Pensar la mundialización desde el sur. **Huellas: búsquedas en artes y diseño**, n. 2, p. 15- 20, 2002. Disponível em: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/fichas.php?idobjeto=1271>> Acesso em: 01 set. 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 637.
- SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira; OLIVEIRA FILHO, Kepler de Souza, *A Esfera Celeste*. In **Astronomia e Astrofísica**, IF-UFRGS, 2010. Disponível em <<http://astro.if.ufrgs.br/esf.htm>>. Acesso em 18 set. 2019.
- SCALZITTI, Adriano. **Cartografia: contribuições à leitura e ao ensino de mapas**. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIMEP/Núcleo de História e Filosofia da Educação, Piracicaba, 2012. 103p. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013\\_152407\\_adrianoscalzitti.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_152407_adrianoscalzitti.pdf). Acesso em: 18 set. 2019.
- SEEMANN, Jörn. Mercator e os geógrafos: em busca de uma “projeção” do mundo. **Revista de Geografia da UFC**. Ano 2, n. 3, 2003. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/159/127>>. Acesso em: 07 maio de 2016.
- SCHAFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2011. 165p

SIMIELLI, Maria. Elena. *Cartografia e ensino: proposta e contraponto de uma obra, didática*, 1996. Tese (Livre Docência). USP/FFLCH, São Paulo, 1996. 185p.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de, CARVALHO; Luis Felipe dos Santos, RIBEIRO; Gustavo Lins (Orgs.), **INTERCULTURALIDADE(S): Entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**, Rio de Janeiro: Contra Capa / Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2018. 284p.

TORRES-GARCIA, Joaquín, The School of the South (Uruguay, February 1935). In: RAMÍREZ, Mari Carmen (Ed.). **El Taller Torres-García: the School of the South and its legacy**. Austin: University of Texas Press, 1992. p 53-57.

TUAN, Y-Fu, **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**, São Paulo, DIFEL, 1983, p.3.

WALSH Catherine, Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In CANDAU, Vera (Edit.), **Educación Intercultural na América latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, PUC-RIO, 2009, p. 228. Disponível em <[https://pt.scribd.com/doc/59047453/Walsh-C-Pedagogia-Decolonial#](https://pt.scribd.com/doc/59047453/Walsh-C-Pedagogia-Decolonial#oc/59047453/Walsh-C-Pedagogia-Decolonial#)>. Acesso em 24 set. 2019.

WILBERT, Johannes. Warao cosmology and Yekuana roundhouse symbolism. **Journal of Latin American Lore**. v. 7, n. 1, p. 37–72, 1981.

## **Agradecimentos**

Madalena Mattos Pontes me acompanhou nesse tempo de reflexão e produção, tanto para o presente artigo, como para o Dossiê SULEar em si. Sou-lhe muito agradecido pelas excelentes discussões e pela incansável contribuição com as revisões.

*Recebido em 20/08/19*

*Aceito em 27/09/19*

**Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra:  
SUrando desde Abya Yala/Afro/Latino/América<sup>31</sup>**

**Desde embaixo, pela esquerda, e com a Terra:  
SULeando desde Abya Yala/Afro/Latino/América**

**Arturo Escobar<sup>32</sup>**

## **Resumen**

El presente artículo analiza el estado actual del pensamiento crítico latinoamericano (PCL). Las contribuciones teórico-políticas para repensar la región reverberan a lo largo y ancho del continente en múltiples espacios de movilización social y en algunos espacios con sectores tradicionalmente críticos, tales como la academia y las artes. Los mundos indígenas y Afrodescendientes en particular han cobrado una importancia en este proceso de descolonización epistémica emergente, de allí el nuevo léxico de Abya Yala/Afro/Latino-América. Para efectos de este escrito, defino el PCL como el entramado de tres grandes vertientes: el pensamiento de la izquierda, el pensamiento autonómico, y el pensamiento de la Tierra. Mi argumento es que hoy en día tenemos que cultivar las tres vertientes, manteniéndolas en diálogo continuo, abandonando toda pretensión universalizante. El pensamiento autonómico emerge de los procesos que cristalizan con el Zapatismo pero que incluyen una gran variedad de experiencias y propuestas a lo largo y ancho del continente. Autonomía, comunalidad y territorialidad son los tres conceptos claves de esta corriente. El pensamiento de la Tierra hace referencia a la conexión indisoluble con la Tierra y con todos los seres vivos. Se encuentra elocuentemente expresada en el arte, los mitos, las prácticas económicas y culturales lugarizadas, y las luchas territoriales y por la defensa de la Pacha Mama. Los tres pensamientos evidencian una geopolítica del conocimiento, la cual puede esclarecerse con el concepto de SURear propuesto por Marcio D’Olive Campos a comienzos de la década de los 90.

**Palabras clave:** SURear; Pensamiento crítico; movimientos sociales

## **Resumo:**

---

<sup>31</sup> Un versión preliminar de este texto fue presentada en la VII Conferencia de la CLACSO (Medellín, Noviembre 10-14, 2015). He revisado el texto para esta publicación. El texto que sigue está escrito en la tradición latinoamericana del ensayo. No tiene por lo tanto referencias bibliográficas ni a autores particulares, con contadas excepciones. Una bibliografía extensa sobre estos temas se encuentra en Escobar (2014, 2016).

<sup>32</sup> Arturo Escobar es Profesor Emérito de antropología en la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill y Profesor Ad-hoc en el doctorado en Diseño y Creación, U. de Caldas (Manizales) y el doctorado en Ciencias Ambientales, U. del Valle (Cali). Sus intereses principales son: la ecología política, el diseño ontológico, y la antropología del desarrollo, los movimientos sociales, y la tecnociencia. Durante los últimos 25 años ha colaborado con organizaciones afro-colombianos en la región del Pacífico colombiano. Su libro más conocido es *La invención del desarrollo* (1996, 2ª. Ed. 2012). Sus libros más reciente son *Sentipensar con la Tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (2014); *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal* (2016); y *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Bogotá: Editorial Desde Abajo (2018).

Este artigo analisa o estado atual do pensamento crítico latino-americano (PCL). As contribuições teórico-políticas para repensar a região repercutem pelo continente afora em múltiplos espaços de mobilização social e em alguns espaços com setores tradicionalmente críticos, como a academia e as artes. Os mundos indígenas e afrodescendentes, em particular, ganharam importância neste processo de descolonização epistêmica emergente, daí o novo léxico Abya Yala / Afro / América Latina. Para os propósitos deste artigo, defino o PCL como o entrelaçado de três grandes vertentes: o pensamento da esquerda, o pensamento autonômico e o pensamento da Terra. Meu argumento é que hoje temos que cultivar as três vertentes, mantendo-as em diálogo contínuo, abandonando toda pretensão universalizante. O pensamento autonômico emerge dos processos que se cristalizam com o Zapatismo, mas que incluem uma grande variedade de experiências e propostas pelo continente afora. Autonomia, comunalidade e territorialidade são os três conceitos-chave dessa corrente. O pensamento da Terra se refere à conexão indissolúvel com a Terra e com todos os seres vivos. É eloquentemente expressa na arte, nos mitos, nas práticas econômicas e culturais localizadas e nas lutas territoriais e pela defesa da Pacha Mama. Os três pensamentos evidenciam uma geopolítica do conhecimento, que pode ser esclarecida com o conceito de SULEar proposto por Marcio D’Oliveira Campos no início dos anos 90.

**Palavras-chave:** SULEar; Pensamento crítico; movimentos sociais

Con su corno francés  
y su academia sueca,  
su salsa americana  
y sus llaves inglesas,  
con todos sus misiles  
y sus enciclopedias,  
su guerra de galaxias  
y su saña opulenta,  
con todos sus laureles,  
el norte es el que ordena.

Pero aquí abajo, abajo,  
cerca de las raíces,  
es donde la memoria  
ningún recuerdo omite,  
y hay quienes se desmueren  
y hay quienes se desviven,  
y así entre todos logran  
lo que era un imposible,  
*que todo el mundo sepa,  
que el sur también existe.*

(Mario Benedetti, “El Sur también existe”, 1986; citado en Campos 1999: 43)

El presente texto discute el estado actual del pensamiento crítico latinoamericano, considerado como en crisis por algunos analistas. Explora varias preguntas claves: ¿Qué constituye el PCL hoy en día? ¿Podemos acotarlo dentro del pensamiento del progresismo o de la izquierda? ¿Qué es exactamente lo que está en crisis? ¿El pensamiento de los gobiernos progresistas? ¿De las izquierdas? ¿Agotan estas categorías el campo, en mi opinión mucho más vasto y quizás inagotable, del pensamiento crítico de las comunidades,

los movimientos, y los pueblos? Más aun, ¿cuál es el papel del pensamiento crítico en las transformaciones sociales?

Como lo sugiere el subtítulo del presente artículo, ya no estamos meramente frente a un continente unificado en su historia y su cultura, 'América Latina,' sino frente a un pluriverso, un mundo hecho de muchos mundos. Los mundos indígenas y Afrodescendientes en particular han cobrado una importancia inusitada en la redefinición de una supuesta identidad y realidad compartidas, de allí el nuevo léxico de Abya Yala/Afro/Latino-América. No es una denominación ideal, dada la diversidad interna de cada uno de los tres ejes identitarios, y esconde otros ejes claves (rural/urbano; clase, género, generación, sexualidad, religión y espiritualidad) pero es una manera inicial de problematizar, y al menos hacernos tartamudear cuando con tanta naturalidad invocamos a 'América Latina'.<sup>33</sup>

Abya Yala/Afro-Latinoamérica nos invita a pensar en la geopolítica del conocimiento, tema crucial en las concepciones de SURear, la teoría decolonial, y el pensamiento crítico en general. Desde su concepción inicial, SURear se refirió tanto a una cierta razón cartográfica y espacial dominante como a los aspectos "ideológicos" (ver, por ejemplo, Campos 199, 2015: 433). Igualmente, hizo visibles de una forma original aquellos saberes locales no regidos por la concepción dominante del eje norte-sur, como el de algunos pueblos indígenas, abriendo las puertas al importante proyecto de SURear como camino para la "descolonización de nuestro sistema de pensamiento en la academia, le escuela y en nuestras vidas" (p. 434). Me parece que las corrientes recientes de pensamiento crítico que analizo en este texto pueden ser consideradas como una contribución a este proyecto de descolonización epistémica, para así OORIENTARnos de un modo otro en actual geopolítica del conocimiento actual.

## **Dos hipótesis sobre el Pensamiento Crítico en Abya Yala/Afro/Latino-América<sup>34</sup>**

El argumento que quisiera desarrollar en estas páginas es precisamente que el PCL no está en crisis; más aún, pudiera decirse que está más vibrante y dinámico que nunca. Las contribuciones teórico-políticas para repensar la región reverberan a lo largo y ancho del continente, en los encuentros de los pueblos, en las mingas de pensamiento, en los debates de movimientos y colectivos, en las asambleas de comunidades en resistencia, en las movilizaciones de jóvenes, mujeres, campesinos y ambientalistas, y sin duda también en algunos de aquellos sectores que tradicionalmente se han considerado los espacios del pensamiento crítico por excelencia, tales como la academia y las artes.<sup>35</sup>

Un listado de las tendencias más notables del PCL tendría que incluir, entre otras, las críticas a la modernidad y la teoría decolonial; las prácticas de conocimientos otros y el SURear de los colectivos; los feminismos autónomos, decoloniales, comunitarios, y de mujeres indígenas y Afrodescendants; la diversa gama de debates ecológicos y de economías alternativas, incluyendo la ecología política, la economía social y solidaria (ESS), las economías comunales, y los comunes; las posiciones autonómicas; otras y nuevas espiritualidades; y las diferentes propuesta de transiciones civilizatorias, interculturalidad, el posdesarrollo, el Buen Vivir, y el post-extractivismo. Más importante aún, toda genealogía y catálogo del PCL hoy

<sup>33</sup> Pienso que la canción 'Latinoamérica' del grupo puertorriqueño Calle 13 despliega esta multiplicidad de mundos, de saberes y de prácticas que es el continente.

<sup>34</sup> El texto que sigue está escrito en la tradición latinoamericana del ensayo. No tiene por lo tanto referencias bibliográficas ni a autores particulares, con contadas excepciones. Una bibliografía extensa sobre estos temas se encuentra en Escobar (2014, 2016).

<sup>35</sup> La noción de comunidades en resistencia es desarrollado en los libros de investigación acción colectiva (IAC), compilados por Patricia Botero (2015); Botero y Palermo (2013).

en día tiene por fuerza mayor que incluir las categorías, saberes, y conocimientos de las comunidades mismas y sus organizaciones como uno de las expresiones más potentes del pensamiento crítico. Esta última proposición constituye el mayor desafío para el PCL dado que la estructura epistémica de la modernidad (ya sea liberal, de derecha, o de izquierda) se ha erigido sobre el borramiento efectivo de este nivel crucial del pensamiento, y es precisamente este nivel el que emerge hoy en día con mayor claridad y contundencia, como veremos.

Un análisis de la coyuntura regional y planetaria y de cómo esta se refleja en los debates teórico-políticos del continente nos lleva a postular las siguientes hipótesis: Primero, que el PCL no está en crisis, sino en efervescencia. Segundo, que los conocimientos de los pueblos en movimiento, de las comunidades en resistencia, y de muchos movimientos sociales están en la avanzada del pensamiento para las transiciones, y cobran una relevancia inusitada para la reconstitución de mundos ante las graves crisis ecológicas y sociales que enfrentamos, más que los conocimientos de expertos, las instituciones, y la academia. (Aclaro que esto no quiere decir que estos últimos sean inútiles, sino que ya son claramente insuficientes para generar las preguntas y pautas para enfrentar las crisis.)

Para verlo de esta manera, sin embargo, es necesario ampliar el espacio epistémico y social de lo que tradicionalmente se ha considerado el PCL para incluir, junto al pensamiento de la izquierda, al menos dos grandes vertientes que en las últimas dos décadas han estado emergiendo como grandes fuentes de producción crítica, a saber, aquella vertiente que surge de las luchas y pensamientos 'desde abajo', y aquellas que están sintonizadas con las dinámicas de la Tierra. A estas vertientes las llamaremos 'pensamiento autonómico' y 'pensamiento de la Tierra', respectivamente. El primero se refiere al pensamiento, cada vez más articulado, que emerge de los procesos autonómicos que cristalizaran con el Zapatismo pero que incluyen una gran variedad de experiencias y propuestas a lo largo y ancho del continente, desde el sur de México al suroccidente de Colombia, y desde allí al Wallmapu o territorio del pueblo Mapuche. Todos estos movimientos enfatizan la reconstitución de lo comunal como el pilar de la autonomía. Autonomía, comunalidad y territorialidad son los tres conceptos claves de esta corriente.

Con pensamiento de la Tierra, por otro lado, nos referimos no tanto al movimiento ambientalista y a la ecología sino a aquella dimensión que toda comunidad que habita un territorio sabe que es vital para su existencia: su conexión indisoluble con la Tierra y con todos los seres vivos. Más que en conocimientos teóricos, esta dimensión se encuentra elocuentemente expresada en el arte (tejidos), los mitos, las prácticas económicas y culturales lugarizadas, y las luchas territoriales y por la defensa de la Pachamama. Esto no la hace menos importante, sino quizás más, para la crucial tarea de todo pensamiento crítico en la coyuntura actual, a la cual nos referiremos como 'la reconstitución de mundos'.

No podré situar el argumento dentro de la larga e ilustre historia del PCL. Digamos solamente que desde algunas perspectivas la genealogía de un 'pensamiento otro' se extiende hasta la conquista y colonia, encontrándose en la obra de ciertos intelectuales indígenas y cimarrones libertarios. A través del Siglo XIX los debates críticos del continente vieron capítulos que aún conservan cierta relevancia, desde aquellos que planteaban la disyuntiva entre civilización y barbarie, hasta los debate tempranos sobre la modernidad latinoamericana ya en las postrimerías del siglo, originando tensiones entre visiones conservadoras pero anti-liberales (Arielismo) y 'nuestramericanas' y anti-imperialistas (Martí). Ya en los albores del Siglo XX entran a jugar un papel importante el marxismo y el anarquismo, y para mediados de siglo se da el famoso debate entre los filósofos Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondi sobre 'si existe o no una filosofía de nuestra América'.

Es de anotar que estos debates, sin embargo, toman lugar dentro de los cánones eurocéntricos, sin preguntarse a profundidad por su relevancia para las 'las masas' del

continente.<sup>36</sup> Habría que esperar hasta la denuncia radical del maestro Orlando Fals Borda, en su libro *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (1970), y el influyente libro de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1968) para que se estremeciera el edificio epistémico de las academias y se empezara a tomar en serio lo que hoy llamaríamos 'los conocimientos otros' de los mundos subalternos. Los movimientos de educación y comunicación popular inspirados por Fals (con su investigación acción participativa, IAP) y Freire motivaron una infinidad de movilizaciones transformadoras en los 70s y 80s, con frecuencia de la mano de las luchas revolucionarias alimentadas por el marxismo y la diversidad de izquierdas, pero siempre enfatizando la necesidad de tomar en serio los conocimientos de los pueblos. Hoy en día, en las vertientes autonómicas y del pensamiento de la Tierra, encontramos ecos de este valioso legado, aunque con una radicalización epistémica mayor que la de las propuestas de aquellas décadas.

Quisiera, para los efectos de este escrito, definir el PCL como el entramado de tres grandes vertientes: el pensamiento de la izquierda, el pensamiento autonómico, y el pensamiento de la Tierra. Estas no son esferas separadas y preconstituidas sino que se traslapan, a veces alimentándose mutuamente, otras en abierto conflicto. Mi argumento es que hoy en día tenemos que cultivar las tres vertientes, manteniéndolas en tensión y en diálogo continuo, abandonando toda pretensión universalizante y de poseer la verdad. Dicho de otra manera, a la fórmula zapatista de luchar "desde abajo y por la izquierda", hay que agregar una tercera base fundamental, "con la Tierra" (hasta cierto punto implícita en el zapatismo). En la siguiente sección, comenzaré por hacer unas anotaciones breves sobre la importancia crucial del 'pensamiento de la izquierda', para luego ofrecer un bosquejo, necesariamente provisional, de las otras dos vertientes. 37

## El pensamiento de la izquierda y la izquierda del pensamiento

Qué tantas cosas es la izquierda: teoría, estrategia, práctica, historia de luchas, humanismo, imágenes, emociones, canción, arte, tristezas, victorias y derrotas, revoluciones, momentos bellos y de horror, y muchas otras cosas. Nos seguimos inspirando en los momentos más hermosos de las luchas revolucionarias socialistas, anarquistas y comunistas a través de su rica historia, en su momento simbolizadas por la carismática figura del Che, o de un Camilo Torres esperando la muerte con un fusil en la mano que nunca disparó, o por el intenso rojo de las banderas de las movilizaciones campesinas y proletarias de otrora, de campesinos leyendo los ubicuos libritos rojos mientras esperan marchar por el derecho a la tierra.<sup>38</sup> Cómo no incorporar en toda lucha y en toda teoría los principios de justicia social, los

---

<sup>36</sup> Una útil reseña y argumento crítico sobre de los avatares de PCL se encuentra en el libro del filósofo colombiano Santiago Castro Gómez (1996).

<sup>37</sup> No abordaré en este texto la cuestión de si estas tres vertientes constituirían una 'nueva izquierda', o si las vertientes autonómicas y de la Tierra deben ser vistas como diferentes a esta. De acuerdo a esta última opción, el espectro político 'derecha-izquierda' se estaría estallando, dando paso a una gran variedad de opciones, no como 'terceras vías' sino como manifestaciones auténticas de nuevas formas de ver la práctica política. Tampoco me detendré a analizar la diferenciación entre 'progresismo' e 'izquierda' (ver los escritos recientes de Eduardo Gudynas sobre este tema).

<sup>38</sup> Tengo en mente las hermosas pinturas y grabados de la pintora Colombiana maoísta (del MOIR) Clemencia Lucena (aunque ya poco conocidos), uno de los más elocuentes documentos de la época, en un potente estilo neo-realista latinoamericano. Por supuesto podríamos recordar a Antonio Berni, los muralistas mexicanos, o a Guayasamín, entre tantas y tantos artistas de izquierda (para no entrar en el teatro, la literatura, o la música).

imaginarios de igualdad, y los ideales de libertad y emancipación de la izquierda revolucionaria.

A nivel teórico, es imperante reconocer las múltiples contribuciones del materialismo dialéctico y el materialismo histórico, su renovación en el encuentro con el desarrollismo (dependencia), el ambientalismo (marxismo ecológico), el feminismo, la teología de la liberación, el postestructuralismo (ej., Laclau y Mouffe), la cultura (ej., Stuart Hall, los estudios culturales latinoamericanos, la interculturalidad), y lo pos y decolonial. Sin embargo, aunque esta amplia gama de teorías sigue siendo claramente relevante, hoy en día reconocemos los apegos modernistas del materialismo histórico (como su aspiración a la universalidad, la totalidad, la teleología, y la verdad que se le cuelan aun a través del agudo lente analítico de la dialéctica). Más aun, no se puede desconocer que vamos aprendiendo nuevas formas de pensar la materialidad, de la mano de la ecología económica, las teorías de la complejidad, la emergencia, la autopoiesis y la auto-organización y de las nuevas formas de pensar la contribución de todo aquello que quedó por fuera en la explicación modernista de lo real, desde los objetos y las cosas con su materialidad vibrante hasta todo el rango de lo no-humano (microorganismos, animales, múltiples especies, minerales), que tanto como las relaciones sociales de producción son determinantes de las configuraciones de lo real. En estas nuevas 'ontologías materialistas' hasta las emociones, los sentimientos, y lo espiritual tienen cabida como fuerzas activas que producen la realidad.

Quisiera recalcar dos nociones de este breve recuento; por un lado, la ruptura de los nuevos materialismos con el antropocentrismo de los materialismos de la modernidad. Del otro, y como corolario, el 'desclasamiento epistémico' a que se ven abocadas las vertientes de izquierda. Por desclasamiento epistémico me refiero a la necesidad de abandonar toda pretensión de universalidad y de verdad, y una apertura activa a aquellas otras formas de pensar, de luchar y de existir que van surgiendo, a veces con claridad y contundencia, a veces confusas y titubeantes, pero siempre afirmativas y apuntando a otros modelos de vida, en tantos lugares de un continente que pareciera estar cercano a la ebullición.<sup>39</sup> Este desclasamiento convoca a los intelectuales de izquierda a pensar más allá del episteme de la modernidad, a atreverse a abandonar de una vez por todas sus categorías más preciadas, incluyendo el desarrollo, el crecimiento económico, el progreso, y el mismo 'hombre'. Los conmina a sentipensar con la Tierra y con las comunidades en resistencia para rearticular y enriquecer su pensamiento.

No me he detenido aquí a analizar la diferencia entre 'progresismo' e 'izquierda', ni las bien informadas críticas al neo-extractivismo de los gobiernos progresistas, o el aparente agotamiento del modelo progresista neo-extractivista y desarrollista. También he obviado analizar la apropiación por parte de algunos de los gobiernos progresistas de conceptos potencialmente radicales como el Buen Vivir los Derechos de la Naturaleza.<sup>40</sup> Enfatizo, sin embargo, que desde la perspectiva aquí expuesta, toda política de izquierda basada en la supresión de la crítica y la represión de organizaciones de base por no estar de acuerdo con el oficialismo solo puede representar una visión estrecha del pensamiento de izquierda. Es de esta forma que las izquierdas oficiales se apropian y desvirtúan las experiencias y categorías de los pueblos y los movimientos. El debate sobre este tipo de progresismo está cobrando cada vez más intensidad en el continente, con justa razón. Confío en que las dos vertientes que exploro a continuación aporten elementos nuevos para este debate.

---

<sup>39</sup> Como bien lo dijo el ecólogo mexicano Víctor Toledo, refiriéndose a las luchas ambientales, 'Latinoamérica hierve' (IV Congreso Latinoamericano de Etnobiología, Popayán, Septiembre 28-Octubre 2 del 2015). Las luchas ambientales a nivel mundial están siendo recogidas en el Atlas de Justicia Ambiental, mantenido por el grupo ICTA en la Universitat Autònoma de Barcelona. Ver: <http://ejatlas.org>. Viendo este Atlas, uno podría decir que los mundos hierven, porque están destruyendo la Tierra.

<sup>40</sup> Ver los textos recientes de Gudynas, Svampa, Zibechi, y Acosta, entre otros, sobre estos temas.

## El pensamiento del o desde abajo.

*La tierra manda, el pueblo ordena, y el gobierno obedece. Construyendo autonomía.*<sup>41</sup>

Un fantasma recorre el continente: el fantasma del autonomismo. Y podríamos continuar: “Todas las fuerzas de la vieja [Latinoamérica] se han unido en santa cruzada para acosar a ese fantasma ...[Y]a es hora de que los [autonomistas] expongan a la faz del mundo entero sus conceptos, sus fines y sus tendencias, que opongan a la leyenda del fantasma del [autonomismo] un manifiesto del propio partido”. No será un manifiesto de un solo partido o movimiento en este caso sin duda, sino una multiplicidad de manifiestos para los múltiples mundos de que nos hablan l@s compañeras zapatistas, un mundo donde quepan muchos mundos. Serán las diversas visiones de aquellos “que ya se cansaron de no ser y están abriendo el camino” (M. Rozental), de los sujetos de la digna rabia, de todas y todos los que luchan por un lugar digno para los pueblos del color de la Tierra.

Es innegable que esta segunda vertiente que proponemos, el autonomismo, es una fuerza teórico-política que comienza a recorrer Abya Yala/Afro/Latino-América de forma sostenida, contra viento y marea y a pesar de sus altibajos. Surge de la activación política de la existencia colectiva y relacional de una gran variedad de grupos subalternos –indígenas y afrodescendientes, campesinos, pobladores de los territorios urbanos populares, jóvenes, mujeres solidarias. Es la ola creada por los condenados de la tierra en defensa de sus territorios ante la avalancha del capital global neoliberal y la modernidad individualista y consumista. Se le ve en acción en muchas movilizaciones de las últimas dos décadas, en encuentros inter-epistémicos, en mingas de pensamiento, cumbres de los pueblos, y en convergencias de todo tipo donde los protagonistas centrales son los conocimientos de las comunidades y los pueblos que resisten desde las lógicas de vida de sus propios mundos. Involucra a todos aquellos que se defienden del desarrollo extractivista porque saben muy bien que “para que el desarrollo entre, tiene que salir la gente”, como con frecuencia lo manifiestan las lideresas y líderes Afrocolombianas/os que experimentan el desplazamiento de sus territorios bajo las presiones del llamado progreso.

A nivel teórico, el autonomismo se relaciona con una gran variedad de tendencias, desde el pensamiento decolonial y los estudios subalternos y postcoloniales hasta las epistemologías del sur y la ecología política, entre otros. Tiene un parentesco claro con nociones tales como la descolonización del saber, la justicia cognitiva, y la inter-culturalidad. Pero su peso teórico-político gravita en torno a tres grandes conceptos: autonomía, comunalidad, y territorialidad, solo el primero de los cuales tiene alguna genealogía en las izquierdas, especialmente en el anarquismo. Nuevas nociones de comunidad están reapareciendo en diversos espacios epistémico-políticos, incluyendo las movilizaciones de indígenas, afrodescendientes y campesinos, sobre todo en México, Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. Cuando se habla de comunidad se usa en varios sentidos: comunalidad, lo comunal, lo popular-comunal, las luchas por los comunes, comunitismo (activismo comunitario). La comunalidad (la condición de ser comunal) constituye el horizonte de inteligibilidad de las culturas de la América profunda e igualmente de luchas nuevas, aun en contextos urbanos; es una categoría central en la vida de muchos pueblos, y continua siendo su vivencia o experiencia fundamental. Todo concepto de comunidad en este sentido se entiende de forma no esencialista, considerando ‘la comunidad’ en toda su heterogeneidad e historicidad, siempre surtiéndose de la

---

<sup>41</sup> Incluido al final de los "Diez principios del buen gobierno" en la entrada de algunas de las comunidades autónomas zapatistas. Véase: <http://www.cgtchiapas.org/denuncias-juntas-buen-gobierno-denuncias/bg-morelia-denuncia-ataque-orcao-con-arma-fuego-bases>.

ancestralidad (el tejido relacional de la existencia comunal), pero abierta hacia el futuro en su autonomía. 42

El autonomismo tiene su razón de ser en la profundización de la ocupación ontológica de los territorios y los mundos-vida de los pueblos-territorio por los extractivismos de todo tipo y por la globalización neoliberal. Esta ocupación es realizada por un mundo hecho de un mundo (capitalista, patriarcal, blanco, secular, moderno, liberal), que se arroga para sí el derecho de ser 'el Mundo', y que rehúsa relacionarse con todos esos otros mundos que se movilizan cada vez con mayor claridad conceptual y fuerza política en defensa de sus modelos de vida diferentes. El autonomismo nos habla de sociedades en movimiento, más que de movimientos sociales, como sugiere Raúl Zibechi, y podríamos hablar aún de mundos en movimiento, porque aquello que emerge son verdaderos mundos relacionales, donde prima lo comunal sobre lo individual, la conexión con la Tierra sobre la separación entre humanos y no-humanos, y el buen vivir sobre la economía.

En el lenguaje de la 'ontología política', podemos decir que muchas luchas étnico-territoriales pueden ser vistas como luchas ontológicas – por la defensa de otros modelos de vida. Interrumpen el proyecto globalizador de crear un mundo hecho de un solo mundo. Dichas luchas son cruciales para las transiciones ecológicas y culturales hacia un mundo en el que quepan muchos mundos (el pluriverso). Constituyen la avanzada de la búsqueda de modelos alternativos de vida, economía, y sociedad. Son luchas que enfrentan 'entramados comunitarios' y 'coaliciones de corporaciones transnacionales', buscando la reorganización de la sociedad sobre la base de autonomías locales y regionales (Gutiérrez Aguilar 2011); la autogestión de la economía bajo principios comunales, aun si articuladas con el mercado; y una relación con el Estado pero solamente para neutralizar en lo posible la racionalidad del estado. En resumen, son luchas que buscan organizarse como los poderes de una sociedad otra, no-liberal, no-estatal y no-capitalista. Aunque esta defensa surge de raíces (parcialmente) comunitarias y no-capitalistas, implica toda una historia de relacionamiento con la modernidad capitalista. "Se trata de recuperar, re-construir y revitalizar el lugar y el territorio, esta vez para la re-producción de la vida" –dicen los compañeros y compañeras *nasa* del suroccidente colombiano—"y con ello darle curso a formas contrapuestas de la pretensión capitalista totalizante y homogenizante" (Quijano 2012: 210).

La autonomía es de esta forma una práctica teórico-política de los movimientos étnico-territoriales --pensarse de adentro hacia afuera, como dicen algunas lideresas afrodescendientes en Colombia, o cambiando las tradiciones tradicionalmente, y cambiando la forma de cambiar, como dicen en Oaxaca (G. Esteva). "La clave de la autonomía es que un sistema vivo encuentra su camino hacia el momento siguiente actuando adecuadamente

---

<sup>42</sup> El autonomismo es un fenómeno de los movimientos y colectivos; sus expresiones teórico-políticas se encuentran en estos colectivos, incluyendo muchos movimientos indígenas, de Afrodescendientes y campesinos; está siendo conceptualizado de formas diversas por un creciente número de intelectuales y activistas, entre los cuales cabe mencionar a Gustavo Esteva, Raquel Gutiérrez Aguilar, Xochitl Leyva, Raúl Zibechi, Manuel Rozental, Vilma Almendra, Silvia Rivera Cusicanqui, Patricia Botero, John Holloway, Carlos Walter Porto-Gonçalves, el Colectivo Situaciones, Maristella Svampa, Luis Tapia, y los intelectuales *aymara* Pablo Mamani, Julieta Paredes, Felix Patzi, y Simón Yampara, entre otros. Muchos de estos actores convergieron en Puebla, en el "Primer Congreso Internacional de Comunalidad", organizado por Raquel Gutiérrez A. y sus colaboradores. Ver: <http://www.congresocomunalidad2015.org/>. Una importante vertiente relacionada se encuentra en los enfoques decoloniales adelantados en el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito dirigido por Catherine Walsh. También hay un nutrido grupo de pensadoras y pensadores de la autonomía y la comunalidad en la ciudad de Popayán (Colombia), en intercambio continuo con comuneros e intelectuales *nasa*, *misak*, campesinos, y afrodescendientes de la región del Norte del Cauca, y del evento bianual "Tramas y Mingas por el Buen Vivir" (entre ellos Olver Quijano, Javier Tobar, Lorena Obando, Adolfo Albán Achinte, Olga Lucía Sanabria y Carlos Corredor). Ver: <https://tramasymingasparaelbuenvivir.wordpress.com/2015/06/24/tramas-y-mingas-para-el-buen-vivir-2015/>

a partir de sus propios recursos”, nos dice el biólogo Francisco Varela (1999:11), definición que aplica a las comunidades. Implica la defensa de algunas prácticas, la transformación de otras, y la invención de nuevas prácticas. Podemos decir que en su mejor acepción la autonomía es una teoría y práctica de la inter-existencia, una herramienta de diseño para el pluriverso (ver Escobar 2016 para una explicación exhausta de este concepto).

El objetivo de la autonomía es la realización de lo comunal, entendida como la creación de las condiciones para la autocreación continua de las comunidades (su autopoiesis) y para su acoplamiento estructural exitoso con entornos globalizados. Como dicen los comuneros indígenas misak del Norte del Cauca de Colombia, hay que “recuperar la tierra para recuperarlo todo ... por eso tenemos que pensar con nuestra propia cabeza, hablando nuestro propio idioma estudiando nuestra historia, analizando y transmitiendo nuestras propias experiencias así como la de otros pueblos” (Cabildo Indígena de Guambia, 1980, citado en Quijano 2012: 257). O como lo expresan los nasa en su movilización, la minga social y comunitaria, “la palabra sin acción es vacía. La acción sin la palabra es ciega. La acción y palabra sin el espíritu de la comunidad son la muerte”. Autonomía, comunalidad, territorio, y relacionalidad aparecen aquí íntimamente ligados, constituyendo un marco teórico-político original dentro de esta segunda vertiente del pensamiento crítico de Abya Yala/Afro/Latino-América.

## El pensamiento de la Tierra.

La relacionalidad –la forma relacional de ser, conocer, y hacer, definida como aquellas configuraciones socio-naturales que surgen del reconocimiento de la inter-dependencia radical de todo lo vivo, donde nada pre-existe las relaciones que lo constituyen-- es el gran correlato de la autonomía y la comunalidad. Así puede verse en muchas cosmovisiones de los pueblos, tales como la filosofía africana del Muntu o cosmovisiones de la Madre Tierra como la Pachamama, Ñuke mapu, o Uma Kiwe, entre muchas otras. También está implícita en el concepto de crisis civilizatoria, dado que la crisis actual es causada por un modelo particular de mundo (una ontología), la civilización moderna capitalista patriarcal de la separación y la desconexión, donde humanos y no humanos, mente y cuerpo, individuo y comunidad, razón y emoción, etc. se ven como entidades separadas y auto constituidas (Escobar 2014).

Las ontologías o mundos relacionales se fundamentan en la noción de que todo ser vivo es una expresión de la fuerza creadora de la tierra, de su auto-organización y constante emergencia. Nada existe sin que exista todo lo demás (“soy porque eres”, porque todo lo demás existe, dicta el principio del Ubuntu surafricano). En las palabras del ecólogo y teólogo norteamericano Thomas Berry, “la Tierra es una comunión de sujetos, no una colección de objetos”. El Mandato de la Tierra del que hablan muchos activistas nos conmina por consecuencia a ‘vivir de tal forma que todos puedan vivir’. Este mandato es atendido con mayor facilidad por los pueblos-territorio: “Somos la continuidad de la tierra, miremos desde el corazón de la tierra” (Marcus Yule, gobernador nasa). No en vano es la relación con la Tierra central a las luchas indígenas, afro, y campesinas en el contexto actual.

Desde esta perspectiva, el gran desafío para la izquierda y al autonomismo es aprender a sentipensar con la Tierra, a escuchar profundamente tanto el grito de los pobres como el grito de la Tierra (Leonardo Boff; Laudato Si). Es refrescante pensar que de las tres vertientes mencionadas la más antigua es esta tercera. Viene desde siempre, desde que los pueblos aprendieron que eran Tierra y relación, expresiones de la fuerza creadora del universo, que todo ser es ser-Tierra. Existe en el pensamiento cosmocéntrico que subyace los tejidos y entramados que conforman la vida, aquel que sabe, porque siente, que todo en el universo está vivo, que la conciencia no es prerrogativa de los humanos sino una propiedad distribuida en todo el espectro de la vida. Es el pensamiento de aquellos/as que defienden la montaña

contra la minería porque ella es un ser vivo, apu (Marisol de la Cadena), o los páramos y nacimientos de agua porque son el origen de la vida, con frecuencia lugares sagrados donde lo humano, lo natural, y lo espiritual se funden en un complejo entramado vital. Yace también en el fundamento de la re-comunalización de la vida, la re-localización de las economías y la producción, la defensa de semillas, el rechazo a los transgénicos y los TLCs, y la defensa de la agroecología y la soberanía alimentaria (Laura Gutiérrez).

Podemos decir, sin caer en anacronismo alguno, que las ‘cosmogonías’ de muchas culturas del mundo son el pensamiento primigenio de la Tierra. También fue, y sigue siéndolo parcialmente, el pensamiento de las comunidades matriarcales, como lo lleva explicando la feminista alemana Claudia von Werlhof (2015) por más de dos décadas con su teoría crítica del patriarcado --matriarcales en el sentido de culturas donde priman la cooperación, el reconocimiento del otro, la horizontalidad, la participación y la sacralidad en vez de la agresión, el dominio, la guerra, el control y la apropiación de las sociedades patriarcales que poco a poco a través de sus 5000 años de historia se ha ido apoderando de todas las sociedades del planeta. De forma similar lo entiende el biólogo Chileno Humberto Maturana y su colega Gerda Verden-Zöller (1993) a partir de su concepción de ‘culturas matríticas’ y de la ‘biología del amor’, aquellas culturas que viven en la profunda conciencia la interconexión de todo lo que existe y que se resisten a una trayectoria vital basada en la apropiación y el control porque su ‘emocionar’ dicta, precisamente, el respeto y la convivencia.<sup>43</sup>

El pensamiento de la tierra subyace las concepciones de territorio. “Tierra puede tener cualquiera, pero territorio es otra cosa”, dicen algunos mayores afrodescendientes en el Pacífico colombiano, gran territorio negro. El territorio es el espacio para la enacción de mundos relacionales. Es el lugar de aquellas/os que cuidan la tierra, como lúcidamente lo expresaran las mujeres de la pequeña comunidad negra de La Toma en el Norte del Cauca, movilizadas contra la minería ilegal de oro: “A las mujeres que cuidan de sus territorios. A las cuidadoras y los cuidadores de la Vida Digna, Sencilla y Solidaria. Todo esto que hemos vivido ha sido por el amor que hemos conocido en nuestros territorios. .. Nuestra tierra es nuestro lugar para soñar con dignidad nuestro futuro. .. Tal vez por eso nos persiguen, porque queremos una vida de autonomía y no de dependencia, una vida donde no nos toque mendigar, ni ser víctimas”.<sup>44</sup> Por ende el slogan de la marcha, El territorio es la vida y la vida no se vende, se ama y se defiende.

También encontramos el pensamiento de la Tierra en la cosmoacción de muchos pueblos indígenas centrada en la defensa del territorio y en sus Planes de Viva. El territorio es “el espacio vital que asegura la pervivencia como pueblo, como cultura en convivencia con la naturaleza y los espíritus. El territorio es nuestro verdadero libro histórico que mantiene viva la tradición de quienes habitamos en él. Representa y describe los principios y prácticas de nuestra cultura. Implica la posesión, control y dominio del espacio físico y espiritual. Como espacio colectivo de existencia, posibilita la convivencia armónica entre los pueblos. Fundamenta la cosmovisión indígena como razón de nuestra pervivencia”.<sup>45</sup> Por eso su estrategia está encaminada a “recuperar la tierra para recuperarlo todo, autoridad, justicia, trabajo, por eso tenemos que pensar con nuestra propia cabeza, hablando nuestro propio idioma estudiando nuestra historia, analizando y transmitiendo nuestras propias experiencias así como la de otros pueblos”.<sup>46</sup> De igual manera, el Plan de Vida del pueblo misak se explica como una propuesta de “construcción y reconstrucción de un espacio vital para nacer, crecer, permanecer y fluir. El plan es una narrativa de vida y sobrevivencia, es la construcción de un camino que facilita el tránsito por la vida, y no la simple construcción de un esquema metodológico de planeación”.<sup>47</sup>

<sup>43</sup> Ver la Escuela Matrítica, fundada por Maturana y Ximena Dávila Yáñez, <http://matrítica.cl/Matrítica/>

<sup>44</sup> Carta abierta de Francia Márquez, lideresa de La Toma, abril 24 del 2015.

<sup>45</sup> Consejo Regional Indígena del Cauca, Cric, 2008, citado en Quijano 2012: 209.

<sup>46</sup> Cabildo Indígena de Guambia, 1980, citado en Quijano 2012: 257.

<sup>47</sup> Cabildo y Taitas 1994; citado en Quijano 2012: 263.

Por esto muchos pueblos describen su lucha política como 'la liberación de la Madre Tierra'. La pregunta clave para estos movimiento es: cómo mantener las condiciones para la existencia y la re-existencia frente al embate desarrollista, extractivista y modernizador? Esta pregunta, y el concepto de liberación de la Madre Tierra, son potentes conceptos para toda práctica política en el presente: para la izquierda y los procesos autonómicos tanto como para las luchas ambientales y por otros modelos de vida. Vinculan justicia ambiental, justicia cognitiva, autonomía, y la defensa de mundos (J. Martínez-Alier, V. Toledo). En este registro también encontramos el movimiento por los Derechos de la Naturaleza dentro de concepciones genuinamente biocéntricas (más allá de discursos o referencias superficiales a la sustentabilidad o la Pachamama) (E. Gudynas).

Para los urbano-modernos que vivimos en los espacios más marcados por el modelo liberal (la ontología del individuo, la propiedad privada, la racionalidad instrumental, y el mercado), la relacionalidad constituye un gran desafío, dado que se requiere un profundo trabajo interior personal y colectivo para desaprender la civilización de la desconexión, del economismo, la ciencia y el individuo. Quizás implica abandonar la idea individual que tenemos de práctica política radical. ¿Cómo tomamos en serio la inspiración de la relacionalidad? ¿Cómo re-aprendemos a inter-existir con todos los humanos y no-humanos? ¿Debemos recuperar cierta intimidad con la Tierra para re-aprender el arte de sentipensar con ella? ¿Cómo hacerlo en contextos urbanos y descomunalizados? Desafortunadamente, el progresismo, y quizás buena parte de la izquierda, están lejos de entender este mandato. Como bien lo dice Gudynas, ni la derecha ni la izquierda "entiende la naturaleza".<sup>48</sup>

## Comentario final: salir de la modernidad?

El desclasamiento epistémico de la izquierda implica atreverse a cuestionar el desarrollo, el mal llamado progreso y la modernidad. Solo de esta forma podrá el pensamiento de izquierda participar en pensar y construir las transiciones civilizatorias que se adumbran desde el pensamiento autonómico y de la Tierra. El progresismo de las últimas décadas ha sido profundamente modernizador; su modelo económico está basado en el núcleo duro de premisas de la modernidad, incluyendo el crecimiento económico y el extractivismo.

Tanto en el Norte Global como en el Sur Global, el pensamiento de las transiciones tiene muy claro que las transiciones tienen que ir más allá del modelo de vida que se ha impuesto en casi todos los rincones del mundo con cierta visión dominante de la modernidad.<sup>49</sup> Salir de la modernidad solo se logrará apoyándose en las tres vertientes. Sanar la vida humana y la Tierra requieren de una verdadera transición "del período cuando los humanos eran una fuerza destructiva sobre el planeta Tierra al período cuando los humanos establecen una nueva presencia en el planeta de forma mutuamente enriquecedora", como lo expresan los teólogos de la liberación de la Tierra Thomas Berry y Leonardo Boff. Significa caminar decididamente hacia una nueva era, que estos ecólogos denominan como 'Ecozoica' (la era de la casa de la vida). El cambio climático es solamente una de las manifestaciones más patentes de la devastación sistemática de la vida por la modernidad capitalista patriarcal.

---

<sup>48</sup> Ver La Razón/Animal Político, [http://www.la-razon.com/suplementos/animal\\_politico/Eduardo-Gudynas-izquierda-entienden-naturaleza\\_0\\_2330167108.html](http://www.la-razon.com/suplementos/animal_politico/Eduardo-Gudynas-izquierda-entienden-naturaleza_0_2330167108.html) (23 de agosto del 2015).

<sup>49</sup> En el Norte Global, por ejemplo, la noción de decrecimiento apunta a la necesidad de vivir diferente, más allá de 'consumir menos'. Algunos teóricos y activistas hablan de 'occidentales' o 'modernidades alternativas' y no dominantes dentro de Europa mismo. Esta importante noción, sin embargo, no debe obviar la consideración de los impactos históricamente sedimentados de las modernidades dominantes y de Europa como un todo (sistema-mundo moderno/colonial).

La liberación de la madre Tierra, concebida desde el cosmocentrismo y la cosmoacción de muchos pueblos-territorio, nos invitan a ‘diseñar’ el diseño de los mundos. Este acto de diseñaación y de diseño tiene como objetivo reconstituir el tejido de la vida, de los territorios, y de las economías comunalizadas. Como lo dice un joven misak, se trata de convertir el dolor de la opresión de siglos en espereza y ésta en la base de la autonomía.<sup>50</sup> Para los activistas Afrocolombianos del Pacífico, tan impactado por las locomotoras desarrollistas, esta región es un Territorio de Vida, Alegría, Esperanza, y Libertad. Hay un sabio principio para la práctica política de todas las izquierdas en la noción de tejer la vida en libertad.

Las tres vertientes presentadas no constituyen un modelo aditivo sino de múltiples articulaciones. No son paradigmas que se reemplazan nítidamente unos a otros. Queda claro, sin embargo, la necesidad de que la izquierda y el autonomismo (y el humano) devengan Tierra. El humano ‘post-humano’ –aquel ‘humano’ que emerja del final del antropocentrismo—tendrá que aprender de nuevo a existir como ser vivo en comunidades de humanos y no-humanos, en el único mundo que verdaderamente compartimos que es el planeta. De hecho ya encontramos entramados potentes del pensamiento de izquierda, autonómico y de la Tierra en los encuentros inter-epistémicos tales como las Tramas y Mingas para el Buen Vivir en Popayán, o en eventos como el Encuentro “Pensamiento Crítico Frente a la Hidra Capitalista”, convocado por el EZLN y celebrado en el CIDECI-Unitierra, San Cristóbal de las Casas en Mayo del 2015. <sup>51</sup>

Muchas, si no la mayoría, de estas experiencias comunalaritarias y autónomas en defensa de la Tierra son inevitablemente debilitadas por los contextos antagónicos en los que se llevan a cabo, a pesar de su compromiso con las transformaciones. Debe mencionarse que, en su búsqueda de autonomía, algunas recaen en el desarrollismo, otras son subvertidas desde dentro por sus propios líderes, otras reinscriben antiguas formas de opresión o crean otras nuevas y no es raro que las movilizaciones decaigan bajo el increíble peso de las presiones del momento o debido a la represión abierta. Los antagonismos son inherentes a toda práctica social. Esto no descalifica por completo las acciones de las ‘comunidades realmente existentes’, ni debe condenarlas a la categoría residual de ilusorias, localistas, o románticas.

Aquellos que aun insistan en la vía del desarrollo y la modernidad son o suicidas, o al menos ecocidas. Por el contrario, no son románticos ni ‘infantiles’ aquellos que defienden el lugar, el territorio, y la Tierra; constituyen la avanzada el pensamiento pues están en sintonía con la Tierra y la justicia y entienden la problemática central de nuestra coyuntura histórica, las transiciones hacia otros modelos de vida, hacia un pluriverso de mundos. No podemos imaginar y construir el postcapitalismo (y el postconflicto) con las categorías y experiencias que crearon el conflicto (particularmente el desarrollo y el crecimiento económico). Saltar al Buen Vivir sin completar la fase de industrialización y modernización es menos romántico que completarla, ya sea por la vía de la izquierda o de la derecha. No podemos construir lo nuestro con los mismo ... lo posible ya se hizo, ahora vamos por lo imposible (Activistas indígenas, campesinos y Afrodescendientes, Tramas y Mingas por el Buen Vivir, Popayán, 2014).

¿Podremos atrevernos a afirmar que hoy en día Abya Yala/Afro/Latino-América presenta al mundo, en la complejidad de su pensamiento crítico en las tres vertientes tan esquemáticamente resumidas, un modelo diferente de pensar, de mundo, y de vida? En esto –y a pesar de todas las tensiones y contradicciones entre las vertientes y al interior de cada una de ellas-- radicaría ‘la diferencia latinoamericana’ para la primera mitad del Siglo XXI. Algo que si podemos decir con certeza es que pueblos, colectivos, movimientos, artistas e intelectuales caminan la palabra –la SUREan—por el hermoso continente que habitamos.

<sup>50</sup> Tramas y Mingas para el Buen Vivir, Popayán, Octubre 21, 22 del 2015.

<sup>51</sup> Ver, por ejemplo, las cortas reseñas sobre el Encuentro, <http://seminarioscideci.org/video-entrevistas-seminario-pensamiento-critico-frente-a-la-hidra-capitalista-semillero-ezln/> Para los eventos de Popayán, ver: <https://tramasymingasparaelbuenvivir.wordpress.com/2015/06/24/tramas-y-mingas-para-el-buen-vivir-2015/>

## Referencias

- BOTERO, Patricia. (2015). *Resistencias. Relatos del sentipensamiento que caminan la palabra*. Manizales: Colectivos, movimientos sociales y comunidades en resistencia desde Colombia, Universidad de Manizales. [Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B80tsoQLkZ4iMEhDekw4bjhmNUE/view>].
- BOTERO, Patricia y Alicia Itatí Palermo. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias, e institucionalidad emergentes*. Buenos Aires: CLACSO-CINDE.
- CAMPOS, M. D. *SURear, NORTEar Y ORIENTar: Puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los Indígenas*, capítulo 33 In **Prácticas Otras de Conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras**, Xóchitl Leyva et al. (orgs), Cooperativa Editorial Retos, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. 2015. Pp. 433 – 458. <http://www.sulear.com.br/textos/CAMPOS-MD-SURear-NORTEar-y-Or-MX-Cap-33-2015.pdf>
- CAMPOS, M.D. “SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”. **Série Documenta**, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>
- CASTRO GÓMEZ, Santiago. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona: Puvill Libros.
- ESCOBAR, Arturo. (2016). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- ESCOBAR, Arturo. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorialidad, y aquele diferencia*. Medellín: UAL
- GUTIÉRREZ AGUILAR, Raquel. (2011). “Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro”. En: R. Gutiérrez et al., *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*. Oaxaca: Pez en el Árbol.
- MATURANA, Humberto y Gerda Verden-Zöller. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: J C Sáez.
- QUIJANO, Olver. (2012). *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Quito: UASB.
- VARELA, Francisco. (1999). *Ethical Know-how*. Stanford: Stanford University Press.
- VON WERLHOF, Claudia. (2015). *¡Madre Tierra o muerte! Reflexiones para una teoría crítica del patriarcado*. Oaxaca: El Rebozo.

Recebido em 21/06/19  
Aceito em 15/09/19

---

## De Geografia e de Diversidade: contribuição para um diálogo de saberes

## From Geography to Diversity: contribution to a dialogue of knowledges

Carlos Walter Porto-Gonçalves<sup>52</sup>

### Resumo

Um breve ensaio sobre a constituição do sistema mundo moderno colonial em que se destaca a colonialidade do saber e do poder. Com isso queremos destacar a grande perda de experiência humana (epistemicídio) que advém do eurocentrismo. No atual período histórico estaria ensaiando uma re-orientação do sistema mundo com a ascensão da China e, ao mesmo tempo, outras vozes estariam emergindo depois de 5 séculos de dominação epistêmica e política, como os povos indígenas da América.

**Palavras-Chave:** SULEar, eurocentrismo, sistema mundo

### Abstract

A brief essay on the constitution of the modern colonial world system which highlights the coloniality of knowledge and power. By this we want to highlight the great loss of human experience (epistemicide) that comes from Eurocentrism. In the present historical period there would be rehearsing a reorientation of the world system with the rise of China, and at the same time other voices would be emerging after 5 centuries of epistemic and political domination, like the indigenous peoples of America.

**Keywords:** SOUTHing, eurocentrismo, word system

Ali pelos anos 1970, quando o discurso da globalização começou a se impor através daqueles grupos/classes sociais que se afirmam nessa escala (global), muitos começaram a falar de uma homogeneização da cultura pela imposição de uma civilização, a Ocidental eeuurocêntrica. No entanto, desde então, por todo lado, emergiram grupos sociais os mais diversos que politizaram a cultura e, até mesmo, fizeram ver que a cultura implica cultivar, implica cultos, a dimensão simbólica, mas também cultivar, ou seja, que a cultura implica as

---

<sup>52</sup> Doutor em Geografia pela UFRJ e Professor do PPG em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Ganhador do Prêmio Chico Mendes pelo MMA em 2004 e do Prêmio Casas de las Américas em Literatura Brasileira (2008, Havana, Cuba) por seu livro 'A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização'. Com ênfase em Geografia Social, tem atuando principalmente nos seguintes temas: conflito social, colonialidade do saber, ecologia política, território-territorialidade e justiça ambiental, Amazônia e América Latina.

condições metabólicas para reprodução da vida<sup>53</sup>. Desde então, a diferença/a diversidade é disputada seja pelo capital que a folcloriza e a vende, seja como afirmação de grupos/classes sociais que se veem obrigados a lutar para manter seu controle sobre seus territórios de vida e reprodução.

Sendo assim, falar em diversidade e de diálogo de saberes implica reconhecer que há múltiplas versões, múltiplos lugares, múltiplas culturas, múltiplos povos, múltiplos grupos/classes sociais. Implica se perguntar porque tantos foram negados, olvidados e, assim, que não basta reconhecer que são múltiplos. Sabemos como os negócios e os negociantes contribuíram para isso quando começaram a impor a ideia de ganhar dinheiro como *leitmotiv* do sistema mundo que, surgido em 1492, nos governaria até hoje. E falar de negócio é falar de negar o ócio – *negotium* - e, assim, negar outras relações com a vida, outros modos de estar no mundo, de outros tempos culturalmente concebidos, enfim, outras versões, outros lugares, outras culturas, outros povos, outros grupos/classes sociais. Enfim, junto com a expansão dos negócios e dos negociantes, a colonização.

Assim, em 1492, o mundo começa a se *desorientar*. Isso mesmo, a *desorientar-se*. Afinal, até ali todos os caminhos se dirigiam ao Oriente até que os turcos, em 1453, tomaram Istambul, ou melhor, Constantinopla. E essa desorientação leva às Índias Ocidentais (ou Acidentais?) e ao encobrimento de seus habitantes originários, com a falácia do “descobrimento da América”, quando o continente passará a ser denominado com múltiplos nomes (Nova Granada, Nova Inglaterra, Nova-Algum-Lugar-Europeu) até que o nome América se consagre, sobretudo com as independências em finais do século XVIII e inícios do XIX, quando os filhos dos colonos brancos nascidos nesse outro continente vão afirmar, aí sim, serem daqui, da América. A afirmação dessa geografia é uma afirmação política e ela se afirmou contra outras geo-grafias.

Sim, até 1776, com o primeiro grande abalo na geopolítica colonial com a independência dos Estados Unidos, o nome América não circulava em uso público. Isso que poderia ser reivindicado pelos EEUU por seu pioneirismo, qual seja, ser o primeiro país no mundo a se libertar do jugo de uma metrópole colonial, não é reivindicado como tal, talvez, quem sabe, porque outros povos possam querer nisso se inspirar e fazer o mesmo diante da nova potência mundial, sobretudo no pós-guerra de 1945, qual seja, o próprio EEUU. A independência estadunidense não foi descolonizadora. Afinal, a vocação imperial norte americana – eeuurocêntrica - já se mostrou logo a seguir à sua independência quando se colocou contra a independência do Haiti e se colocou ao lado da França em agradecimento ao apoio que a França lhes dera quando de sua independência com relação à Inglaterra. Registre-se que a França que dera apoio à independência norte americana era a França do *ancien régime* que, logo a seguir, seria derrubada pela Revolução de 1789. Foi essa França revolucionária, de 1789, que recebera apoio dos revolucionários independentistas dos EEUU na sua luta comum contra a independência do Haiti. Enfim, a “liberdade, igualdade e fraternidade” não ultrapassara o paralelo do Trópico de Câncer não sendo, pois, extensivo aos negros feitos escravos no Caribe e na América. Os livros de história que saúdam a Ilustração e a Revolução Francesa e seus princípios que seriam universais não conseguem explicar a não-extensão dos princípios da Revolução Francesa à primeira revolução verdadeiramente anticolonial e antirracista do mundo, a Revolução Haitiana, de 1804, os jacobinos negros.

A colonialidade sobreviveu ao fim do colonialismo e os não-norte-americanos da América tiveram que se distinguir com outros nomes para manter seus ideais de liberdade, tais como a *Pátria Grande*, Simon Bolívar; a *América Latina*, de Francisco Balboa e José María Caicedo;

---

<sup>53</sup> Afinal, a palavra água enquanto signo, não mata a sede de ninguém, assim como nenhuma sociedade produz ferro, cobre, petróleo e outros bens que são produtos do trabalho da natureza. Na verdade, somos extratores e não produtores, distinção que, levada a sério, muda tudo, na medida em que saber-se extrator implica que se cuide de algo que não se produz e se afirmar produtor implica a crença antropocêntrica do homem-todo-poderoso que desde Francis Bacon e o Renascimento europeu se impôs ao mundo colonialmente.

*Nuestra América*, de José Martí e, mais tarde, já nos anos 1990 e inícios dos 2000, *Abya Yala*, quando os povos indígenas começaram a se afirmar politicamente e a recuperar seu poder de nomear seu próprio território novamente.

O *encobrimento* da América a partir de 1492 apagara os nomes próprios de Tawantinsuiu, Anauac, Pindorama, Wallmapu. Os norteamericanos de origem WASP – *White Anglo Saxon Protestant* - com sua vocação colonial-imperial e seu autoproclamado Destino Manifesto queriam a “América para os Americanos” do Norte, conforme sua Doutrina Monroe, denunciada na primeira hora por Simon Bolívar.

Entendamos a desorientação: até 1453/1492 a Europa estava marginalizada dos principais circuitos comerciais que iam buscar os negócios da China, o Oriente. Até então não havia uma economia mundial propriamente dita, mas sim várias economias mundo (Fernand Braudel) ou, para ser mais preciso, havia um sistema mundo que não incorporava ainda a América e que orbitava em torno da China. Até então, a Europa enquanto tal era uma região<sup>54</sup> marginal diante do grande circuito comercial que se organizava em torno de Constantinopla e tinha o Extremo Oriente como horizonte, no limite, a China como centro dinâmico. Registre-se que até o século XVIII, com a Revolução (nas relações sociais e de poder por meio da tecnologia) Industrial, a Europa pouco contribuía produtivamente para a economia mundial (Quijano) embora tenha passado a dinamizá-la com a entrada de ouro e prata vindos da exploração das Américas.

Assim, somente a partir de 1492, um sistema mundo começa a se constituir ao incorporar um outro continente, a América/Abya Yala, e só a partir de então a Europa começa a ter alguma centralidade geoeconômica e política e, pouco a pouco, geocultural. Reitere-se, entretanto, que até os inícios do século XIX, a China ainda permanecia como o centro geográfico dinâmico do sistema mundo (Gunder Frank<sup>55</sup>, 2009; Pomeranz<sup>56</sup>, 2013 e Hobson<sup>57</sup>, 2004).

Enrique Dussel vai nos ensinar que a Modernidade, o Capitalismo e a América têm a mesma data de nascimento. Chama-nos a atenção nessa tríade a presença da América como parte constituinte desse sistema mundo, ainda que na condição colonial. Afinal, é somente a partir de 1492, com o encontro desse continente que passaria a ser dominado e denominado pelos estranhos como Índias Ocidentais/América, que um sistema mundo propriamente dito se organiza tendo como *leitmotiv* a ideia e a prática de acumular capital, já ali abençoado pela Igreja<sup>58</sup>.

Não fora a riqueza em ouro e prata do continente produzida sob servidão e escravidão que os europeus chamaram de Índias Ocidentais<sup>59</sup> e a Europa não teria a centralidade que passaria a ter e que só se consolidaria como tal em inícios do século XIX. Em outras palavras, não podemos entender o lugar que a Europa pouco a pouco passaria a ter no sistema mundo sem a exploração da América. Nasce, assim, também o eurocentrismo, pois só se colocando como centro é que a Europa pode falar de Índias Ocidentais.

<sup>54</sup> O conceito de região funcional/região polarizada dialoga com o conceito de economia mundo de Braudel, daí manejarmos esses dois conceitos. Ver I. Wallerstein – Impensar as Ciências Sociais. Editora Ideias e Letras, 2006. São Paulo.

<sup>55</sup> Gunder Frank, Andre. 2009. ReOriente: Economía global en la Era Asiática. Conclusiones historiográficas e implicaciones teóricas In Revista *Crítica y Emancipación*, (2): 95-140, primer semestre 2009. Ed. Clacso, Buenos Aires.

<sup>56</sup> Pomeranz, Kenneth. 2013. A Grande Divergência: A China, a Europa e a Construção da Economia Mundial Moderna. Lisboa, Edições 70.

<sup>57</sup> Hobson, John M. 2004. The Eastern Origins of Western Civilisation. Press Syndicate of the University of Cambridge. Cambridge University Press.

<sup>58</sup> Pouco a pouco a ideia de que ganhar dinheiro era uma prática pecaminosa vai perdendo sentido. Essa ideia era tão enraizada que a região de mais intenso comércio em toda a Idade Média europeia, o Mar do Norte nas cercanias da foz do Reno, era conhecida como região de gente baixa, ou seja, de gente que mexia com dinheiro. Trata-se da região dos Países Baixos.

<sup>59</sup> Para os povos que aqui habitavam haviam outros nomes, como Anauac, Tawwantinsuyu, Pindorama, Wallmapu, entre muitos outros.

Assim, nasce um sistema mundo capitalista moderno-colonial cuja estrutura está baseada em relações centro-periféricas tendo como centro dinâmico a China até os inícios do século XIX e, desde então, em torno da Inglaterra e, depois dos EEUU. Saliente-se que desde 1492 a exploração (dos povos) da América e a inundação de ouro e prata dinamizou o comércio do sistema mundo que se reproduzirá colocando o Atlântico definitivamente como sua parte integrante. Observe-se que depois da integração do Atlântico ao sistema mundo em 1492 e a centralidade que a Europa Ocidental passará a ter desde inícios do século XIX, o mundo se vê hoje diante de um deslocamento em direção ao Pacífico, com o dinamismo das economias da China, da Índia e demais países da Ásia de Sudeste. Estaria o mundo hoje se reorientando, conforme o sugestivo título do artigo de Andre Gunder Frank, *ReOriente: Economía global en la Era Asiática?*

A Europa ganhará centralidade política e econômica. Como o poder não se sustenta somente na economia, impôs seu sistema de saber como parte do sistema de poder. Epistemicídio. Assim, passaremos a ver o mundo com a ideia eurocêntrica de conhecimento universal. O que se critica aqui não é a ideia de pensamento universal, mas, sim, a ideia de que há *Um* e somente *Um* pensamento universal, aquele produzido *a partir* de uma província específica do mundo, a Europa e, sobretudo, a partir da segunda metade do século XVIII, aquele conhecimento produzido *a partir* de uma subprovíncia específica da Europa, a Europa de fala inglesa, francesa e alemã, enfim, a Europa da segunda moderno-colonialidade, que teima em olvidar o conhecimento produzido na primeira moderno-colonialidade, aquela de fala espanhola ou portuguesa (Porto-Gonçalves, 2002: 217). O que se visa aqui com essas primeiras palavras é um diálogo de saberes que supere a colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005 [2000]).

Com essa desprovincianização da Europa da ideia de pensamento universal o que visamos é o deslocamento do lugar de enunciação e, assim, proporcionar que outros mundos de vida ganhem o mundo, mundializando o mundo. Insistimos que não se trata de negar o pensamento europeu, o que seria repeti-lo com sinal invertido, mas sim dialogar com ele sabendo que é europeu e, portanto, um lugar de enunciação específico, ainda que sabendo (1) que essa especificidade não é igual a outros lugares de enunciação pelo lugar que ocupa na contraditória estrutura do sistema mundo moderno-colonial, (2) nem tampouco que esse lugar de enunciação europeu seja homogêneo e não abrigue perspectivas contraditórias, seja de afirmação da ordem, seja de perspectivas emancipatórias. Enfim, o lugar de enunciação não é uma metáfora que possa ignorar a materialidade dos lugares, enfim, a geograficidade do social e do político (Porto-Gonçalves, 2003).

Assim, falar de transversalidade é convidar a que se desprovincianize a razão. Com a prática do negócio muitos foram considerados ociosos, preguiçosos e indolentes, movidos por um tempo lento, afinal entrávamos no tempo dos negociantes: *time is Money*. A cartografia passou a medir o espaço pelo tempo em segundo e minutos de latitude e longitude com uma nova projeção, a de Mercator<sup>60</sup>, que viria facilitar em muito a vida dos mercadores. Assim, os povos e regiões não-europeias do mundo passaram a ser alinhados numa linha do tempo que lhes era estranha, imposta, e de modo racializado. Enfim, para promover a necessária desprovincianização e o reconhecimento de outros lugares de enunciação é preciso trazer o espaço para dentro da história e deixá-lo falar. A visão unilinear do tempo silencia outras temporalidades/outras territorialidades que conformam o mundo simultaneamente. Sucessão e simultaneidade, sucessões simultâneas, eis o espaço-tempo. O mundo não tem *um relógio único*. Nesse sentido, é preciso abandonar essa visão linear do tempo e que não é só um tempo abstrato, mas um tempo europeu, branco, burguês e fálico da segunda moderno-colonialidade (Dussel, 2005 [2000]), e se abrir para as múltiplas temporalidades que conformam os lugares, as regiões, os países, enfim, os territórios que as conformam.

Assim, a cartografia da Terra foi grafada pelo Papa, em 1493, com um meridiano, o de Tordesilhas e, desde o século XIX, a Ciência laica se encarregaria de remarcar uma *linha*

<sup>60</sup> A projeção de Mercator foi criada em 1569 por Gerhard Kremer (1512-1594), nascido nos Países Baixos.

zero de onde passa a recartografar o mundo, agora a partir do meridiano de um subúrbio de Londres, Greenwich. Marca-se o globo como se marca o gado para lembrar que tem dono!

Embora a segunda moderno-colonialidade, aquela do Iluminismo, procure ignorar a verdadeira revolução no conhecimento da primeira moderno-colonialidade, é preciso assinalar que a missão ibérica, ao mesmo tempo em que estava consagrada pelo Deus cristão, se ancorava na melhor ciência matemática, cartográfica, náutica em suas grandes navegações. “Navegar é preciso, viver não é preciso”<sup>61</sup> (Fernando Pessoa), enfim, navegar é coisa do campo da técnica, da precisão, e os portugueses foram grandes navegadores, sobretudo. Não é incompatível a missão salvacionista e evangelizadora com um saber rigoroso, técnico como, mais tarde, na segunda moderno-colonialidade, se tentará fazer crer. A primeira máquina verdadeiramente moderna, o relógio, surgiu nos mosteiros da Idade Média exatamente para controlar o tempo das orações de modo objetivo (Mumford, 1942 e Porto-Gonçalves, 1989). Na verdade, a ciência da segunda moderno-colonialidade está impregnada de um sentido religioso de emancipação. Não nos cansamos de ouvir, ainda hoje, que a ciência opera ... *milagres*.

A América experimentará essa razão moderno-colonizadora de um modo muito próprio. As primeiras cidades verdadeiramente planejadas racionalmente no mundo moderno-colonial surgiram na América, onde o espaço da *plaza* foi concebido sob o signo do controle, da dominação. Já, ali, haviam *desplazados*. As primeiras manufaturas moderno-colonizadoras se montaram em Cuba, no Haiti e no Brasil haja vista o açúcar não ser exportado para a Europa *in natura*, mas, sim, manufaturado. A própria monocultura, enquanto técnica, inicialmente para o cultivo da cana, era uma imposição, haja vista a impossibilidade material de um povo ou uma comunidade qualquer se reproduzir fazendo monocultura para si próprio. Assim, a monocultura não é só a cultura de um só produto, mas também uma técnica de poder. Por isso a energia da chibata para mover o sistema. Afinal, ninguém faz monocultura espontaneamente até que tenhamos subjetivado as relações sociais e de poder assimétricas e contraditórias: a mão invisível do mercado foi precedida de outra mão, bem visível, que brandia a chibata.

Desde o final da segunda guerra mundial que a centralidade do pensamento europeu vem perdendo terreno junto com a descolonização da África e da Ásia e o surgimento de dezenas de novos estados nacionais num contexto marcado pela guerra fria, mas é a partir dos quarenta anos sessenta que o direito à diferença ganha maior visibilidade. Outras geografias começam a falar.

O questionamento das fronteiras que hoje se vê é, assim, o melhor indício de que as relações sociais e de poder estão sendo desnaturalizadas. Afinal, as fronteiras naturalizam os *fronts* que as conformaram<sup>62</sup>. O questionamento da conformação geográfica de poder do estado territorial vem sendo feito por cima e por baixo no período atual de crise do sistema mundo moderno-colonial. Nesse sentido, múltiplos grupos/classes sociais passam a falar a partir de diferentes lugares/regiões trazendo seus mundos de vida, numa polifonia desnorteadora que indica o caos sistêmico que vivemos. *Desnorteadora* tal como em 1492 foi *desorientadora*?

Sublinhemos o significado do fato de vermos, hoje, outros *protagonistas* emergindo à cena política, como as mulheres, os camponeses, os povos/etnias/nacionalidades indígenas e quilombolas. Não estamos aqui diante de um conceito qualquer: protagonista deriva do grego *protos*, primeiro, principal e *agonistes*, lutador, competidor (Cunha, 1992: 641). Estamos, assim, diante daquele que luta para ser o primeiro, o principal num sentido muito preciso daquele que luta para ser o princípio, que é de onde vem príncipe, isto é, aquele que principia a ação.<sup>63</sup> Numa sociedade democrática o príncipe deixa de ser escrito com letra maiúscula,

<sup>61</sup> Viver não tem precisão técnica, continua o poeta Fernando Pessoa: “Navegar é preciso. Viver não é preciso”. Assim, navegar é coisa da técnica, da precisão. Viver, não.

<sup>62</sup> Não olvidemos que a palavra *polis* originalmente remete aos limites, aos muros, que separam a cidade do campo. Limite é a essência da política.

<sup>63</sup> Machiavel soube vê-lo. Daí O Príncipe.

como o fez Maquiavel, pois é quando a igualdade se inscreve como condição de cada quem poder tomar a iniciativa, o que pressupõe a conversa, isto é, o diálogo, a versão diferente que, só tem sentido verdadeiro, insisto, na igualdade. Como afirmara Hanna Arendt (Arendt, 1987), a iniciativa da ação é o cerne da política.

A globalização que muitos acreditavam socioculturalmente homogeneizadora se mostrará, ao contrário, que “não só não provoca a uniformidade cultural esperada ou anunciada e, mais ainda, complica o fato cultural e em seu seio se registra um forte renascimento das identidades, acompanhado de lutas reivindicatórias em crescimento” (Diaz-Polanco, 2006: 16). E, mais que multiculturalismo, como certa narrativa pós-moderna quer sugerir, é a interculturalidade que vem sendo sugerida “*desde abajo*” quando os grupos/classes sociais em situação de subalternização reivindicam a ruptura das relações de dominação/exploração que acompanham o sistema mundo capitalista moderno-colonial e que impedem o verdadeiro diálogo entre as culturas/os povos (Walsh, 2002). Até porque a cultura não é algo abstrato, mas implica o comer (agri+cultura), o habitar, respirar, o curar-se (as medicinas), enfim, o espaço concreto (com significado<sup>64</sup>) da vida.

## Bibliografia

DIAZ-POLANCO, Hector (2004). *El Canon Snorri*. México, D.F, Ed. UACM.

\_\_\_\_\_, (2006). Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia. Ed. Siglo XXI. México, D.F.

DUSSEL, Enrique (2005 [2000]) Europa, modernidade e eurocentrismo. In Lander, Edgardo *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clacso.

HAESBAERT, Rogério (2005). *O Mito da des-territorialização*. Bertrand, Rio de Janeiro.

Harvey, David (1989). *A Condição Pós-moderna*, Rio de Janeiro, Loyola.

LANDER, Edgardo (2005 [2000]). *A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Ed. Clacso, São Paulo.

MARIÁTEGUI, José Carlos (1975). *As correntes de hoje: o indigenismo - sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Alfa Omega.

MIGNOLO, Walter (2004). *Histórias Locais/Projetos Globais*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

MUMFORD, Lewis (1942). *Técnica e Civilização*. Barcelona, Editorial Ayuso.

NIETZSCHE, Friedrich (2000). *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo, Companhia das Letras.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter (2001). *Geo-grafias: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Ed. Siglo XXI, México, D.F.

<sup>64</sup> Não há apropriação material de algo sem sentido. Toda apropriação material é simbólica. O território é onde a cultura se materializa e, ao mesmo tempo, onde a natureza é significada (territorialidade). Como o signo nunca pode conter seu referente “objetivo” é sempre possível dizer de outro modo o mundo. A palavra pedra nunca será sólida, assim como a palavra água nunca matará a sede de ninguém. Todavia, os homens e as mulheres só vivem através dos símbolos, dos signos, das representações que nunca poderão conter o mundo que representam, simbolizam, significam. Nenhum livro, seja sagrado ou científico terá o contexto no texto, razão de tantos dogmatismos. Como diria Pierre Bourdieu, é da natureza da realidade social a luta permanente para dizer o que é a realidade social.

\_\_\_\_\_, (2002) *Da Geografia às geografias: um mundo em busca de novas territorialidades*. In Ceceña, A.E. e Sader, E. *La Guerra Infinita: hegemonía y terror Mundial*. Buenos Aires. Ed. Claso.

\_\_\_\_\_, (2003) *A Geograficidade do Social*. In Seoane, José (org) *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires, Clacso.

\_\_\_\_\_, (2006) *A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha*. In Ceceña, Ana Esther (Org.) *Los desafios de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires, Ed. CLACSO.

QUIJANO, Anibal (2005) *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: Lander, EDGARDO (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. São Paulo/Buenos Aires. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

SCOTT, James (2004 [1990]). *Los Dominados e la Arte de la Resistencia*. Ed. Era, México.

SEOANE, José (org) (2003). *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires, Clacso.

SOUSA SANTOS, Boaventura 2006 *A Gramática do Tempo – para uma nova cultura política*. São Paulo, Ed. Cortez.

WALSH, Catherine (2002). *Las geopolíticas de conocimientos y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. In Walsh, C; Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. 2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Perspectivas desde lo Andino, Quito; UASB/Abya Yala.

*Recebido em 21/07/19*

*Aceito em 22/09/19*

---

**Suleando lugares: arraigamento ecológico nos quilombos de Pombal e Porto Leocardio, em Goiás**

**Southing Places: ecological rooting in Pombal and Porto Leocardio Quilombos, in Goiás**

Alexandre Ferraz Herbetta<sup>65</sup>  
Alexandre Martins de Araújo<sup>66</sup>  
Elias Nazareno<sup>67</sup>  
Leandro Mendes Rocha<sup>68</sup>

**Resumo**

Este artigo trata das relações entre espaço e cultura, buscando compreender os processos de territorialização das comunidades quilombolas de Pombal e Porto Leocardio na perspectiva do arraigamento ecológico. Neste sentido, busca-se entender as escolhas feitas por esses grupos quilombolas nos processos de formação de seus territórios, vistos também como ações de *suleamentos* realizados pelos seus membros. Nesse cenário, os marcos espaciais e temporais que tradicionalmente fundamentam tais processos de territorialização se expandem, permitindo enxergar a presença de complexos fatores socioambientais imbricados na maneira como esses agentes escolheram seus lugares de ocupação. Para se alcançar tal cenário, nos ancoramos na abordagem ecológica cuja visão unifica mente, matéria e vida.

**Palavras-chave:** Arraigamento ecológico, *suleamentos* quilombolas, territorialização

**Abstract**

This article deals with the relationship between space and culture, seeking to understand the processes of territorialization of the quilombola communities of Pombal and Porto Leocardio from the perspective of ecological "arraigamento". In this sense, we seek to understand the choices made by these quilombola groups in the processes of formation of their territories, also seen as actions of *suleamentos* carried out by its members. In this scenario, the spatial and temporal milestones that traditionally underlie such territorialization processes expand, allowing us to see the presence of complex socio-environmental factors imbricated in the way these agents chose their places of occupation. To achieve such a scenario, we anchor ourselves in the ecological approach whose vision unifies mind, matter and life.

**Keywords:** Ecological rooting, southing Quilombolas, territorialization

---

<sup>65</sup> Alexandre Ferraz Herbetta. Doutor em Antropologia pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP (2011). Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás. [alexandre\\_herbetta@yahoo.com.br](mailto:alexandre_herbetta@yahoo.com.br)

<sup>66</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás, Brasil (2007). Professor Associado da Faculdade de História da UFG e coordenador do Núcleo de História Ambiental e Interculturalidades –NUHAI. [amartins@ufg.br](mailto:amartins@ufg.br)

<sup>67</sup> Elias Nazareno. Doutor em Sociologia pelo Universidad de Barcelona, Espanha (2003). Professor Associado da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás UFG, Brasil. [eliasna@hotmail.com](mailto:eliasna@hotmail.com)

<sup>68</sup> Leandro Mendes Rocha. Doutor em Histoire des Societes Latinoamericaines - Universite de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1996). Professor Titular da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, Brasil. [leandromrochagyn@gmail.com](mailto:leandromrochagyn@gmail.com)

## Apresentação

O objetivo desse estudo é abordar as relações entre espaço e cultura a partir da noção de arraigamento ecológico<sup>69</sup>. Busca-se entender alguns processos de apropriação territorial realizados por populações quilombolas em Goiás, especialmente nos quilombos de Pombal e Porto Leocardio<sup>70</sup>.

Com base na existência de lacunas explicativas quanto às estratégias usadas por esses agentes para escolherem seus lugares de ocupação, esperamos, a partir de um paradigma ecológico, atingir uma visão sistêmica do fenômeno, por meio da qual se poderia entrever a interdependência entre as muitas dimensões envolvidas na territorialidade.

Assim, a questão que motiva nossa discussão é a de saber se a territorialidade já não estaria em ação mesmo antes da ocupação de um novo espaço, ou seja, também durante o processo de deslocamento e chegada ao território apropriado. O que se desdobra daí é a ampliação de possibilidades metodológicas decoloniais, entendidas como “flexíveis e que não seguem pautas específicas de ação, mas seguem um princípio ético de descolonização (SUÁREZ-KRABE, 2011, p, 201, tradução nossa), e que são também capazes de revelar *suleamentos*<sup>71</sup> quilombolas não somente para além dos limites físicos de seus territórios, mas também abarcando temporalidades anteriores à apropriação de tais espaços.

Como se sabe, são muitos os quilombos no Brasil, cada qual com seu universo particular. Como bem refletiu José Jorge de Carvalho (FUNDAÇÃO PALMARES, 2000, p. 62-63), “o rosto quilombola é muito variado, quem sabe até mais variado do que o rosto indígena”. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que tal variedade também se estende à diversidade de lugares que os grupos quilombolas escolheram para se estabelecer.

Nossa atenção aqui, entretanto, está mais voltada para os aspectos e mecanismos da escolha, propriamente dita, desses lugares, que ocorreram em diversas situações históricas, como nas fazendas, nos pequenos arraiais, nos quilombos surgidos ao longo da história e nos diversos biomas que compõe o território brasileiro.

Começamos, então, nos questionando se seria possível obtermos, por parte dos quilombolas, uma resposta satisfatória a seguinte pergunta: Por que as comunidades em questão escolheram este lugar e não outro para se estabelecerem? Talvez, por parecer demasiadamente simples, tal pergunta não tem frequentado os cadernos de campo da maior parte de nossos especialistas. Acreditamos, no entanto, que respostas a tal pergunta podem revelar verdadeiros cenários de *suleamentos*, levados a cabo pelos pioneiros dessas comunidades quilombolas.

Com efeito, o avanço do agrobusiness no território brasileiro, fez com que uma quantidade significativa de quilombos rurais tenha se tornado verdadeiros enclaves em meio a oceanos de monoculturas; situação que os expõe a fortes pressões ambientais. Tal paisagem, todavia, faz despertar a antiga noção, embora já um pouco desgastada, de que no passado, devido a um relativo isolamento geográfico desses quilombos em relação à população envolvente,

---

<sup>69</sup> Essa noção foi elaborada por Alexandre Martins de Araújo durante seus estudos sobre fenômenos de adaptabilidade, envolvendo tanto migrantes que ocupam regiões periféricas de Goiânia como alguns povos indígenas vinculados ao Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior Indígena – NTFSI, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Em tais estudos, o autor se utiliza do conceito de arraigamento ecológico para compreender o desenvolvimento de padrões de ação, surgidos entre determinados grupos de pessoas durante suas dinâmicas de acoplamento estrutural no âmbito de sistemas socioecológicos. Projeto Reativar: agroecologias e interculturalidades <https://nuhai.historia.ufg.br/>.

<sup>70</sup> Em respeito à comunidade quilombola, adotamos a forma oralmente utilizada de Porto Leocardio, conforme consta no Relatório Antropológico de caracterização histórica, econômica e sociocultural do território quilombola, umas das peças que compõe o RTID Porto Leucádio (2013).

<sup>71</sup> Sobre a noção de *sulear*, ver Campos (1991, p. 56-91).

suas comunidades estariam mais protegidas, menos vulneráveis<sup>72</sup>. Embora verdadeira quanto aos riscos ambientais, o problema dessa noção é que, além de tirar completamente de cena o protagonismo dos quilombolas, quanto à escolha do lugar, também circunscreve o advento de um território quilombola a uma simples operação do tipo: deslocamento mais perambulação, ou fuga, é igual à ocupação de espaços protegidos.

Em que pese o alcance do entendimento acadêmico quanto à territorialidade e a multidimensionalidade das relações que se estabeleceram (e se estabelecem) entre comunidades quilombolas e o território, há uma lacuna de explicação sobre os caminhos construídos por esses agentes durante o processo de deslocamento até a chegada e ocupação desses territórios. O não preenchimento de tal lacuna explicativa implicaria, em nossa opinião, na simplificação do entendimento do processo histórico de formação de quilombos rurais nessa região de Goiás. Dito de outra forma, tal fragilidade explicativa nos impede de atingir uma visão sistêmica do fenômeno, a partir da qual se poderia entrever a interdependência entre as muitas dimensões envolvidas, não apenas sociais e culturais, mas, também as socioambientais e ecológicas.

Desta feita, perguntamos: a tão propalada noção de territorialidade, com toda a sua implicação prática, simbólica e de produção de subjetividades, já não estaria presente durante todo o processo de deslocamento e chegada ao território apropriado? Se a resposta for sim, ampliaremos as possibilidades metodológicas de percepção dos *suleamentos* quilombolas tanto para além dos limites físicos de seus territórios tradicionais como para além dos marcos temporais que delimitam seus processos de apropriação.

Para atingirmos as dimensões acima mencionadas, faremos uso da abordagem ecológica, sobretudo a de Fritjof Capra (2004) cuja abrangência nos autoriza uma “visão unificada de mente, matéria e vida”.

## Os quilombos de Pombal e de Porto Leocardio

Os dois quilombos situam-se entre os rios Alma e Maranhão, no vale do São Patrício, na microrregião do Alto Tocantins, conforme mostram as figuras 1. Ambos os quilombos surgiram a partir das antigas lavras auríferas. Por essa época, tais lavras pertenciam ao Julgado de Pilar de Goiás<sup>73</sup>.

Comunidade Remanescente Quilombola de Pombal, com cerca de 100 famílias, tem origem nos deslocamentos de populações afrodescendentes que partiam de regiões auríferas pertencentes ao antigo Julgado de Meia Ponte, hoje Pirenópolis, e regiões adjacentes, posteriormente ocupadas devido à descoberta dos depósitos do rio Maranhão. Pombal se estabelece, então, às margens do Rio Maranhão no município de Santa Rita do Novo Destino.

No relato do Sr. Norberto Cardoso, 65 anos, nascido na comunidade de Pombal, evidencia-se esse processo histórico na presença de uma memória coletiva que reconstrói a origem da comunidade a partir de reminiscências presas a um passado escravocrata.

Minha família chegou, pelo que minha tia conta, minha vó contava, ela chegou pelos, pela escravatura, pelos bandeirantes, já tava trabalhando, já vinha do município de Niquelândia pra cá e entrô (...) que os meninos vai amanhã, num córrego chamado córrego Terra Branca, ai os bandeirantes já

<sup>72</sup> Em estudo recente, Nazareno, Araújo e Herbeta (2018), apontam para o fato de que parte dos quilombos formados, sobretudo a partir do século XIX, por conta do aludido processo de ocupação das regiões mais interioranas do estado de Goiás, ocorreu em áreas próximas às estradas que davam acesso à Goiás e aos povoados.

<sup>73</sup> Segundo Eurípedes Funes apud Coelho (2010, p. 2), o período minerador em Goiás teve uma duração muito curta com seu início registrado em 1726, atingindo seu clímax já na década de 1750, entrando a partir daí em rápido declínio. Goiás foi a última região aurífera descoberta no período colonial, sendo ocupada dez anos depois da ocupação do Mato Grosso.

tinha travessado o rio Maranhão pra cá e tava acampado, foi quando entro a liberdade, aí veio os mais véio e já ficou por ai mesmo. (ENTREVISTA realizada em 21/08/2013, RTID Pombal, 2013).

Porto Leocardio tem sua origem no processo de mineração, iniciado a partir do século XVIII. Segundo a tradição local, esse nome se deve a um ex-escravo, chamado Leocardio, que fazia a travessia entre o porto e o outro lado das margens do rio das Almas.

O Sr. Sebastião dos Santos Dias, quilombola nascido em 1920, afirma que a região de Lavrinhas, ao tempo de seu bisavô, segundo ele um feitor, chegou a ter mais de 300 negros em suas minas.

Nós morava na beira do Rio dos Bois porque o pai mudou pra lá, mas o meu tataravô, bisavô e avô foram "nascido e criado aqui". Na Lavrinha meu tataravô chamava Romão dos Santos Dias ele e quem tomava conta do garimpo aqui, ele e meu Bisovô que chamava Umbelino dos Santos, era chamado de feitor aqui nessa lavra tinha 360 negros e eles tomava de conta de tudo. Quando eu nasci já tinha cabado tudo.

É, Dias, né? Ele era o senhor dos negro daqui de dentro dessa Lavrinha, né? Meu teterevô, né? Aí ele faleceu fico o fí dele sendo também, o senhor dos negro, né? Umberlino dos Santos, né?... Depois ele colocô esse meu bisavô Umberlino, fico sendo senhor, daí que veio a libertação dos escravo, né? Na mão deles, desse véi Umberlino. (ENTREVISTA realizada em 2013, com Sebastião dos Santos Dias, RTID Porto Leocardio, 2013).

Em uma das cartas, escritas pelo advogado paulista, Carlos Pereira de Magalhães, quando de sua estada em Lavrinhas de São Sebastião, no início do século XX, há uma passagem que evidencia situações de fuga e formação de quilombo na região.

No tempo do Alferes Silvestre, um negro gigante seu escravo, o Joaquim Buriti, cometeu um crime passional, e foi condenado à forca. Dona Inês, a consorte fazendeira, condoída de tão triste destino, favoreceu-lhe a fuga. Buriti homiziou-se na mata e relacionou-se com os canhamboras. Todas as tentativas para a sua captura frustraram-se; ele vestia-se de couro das onças que matava e praticava o contrabando de ouro. Durante uns dois decênios dominou com o seu bando essas matas serranas. Certa tarde do mês de agosto, com o ar turvo pelas queimadas, ouviram-se ecos lá da mata, pedidos de socorro. O alferes Silvestre estava ausente, dona Inês suspeitou, pelo timbre da voz, fosse o gigante Buriti. Ordenou ao capataz que o socorresse. Encontraram-no moribundo e em paz morreu, abençoando o nome da sua protetora (MAGALHÃES, 2004, p. 92).

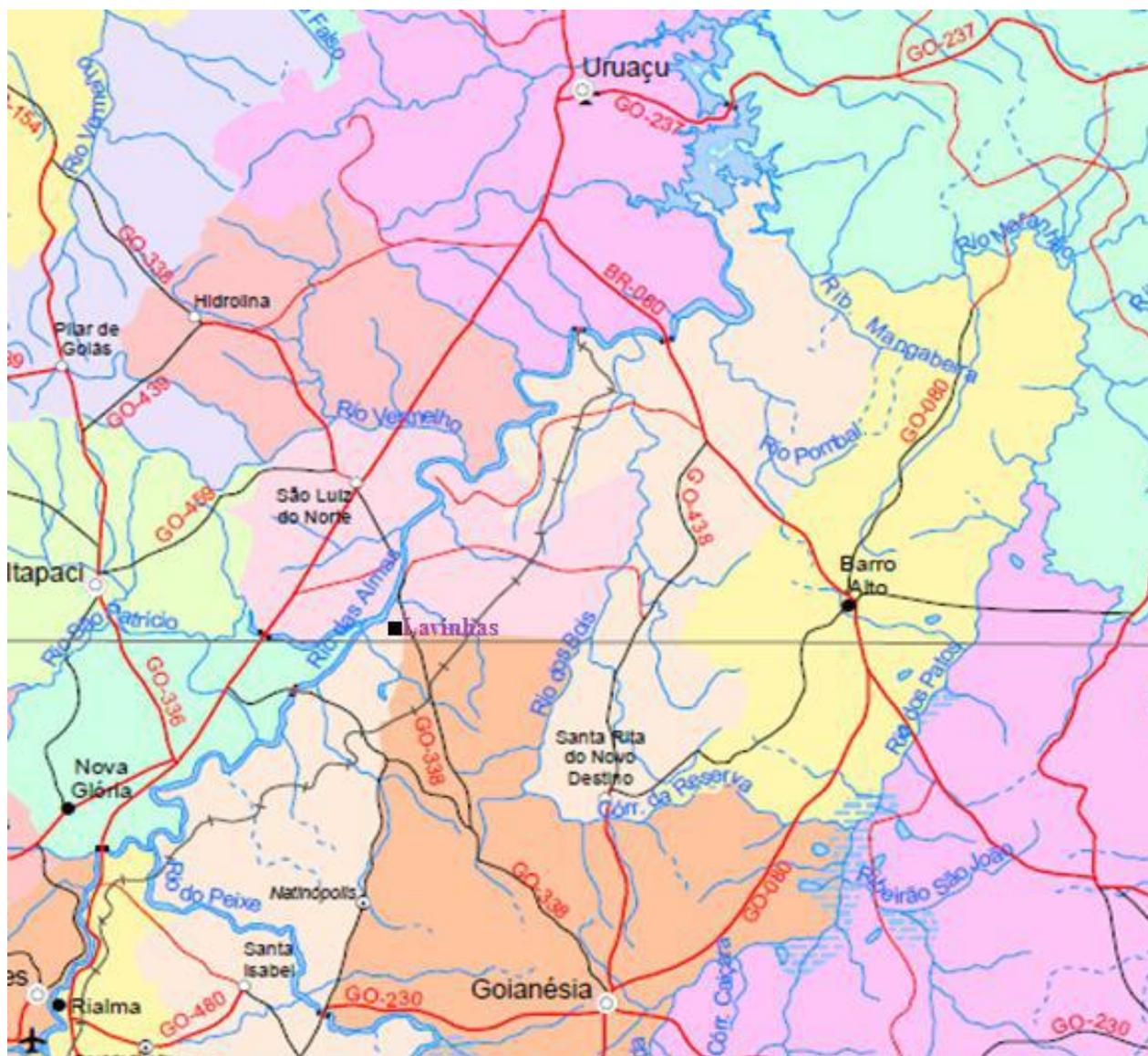


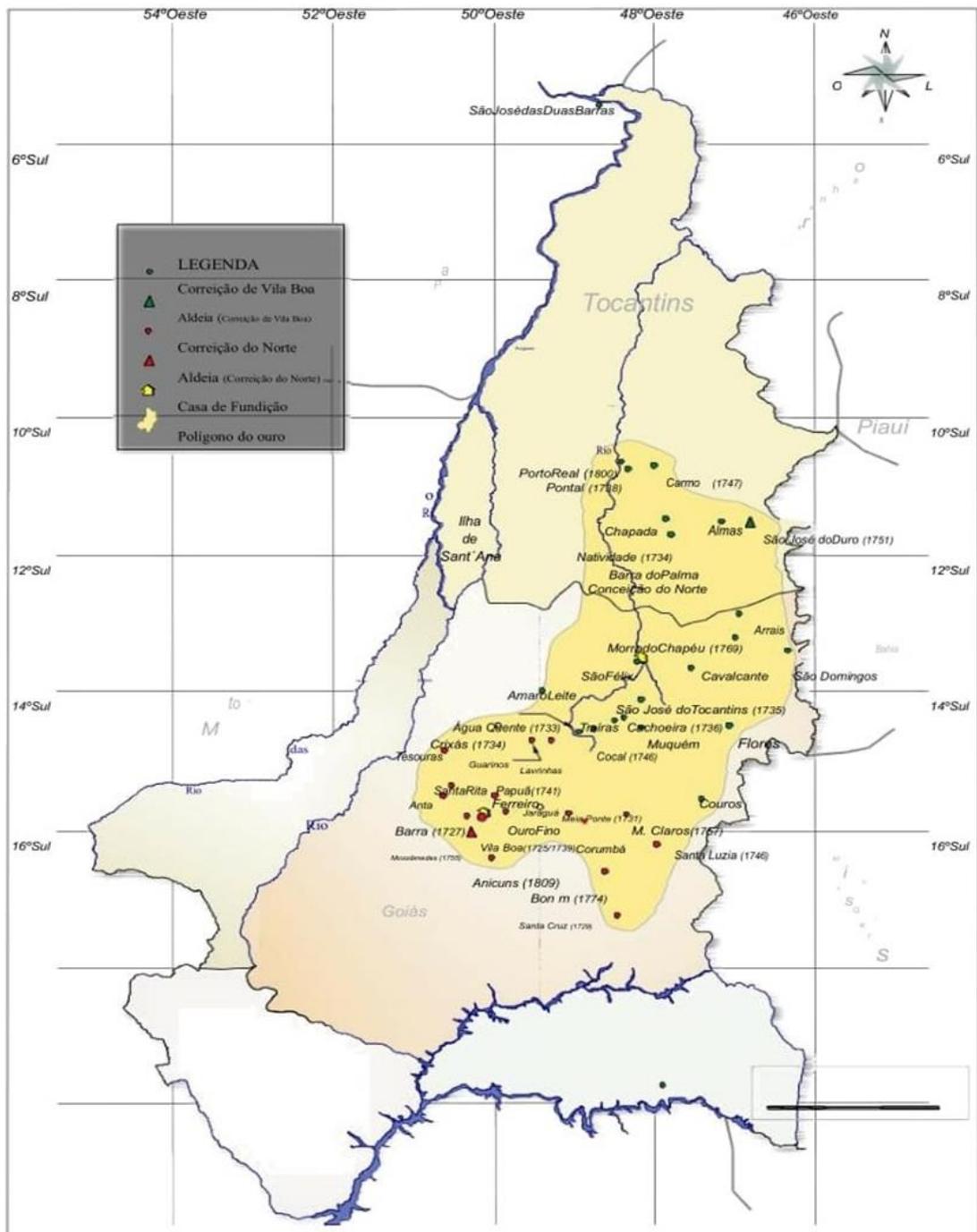
Figura 1 – Recorte do mapa político de Goiás, com destaque para a região da antiga sesmária Lavrinhas de São Sebastião, correspondentes aos atuais municípios nos quais os dois quilombos se inserem. (Fonte: Brasil Turismo, 2018 apud FERREIRA, 2018).

Como nos foi possível ver acima nas reminiscências do quilombola Sr. Sebastião dos Santos Dias, ao estender suas lembranças até ao tempo da escravidão, em vez de comentar sobre o sofrimento a que seus antepassados eram submetidos, seu relato desvela um cenário de protagonismo em que seu tataravô é por ele lembrado como sendo o senhor dos negros de Lavrinha; título esse transmitido posteriormente a seu bisavô, e assim, sucessivamente.

## O arraigamento ecológico

O ponto de partida de nossas observações foi a constatação de que os territórios tradicionais de ambos os quilombos estavam localizados em áreas relativamente próximas, tanto de conhecidos sítios urbanos da região centro-norte de Goiás como de importantes vias de

acesso como a Estrada do Norte que dava acesso a arraiais do norte de Goiás (Santa Rita, Tesouras, Crixás, Traíras, São Sebastião e outros), chegando até Bahia<sup>74</sup>.



Mapa 2 – Estradas que ligavam o Rio de Janeiro à Vila Boa

Fonte: Nazareno, Araújo e Herbetta, 2018.

Tal cenário de ocupação revela que esses sujeitos escolheram permanecer na região da antiga sesmaria Lavrinhas de São Sebastião, mesmo tendo a possibilidade de ocuparem

<sup>74</sup> Ver (NAZARENO; ARAÚJO; HERBETTA; 2018).

outros lugares, uma vez que, por essa época, havia milhares de quilômetros de terras não ocupadas, o chamado “sertão do governo”<sup>75</sup>.

O quilombo de Porto Leocardio estava situado dentro da Fazenda Lavrinhas<sup>76</sup> e muito próximo de outras cidades como demonstra a fala da senhora Vicença Alves da Silva,

(...) a fazenda “ia até Jaraguá. Lá, nós comprava sal e tecido pra minha mãe fazer roupa, o restante nós plantava. Eu casei em Jaraguá há muitos anos atrás. (RELATÓRIO Porto Leocarde, 2013, p.47).

Como podemos perceber, ainda que o colapso da mineração tenha ocasionado que grupos de afrodescendentes ficassem “abandonados à própria sorte”, as curtas distancias que separavam esses dois quilombos, tanto em relação às áreas urbanas como das estradas, poderiam representar um sério risco ao sucesso adaptativo<sup>77</sup> dessas populações naquela região, uma vez que a escravidão ainda vigorava.

Uma das formas de se verificar a capacidade adaptativa de um dado grupo de humanos, saber se logrou, ou não, êxito em seu acoplamento estrutural ao ambiente, é averiguando suas respostas tanto às limitações ambientais como às fontes de estresses. Essas podem ser geradas por inúmeros fatores de perturbação, como por exemplo, a ocorrência de extremos climáticos, a escassez de água e até a presença de populações vizinhas hostis<sup>78</sup>.

O uso que aqui fazemos da noção de acoplamento estrutural, a fim de sondarmos a história adaptativa desses quilombos em seus respectivos meios, é parte da sofisticada teoria da autopoiese elaborada por Maturana e Varela (2001). Com base nessa teoria, a principal característica entre os seres vivos é a de produzirem a si próprios continuamente. Para exemplificar uma organização autopoietica, eles recorrem a uma dinâmica celular, ou seja, ao conjunto das relações entre os componentes resultantes de seu metabolismo, assim como os papéis desempenhados por sua estrutura fronteira denominada membrana. Dotada de uma estrutura particular, toda unidade autopoietica, ao se acoplar ao meio, em interações recorrentes, gerará perturbações recíprocas. Entretanto, “nessas interações, a estrutura do meio apenas desencadeia as modificações estruturais das unidades autopoieticas (não as determina nem as informa)”<sup>79</sup>.

Essa mesma dinâmica é discutida por Capra (2004) como um sistema estruturalmente acoplado.

Em outras palavras, um sistema estruturalmente acoplado é um sistema de aprendizagem. Enquanto permanecer vivo, um organismo se acoplará estruturalmente com seu meio ambiente. Suas mudanças estruturais contínuas em resposta ao meio ambiente — e, em consequência, sua adaptação, sua aprendizagem e desenvolvimento contínuos — são características de importância-chave do comportamento dos seres vivos (CAPRA, 2004, p.163).

A dinâmica autopoietica de um acoplamento estrutural, acima descrita, embora exemplificada desde o plano celular, não se constitui em impedimento de ser aplicada a qualquer outro nível

<sup>75</sup> Sertão do Governo foi o nome que se deu a áreas ainda não ocupadas. (MARTINIANO, 1998, p. 324).

<sup>76</sup> “A fazenda Lavrinhas era parte de uma sesmaria, como muitas do período aurífero brasileiro e goiano (PALACIN, 1989) e a mão de obra que a fazia produzir era a escrava”. (Idem)

<sup>77</sup> Do ponto de vista adaptativo, sabemos que “a espécie humana é uma espécie generalista, capaz de se ajustar a novas situações por meio de meios fisiológicos e socioculturais, e que, por esses mesmos meios, também transforma o ambiente” (MORIN, 2010).

<sup>78</sup> Para saber mais como antigas populações reagiram às condições ambientais e fizeram suas escolhas sobre como lidar com seus entornos ver Diamond (2010).

<sup>79</sup> Ver (MATURANA E VARELA, 200, p. 87).

sistêmico de acoplamento estrutural presente na biosfera, como por exemplo, a uma população de humanos acoplada a um determinado espaço, como no caso aqui em questão.

Outro critério-chave do pensamento sistêmico é sua capacidade de deslocar a própria atenção de um lado para o outro entre níveis sistêmicos. Ao longo de todo o mundo vivo, encontramos sistemas aninhados dentro de outros sistemas, e aplicando os mesmos conceitos a diferentes níveis sistêmicos — por exemplo, o conceito de estresse a um organismo, a uma cidade ou a uma economia — podemos, muitas vezes, obter importantes intuições. Por outro lado, também temos de reconhecer que, em geral, diferentes níveis sistêmicos representam níveis de diferente complexidade. (CAPRA, p. 36)

Numa palavra, o que nos autoriza fazer essas analogias entre diferentes sistemas estruturalmente acoplados é a escolha que fazemos pela abordagem da ecologia profunda.

A ecologia profunda não separa seres humanos — ou qualquer outra coisa — do meio ambiente natural. Vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. (CAPRA, 2004, p. 163).

Em termos de suas capacidades adaptativas, sublinhamos que os quilombos de Pombal e de Porto Leocardio, apesar das dificuldades e agruras vivenciadas nos seus processos de territorialização, a história de seus acoplamentos estruturais àquela parte do mundo já remonta dois séculos. Desde que estão ali acoplados, enfrentaram (e enfrentam) incontáveis e severos níveis de perturbações, e ou, estresses orquestrados tanto pelo sistema biofísico local como pelas vicissitudes históricas.

Por vicissitudes históricas, podemos citar como exemplo o que aconteceu com o quilombo de Pombal que passou por um duro processo de grilagem de terras na década de 1960. Fato que gerou a expulsão de grande parte dos quilombolas de suas terras. A senhora Naílde do quilombo de Pombal revela que

A partir da década de 60 o Solon<sup>80</sup> (desembargador) foi tomando as terras e 1975 a 1980 ele finalizou a tomada das terras. Algumas partes que sobraram as pessoas venderam porque queriam - venderam por volta da década de 90. De 1985 para cá. Mas a maioria já tinha sido tomada pelo Solon. (RTID Pombal, 2013, p, 44)

Nesse sentido, tais vicissitudes corresponderiam à dimensão intercultural desses acoplamentos estruturais, uma vez que os quilombos em questão são resultantes de fluxos migratórios de diferentes diásporas (afro-atlântica e pelos sertões interiores do Brasil) e que promoveram a territorialização nos biomas que compõe o território brasileiro. Nesses espaços, as experiências vivenciadas pelos atores sociais, leva os agentes<sup>81</sup> a lutar pela

<sup>80</sup> Segundo os relatos apresentados no RTID, o senhor Solon Edson de Almeida se aproximou dos moradores do quilombo de Pombal e, assim que conquistou a confiança de parte deles, apresentou a proposta de regularização de suas terras. Para tanto, solicitou aos quilombolas que fossem passadas à ele procurações. Alguns resistiram a tais promessas e outros aderiram a proposta. No final da década de 1960, com o apoio de forças policiais governo do estado de Goiás os quilombolas foram expulsos. (RTID, 2013, p, 45).

<sup>81</sup> Nessa análise, processualista e situacional, um elemento importante é o *agency* das populações quilombolas (GIDDENS, 1981, p. 161-174).

sobrevivência, a interagirem entre si e se apropriarem das dinâmicas de ambivalência que promovem a ressignificação da realidade e construção de novas relações de identidades que constituem a teia cultural de suas existências nos espaços que ocupam. Essas vivências viriam muitas vezes a contestar a ordem hegemônica<sup>82</sup>.

Ressaltamos que para fins de nossas análises, tomamos as populações quilombolas e o entorno onde elas se realizam, como sendo unidades vivas em interação, com dinâmicas estruturais próprias, portanto, autodeterminadas. Em outros termos, no âmbito das interações estruturais, cada uma das partes envolvidas é mutualmente perturbada, cabendo, cada uma delas, operarem suas modificações, e ou respostas estruturais a tais perturbações desencadeadas.

Com base nisso, inferimos que as histórias dos acoplamentos estruturais, protagonizadas por essas duas comunidades quilombolas, esboçam um quadro de sucesso adaptativo, pois, ao se interagirem com seus ecossistemas locais, ambas as comunidades realizaram-se autopoieticamente, ou seja, operaram incontáveis mudanças em seus componentes estruturais, mas com contínua conservação e circularidade de suas especificidades históricas.

Tal quadro de sucesso adaptativo, para nós, corresponde ao que tomamos a liberdade de chamar de arraigamento ecológico, ou seja, um conjunto de estratégias adaptativas, historicamente construídas em situações de enfrentamentos recorrentes às perturbações do meio. Com o tempo, e se essas interações permanecerem congruentes, tais estratégias se consolidam numa verdadeira constelação de padrões de ação, integrados e combinados entre si. Tais padrões podem ser vistos sob as mais diversas formas, podendo variar desde o controle sobre o entorno (conhecimento das condições edafoclimáticas e fitofisionômicas do ambiente), passando pela produção de intrincados sistemas cosmológicos e cosmogônicos, chegando até o estabelecimento de políticas de convívio com as populações envolventes.

Na perspectiva da abordagem sistêmica, tais padrões de ação que compõem um arraigamento ecológico, seriam como propriedades sistêmicas que surgem e se realizam em acoplamentos estruturais específicos. Em última análise, esses padrões de ação corresponderiam àquelas "propriedades emergentes", surgidas nos diferentes níveis sistêmicos, de que nos fala Fritjof Capra (2004, p. 36).

Em cada nível, os fenômenos" observados exibem propriedades que não existem em níveis inferiores. As propriedades sistêmicas de um determinado nível são denominadas propriedades "emergentes", uma vez que emergem nesse nível em particular.

Um exemplo desses padrões de ação pode ser percebido na fala abaixo do senhor Adão dos Santos Dias, remanescente do quilombo de Porto Lecarde, cujas reminiscências revelam o aludido controle sobre o entorno, ao se referir ao uso que faziam de determinada espécie vegetal na cura da maleita, nome popular atribuído a malária.

(...) mais era muito longe Jaraguá, tirano isso era essa madeira do mato, tal de quina, madeira margosa, ai rapava mexia na água pra gente usa, mais cedo, de primeiro agente ficava cinzento de tremer da maleita. (ENTREVISTA realizada em 21/08/2013 com Adão dos Santos Dias, Relatório Porto Lecarde, 2013).

As lembranças da Sra. Joana de Lima Alves evidenciam o arraigamento ecológico. Nelas, seu território é vivido por meio de outras sensibilidades epistêmicas. Segundo ela,

<sup>82</sup> Para Bhabha, "este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entretempo do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate" (BHABHA, 1998, p. 268).

Nós plantava milho e arroz dava pró sustento. As mulheres dançavam "Chorado", fazia uma roda e tocava tambor... ...Antigamente era muita família, os pais iam pra roça e umas mulheres ajudavam. Era melhor antes porque "era só nós", não tinha a perturbação de hoje, hoje nós quase não planta num tem terra mais (RELATÓRIO Porto Leocarde, 2013, p.32).

Assim, na perspectiva do arraigamento ecológico, territorializar-se, diferentemente da noção ocidental, é mais que ocupar um novo espaço físico. Aponta, também, para uma maneira de entender o espaço enquanto território epistêmico, no qual os diversos domínios da vida estão conectados.

O "chorado"<sup>83</sup>, a que se refere Dona. Joana, é um bom exemplo dessas outras sensibilidades epistêmicas presentes na vida cotidiana desses quilombolas, em que diversas experiências se relacionam entre si e com o território.

Como exemplo, segue abaixo dois chorados, extraídos de uma pesquisa recente, realizada por Ferreira (2018), junto às comunidades remanescentes de quilombos em Porto Leocardio e Lavrinhas de São Sebastião.

Xique Xique é pau d'ispin  
Imburana é pau d'abêia,  
Gravata de boi é brocha,  
Palitô de nêgo é pêia.

No caminho da Lavrinha tem um bananá,  
Inda onti eu comi bananinha de lá.

O caminho da Lavrinha é ouro só,  
É ouro só, é ouro só. (FERREIRA, 2018).

Notemos que, enquanto o primeiro chorado alude à condição colonializada do negro, o segundo, ao contrário, aponta para horizontes de agenciamentos e *suleamentos*, pois, mesmo remetendo a um passado ligado a mineração, é revelador do protagonismo desses atores que estabeleceram uma verdadeira rede social de circularidades e trocas entre os dois quilombos, distantes entre si aproximadamente cinquenta quilômetros, e sempre atravessados pela eminente possibilidade da presença ameaçadora do branco.

Nas reminiscências de Dona Joana de Lima Alves também se evidencia a ampla vinculação que população quilombola estabelecera com os cursos d'água que cortavam e ainda cortam o território.

(...) nós lavava roupa no Córrego Estiva enquanto a roupa quarava nois brincava, minha mãe fazia panela de barro, pegava o barro lá eu aprendi mas não "tenho paciência" pra fazer não quase num faço meu marido faz (...) (ENTREVISTA com Joana de Lima Alves, RELATÓRIO Porto Leocarde, 2013).

---

<sup>83</sup> O chorado é uma dança tradicional de algumas comunidades remanescentes de escravos no Brasil; porém o mais conhecido é o de Vila Bela – Mato Grosso. Surgido no século XVIII, era dançado apenas pelas mulheres e visava seduzir os senhores (visto ser uma dança envolta em sensualidade, embora que discreta para os padrões da época). E tinha como objetivo atenuar ou livrar dos castigos seus entes queridos. Não tendo como argumentar, o chorado era a única maneira de fazê-lo. Dessa maneira pode-se compreender o termo "chorado" como uma construção metafórica relacionada ao castigo imposto, e assim, ao desejo, por parte das mulheres, de livrá-los (FERREIRA, 2018, p. 92).

O rio sempre foi para eles mais que uma fonte de alimentação. Trata-se de um espaço de memórias ao qual se referem de maneira respeitosa e saudosista, lembrando dos tempos de criança e das inúmeras brincadeiras que ali faziam enquanto as mães lavavam roupas ou quando iam buscar água para o consumo doméstico. Sua obstinação em seguir vivendo às margens do rio das Almas é uma prova dos fortes vínculos que os moradores de Porto Leocardio mantêm com ele.

Essa marcante vinculação com os cursos hidrológicos também pode ser vista no quilombo de Pombal. Segundo relatos do Sr. Norberto Souza e do Sr. José Nunes, o território quilombola era organizado com base nos cursos d'água. Assim, ao longo do Córrego Puba se encontrava a família do Sr. Norberto; no Córrego do Chiqueiro moravam os Borges Vieira; no Córrego da Tapera Grande morava a família do Sr. Zé Nunes, conhecido como "Seu Mangabeira"; no Córrego Veredão estavam os 'primeiros' da família Borges; e no Córrego da Ponteira residiam outras famílias cujos nomes não foram lembrados. (RTID Pombal, 2013, p.50).

Em termos práticos, devemos reconhecer os padrões de ação, acima descritos, não como estratégias isoladas, resultantes de protagonismos individuais e capazes de explicar a construção histórica de tais cenários. Ao contrário, precisamos compreendê-los como sendo parte de uma intrincada rede de experiências, interconectadas, interdependentes e ecologicamente arraigadas.

A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento "contextual"; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista. (CAPRA, p. 36-37, 2004).

## Considerações finais

Neste artigo, nos propusemos a instigar a imaginação daqueles pesquisadores interessados pelo deslindamento de cenários históricos nos quais inúmeros grupos de afrodescendentes lançaram seus corpos e suas histórias sobre espaços, por vezes desconhecidos, exercendo outras formas de liberdade e autonomia.

Tais cenários visitados revelou-nos uma importante dimensão do fenômeno da territorialização quilombola nas regiões pesquisadas. Trata-se do fato de que antes mesmo que esses grupos quilombolas definissem, fisicamente, seus espaços de ocupação, já se encontravam neles arraigados. Tais arraigamentos, como se tentou mostrar, ultrapassam a ideia da apropriação física do território, ganhando também a dimensão do simbólico, em que as cosmovisões e as sensibilidades traduzem-se por meio de formas outras de ver o mundo, que vão desde o gestual, como o andar, o dançar, nos usos que dão a um curso d'água, na utilização de uma planta de cura e nas formas intertextualizadas de comunicar o mundo, seja num verso de chorado ou até mesmo em episódios de fugas em que o escravo "Joaquim Buriti", ao invés de desaparecer para sempre, preferiu vestir-se de couro de onça e permanecer naquelas matas lutando contra o branco e contrabandeando. São, portanto, as muitas maneiras como esses territórios vêm sendo física e mentalmente tracejados.

Outro aspecto revelador do arraigamento ecológico diz respeito à permanência dessas comunidades. Pois, desde o colapso da mineração naquelas lavras, seguido pelo relativo abandono por parte da população branca, até o primeiro quartel do século XX - período em que se assiste a chegada de novas frentes de ocupação -, tais comunidades remanescentes conseguiram desenvolver padrões adaptativos capazes de garantir-lhes sua permanência naquele pedaço de mundo.

Nesse sentido, o uso que fizemos da abordagem ecológica, mais especificamente da noção de arraigamento ecológico, permitiu-nos acessar outros níveis sistêmicos do fenômeno de territorialização dos quilombos de Pombal e Porto Leocardio. Num desses níveis, em particular, nos foi possível por em suspeição aqueles marcos espaciais e temporais, há muito naturalizados, e que, por essa mesma razão, ainda hoje têm fundamentado os discursos que legitimam a presença dessas populações neste ou naquele território. Dito de outro modo, a adoção, em definitivo, de tais marcos, que invariavelmente tomam por base somente o fenômeno da chegada e ocupação física do território, impede-nos de perceber tais processos de territorialização em toda a sua grandeza, conforme tentamos mostrar ao longo desse texto.

Assim, por meio desse breve estudo, pensamos ter aberto algumas possibilidades metodológicas, pois, se quisermos ter acesso a multidimensionalidade de sistemas que compõe os processos de territorialização, devemos observar, de forma densa, todos os padrões de ação que emergiram, e emergem, desses acoplamentos estruturais. Todos esses fenômenos são parte de uma intrincada teia de experiências e interconexidades, construídas coletivamente desde o momento em que, pela primeira vez, acoplaram àquele ambiente. Portanto, são nas dinâmicas do arraigamento ecológico, empreendidas por essas populações quilombolas, que seus processos de territorialização puderam se realizar material e imaterialmente, uma vez que nelas foram construídas todas as condições de *suleamentos* capazes de permitir-lhes escolher entre aqui, ali, ou acolá seus lugares de existência.

## Bibliografia

ARAÚJO, A. M. ; HERBETTA, A. F.; NAZARENO, ELIAS. Quilombos de Pombal, Porto Leocardio, São Félix e Nova Esperança: análise dos fatores relacionados ao deslocamento e assentamento de suas populações entre os séculos XIX e XX. In: George Leonardo Seabra Coelho e Gilberto Paulino de Araújo. (Org.). Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo. 01ed.Palmas - Tocantins: EDUFT, 2018, v. 01, p. 117-148.

ARAÚJO, A. M. Uma História com Fim: comunidades rurais às margens dos eucaliptais. In: Olga Cabrera. (Org.). Interdisciplinaridade e Ambiente. 1ed. São Luís: EDUFMA, 2014, v., p. 219-235.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Mana, v. 3, n. 2, p. 7-38, 1997.

ARRUTI, José Maurício Andion. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Revista Estudos Históricos, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). Interação museu-comunidade pela educação ambiental. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 2004.

DIAMOND, Jared. Colapso: Como as sociedades escolhem o fracasso ou o sucesso. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2010. Introdução, p. 15-41. Disponível em:

<http://lelivros.online/book/download-colapso-jared-diamond-em-epub-mobi-e-pdf/>

FERREIRA, Gleisson. História, memória, fronteira e alteridade em Lavrinhas de São Sebastião nas “Cartas de Goiás” de Carlos Pereira de Magalhães (1919-1925). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, 2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES/MinC. Quilombos no Brasil, Revista.

GALLOIS, Dominique. Terras Ocupadas? Território? Territorialidades? Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza. São Paulo: Instituto Socioambiental. <http://uc.socioambiental.org/sites/uc.socioambiental.org/files/dgallois-1.pdf>. acesso em junho de 2011 Palmares 5. Brasília, DF, Dominante Gráfica e Editora Ltda, 2000.

GIDDENS, Anthony. "Agency, institution, and time-space analysis." *Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro-and macro-sociologies* (1981): 161-174.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.

HERBETTA, A. (et al.). Relatório Antropológico Porto Leocarde. Edital 15/2011, Incra, setembro de 2013, 113p.

MAGALHÃES, Carlos Pereira de. Cartas de Goiás no princípio do século XX. São Paulo: De Letra em Letra, 2004.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco, J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MORAN, Emilio F. Adaptabilidade Humana: Uma Introdução à Antropologia Ecológica. São Paulo: Editorada da Universidade de São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2010.

O'DWYE, Eliane Cantarino (org.). 2012. Direitos Territoriais – Introdução. Em: LIMA, Antônio Carlos de Souza (org.). *Antropologia e Direito – temas antropológicos para estudos jurídicos*. Rio de Janeiro; Brasília: Contra Capa; LACED; ABA.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

BRASIL, INCRA. Relatório Técnico e Identificação e Demarcação (RTID) Pombal. 2013.

BRASIL, INCRA. Relatório Técnico e Identificação e Demarcação (RTID) Porto Leucádio, 2013.

SUÁREZ-KRABBE, Julia. En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales *Tabula Rasa*, núm. 14, enero-junio, 2011, pp. 183-204

TOLEDO, Víctor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales, Madrid: Icaria editorial, 2008.

*Recebido em 20/06/19*

*Aceito em 22/08/19*

---

**SUReando al Norte, migraciones mexico-centroamericanas re-colonizando el Gabacho<sup>84</sup>****SULeando ao Norte, migrações mexico-centroamericanas re-colonizando o Gabacho<sup>85</sup>****SOUTHderly to North, mexican-centroamerican migrations recolonizing the Gabacho<sup>86</sup>**Mariano Báez Landa<sup>87</sup>**Resumen**

Un millón de mexicanos migran legal o ilegalmente hacia los Estados Unidos de Norteamérica cada año. Cálculos conservadores establecen la cifra de 40 millones el número de mexicanos que viven actualmente en territorio norteamericano. Alcanzar el sueño americano, para los pueblos latinoamericanos, es un esfuerzo de largo aliento que ha quedado documentado en prosa, verso, crónica, radio, cine y televisión. De alguna manera los pueblos del Sur han estado colonizando el territorio y la cultura de los anglos en norteamérica. El artículo analiza una tradición de larga duración de las migraciones mexicanas hacia los Estados Unidos que puede ser mapeada en imágenes de filmes emblemáticos.

**Palabras clave:** SURear, migraciones, identidades trasnacionales.

**Resumo**

Um milhão de mexicanos migram legal ou ilegalmente para os Estados Unidos da América todos os anos. Cálculos conservadores estabelecem a cifra de 40 milhões de mexicanos que moram atualmente em território norte-americano. Alcançar o *sonho americano*, para os povos da América Latina, é um esforço de longo prazo documentado em prosa, verso, crônica, rádio, cinema e televisão. De certa forma, os povos do Sul vêm colonizando o território e a cultura dos anglo-americanos na América do Norte. O artigo analisa uma longa tradição de migrações mexicanas para os Estados Unidos que podem ser mapeadas em imagens de filmes emblemáticos.

**Palavras chave:** SULear, migrações, identidades trasnacionais.

**Abstract**

One million Mexicans migrate legally or illegally to the United States of America every year. Conservative calculations establish the figure of 40 million the number of Mexicans currently living in North American territory. Reaching the American dream, for the Latin American peoples, is a long-term effort that has been documented in prose, verse, chronicle, radio, film and television. In a way, the peoples of the South have been colonizing the territory and culture of the Anglos in North America. The article analyzes a long-standing tradition of Mexican migrations to the United States that can be mapped in images of emblematic films.

**Keywords:** SOUTHderly, migration, transnational identities

---

<sup>84</sup> Expresión coloquial que se usa en México para identificar a los Estados Unidos de América.

<sup>85</sup> Gíria mexicana para nomear aos Estados Unidos de Norteamérica.

<sup>86</sup> Colloquial expression used in Mexico to identify the United States of America.

<sup>87</sup> Profesor Investigador titular de CIESAS en México.

Existe una larga tradición de movilidad de poblaciones dentro del territorio mexicano, especialmente en el corredor del Istmo de Tehuantepec, ahí se encontraron en la antigüedad prehispánica pueblos en tránsito como los mayas, olmecas, nahuas y establecieron relaciones de todo tipo, incluso la guerra. Hoy la migración es ante todo una estrategia de sobrevivencia. La gente abandona su hogar en busca de empleo y/o para huir de la violencia sistemática que se practica en sus pueblos. En el año de 2015 Honduras por ejemplo obtuvo la mayor tasa mundial de homicidios (450 por cada 100 mil habitantes). Cerca de 12 mil niños procedentes de Centroamérica viajando desacompañados, fueron arrestados en México durante los primeros 5 meses del año 2015, cifra que observó un incremento del 50% respecto al año anterior. Entre 2018 y 2019 se han exponenciado estas cifras debido a la estrategia de las caravanas migrantes organizadas en Honduras y El Salvador que prácticamente abrieron una gran avenida en territorio mexicano para alcanzar el suelo norteamericano.



Figura 1: Niños/ crisisgroup.org



Figura 2: Huyendo de la policía/ proceso.com.mx

La gente se mueve y crea poderosas interfases que conectan pueblos y culturas veces con gran tensión, veces con admirables muestras de solidaridad y fraternidad, la migración de personas ha resultado ser un poderoso catalizador intercultural.

Un millón de mexicanos migran legal o ilegalmente hacia los Estados Unidos de Norteamérica cada año. Cálculos conservadores establecen la cifra de 40 millones el número de mexicanos que viven actualmente en territorio norteamericano. Cada uno de ellos, mujeres, hombres, niños y niñas han protagonizado historias emblemáticas persiguiendo el *american dream* unos con éxito, otros escribiendo historias desgarradoras donde se violan e ignoran hasta la ignominia los derechos fundamentales del ser humano. También ha provocado el desdoblamiento de muchas localidades urbanas y rurales donde sólo han quedado ancianos.

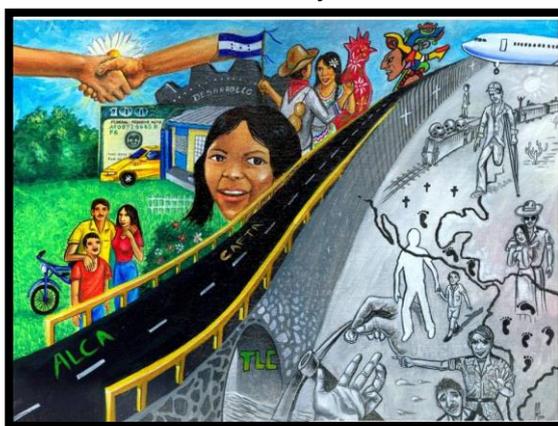


Figura 3: Sueño americano/ pinterest.es

México es además un territorio en transe, de tránsito para cerca de medio millón de centroamericanos por año que desean llegar al *paraíso de las barras y las estrellas*, cruzando un territorio donde corre *la bestia*, el ferrocarril de carga que inicia el viaje de la muerte en Tapachula, Chiapas y/o en Tenosique, Tabasco y que se inserta en la red ferroviaria del centro del país como una venoclisis cargada de sangre humana que intentará continuar hacia el norte y cruzar la frontera utilizando los más variados e ingeniosos métodos para burlar a la *border patrol*, caminando por la noche en el desierto, viajando ocultos en vehículos de carga, saltando la gran muralla de acero y alambre que han levantado los norteamericanos para intentar separar un territorio a todas luces poroso, horadado por una larga historia de contacto e intercambio económico y cultural.



Figura 4: El muro y la bestia/cdnoticias.com.mx



Figura 5: El Muro/cdnoticias.com.mx



Figura 6: La Bestia/ publico.es

Alcanzar el sueño americano para los pueblos latinoamericanos, es un esfuerzo de largo aliento que ha quedado documentado en prosa, verso, crónica, radio, cine y televisión y donde la investigación antropológica ha tenido que ver.

Así tenemos la investigación realizada por Manuel Gamio (1883-1960), uno de los primeros antropólogos mexicanos, que viajó a Chicago para entrevistar a 131 inmigrantes mexicanos a quienes se les identificaba con el apelativo de *braceros*, en referencia a que eran *brazos* mexicanos para trabajar en EUA. Como resultado se publica, en inglés, la obra *El Inmigrante mexicano. La historia de su vida* (1930 y 1931) que solo se conocerá una parte en castellano en 1969 y finalmente en 2002 se publican las entrevistas en su totalidad.

En el cine destaca una primera producción que describe las condiciones severas en las que trabajan mexicanos y *anglos* en una mina de zinc en Nuevo México, “La Sal de la Tierra” (H. Biberman, USA 1954) esta cinta fue censurada y prohibida su exhibición en los EUA durante 30 años y acusados sus productores y realizadores de comunistas.

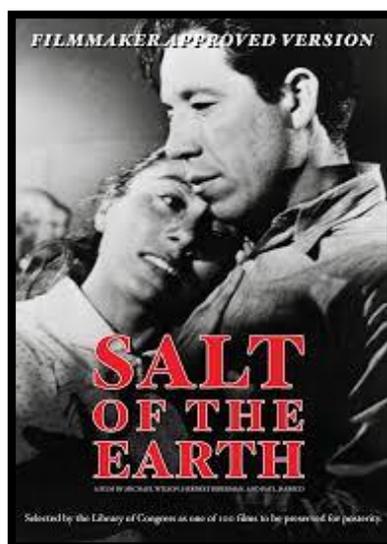


Figura 7: Portada película “La Sal de la Tierra

También en el cine tiene especial relevancia la participación del actor y productor Eulalio González Ramírez, mejor conocido en el mundo artístico como *Piporro* que llevó a la pantalla las historias de *braceros* y *pochos* trabajadores, comerciantes y gente mexicano-norteamericana que hablan un *spanglish* y que protagonizan el performance de aquellos que se fueron del *otro lado de mojados*<sup>88</sup> persiguiendo el *american dream* y que circulan entre los territorios de las dos naciones, sufriendo estigma y discriminación en ambos lados. En el cine del *Piporro* caben el drama, la tragedia, la esperanza y el humor muy norteamericano y mexicano, sin dejar de poner el dedo en la llaga de esas relaciones interculturales y muchas veces perversas entre México y los EUA. *Piporro* transita de “El terror de la frontera” 1963, estrena “El Rey del Tomate” en el mismo año y al año siguiente presenta “El Bracero del año” 1964, para cerrar este ciclo en 1970 con “El Pocho”.

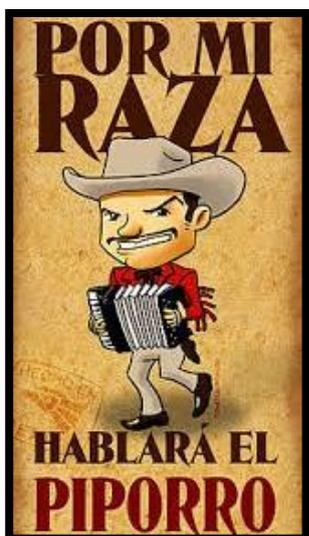


Figura 8: es.wikipedia.com



Figura 9: Portada El terror de la frontera

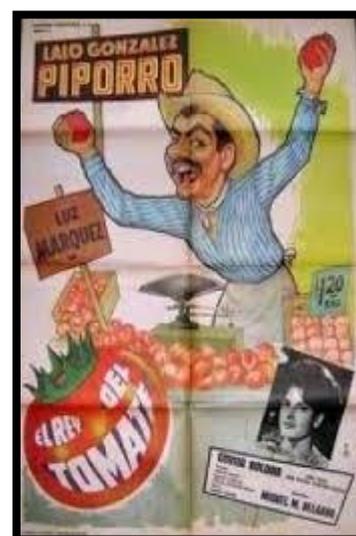


Figura 10: Portada el Rey del Tomate



Figura 11: Portada de Película El Pocho

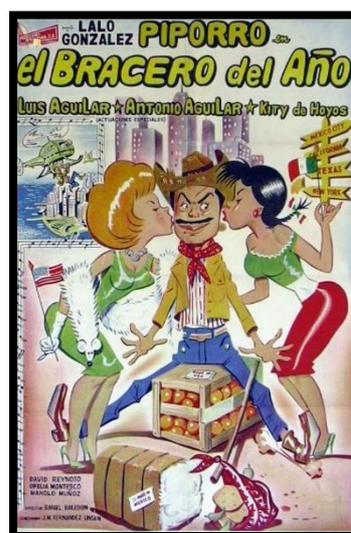


Figura 12: Portada de Película El bracero del año

<sup>88</sup> Que cruzaron a nado el río Bravo

El deporte es otro de los escenarios donde mexicanos y centroamericanos viven historias de rechazo e inclusión en un mundo de dinero, fama y discriminación. Ahí tenemos al legendario pitcher de los Dodgers L.A. Fernando Valenzuela y a los futbolistas Martín Vazquez, Edgar Castillo, José Fco. Torres, Michel Orozco y Joe Corona, este último de padre mexicano y madre salvadoreña. Todos y cada uno de ellos despreciados por la mafia de la Federación Mexicana de Fútbol, aceptados y cobijados en el fútbol norteamericano y en varios casos *verdugos* de México en algunos juegos alineando con el equipo de EUA.

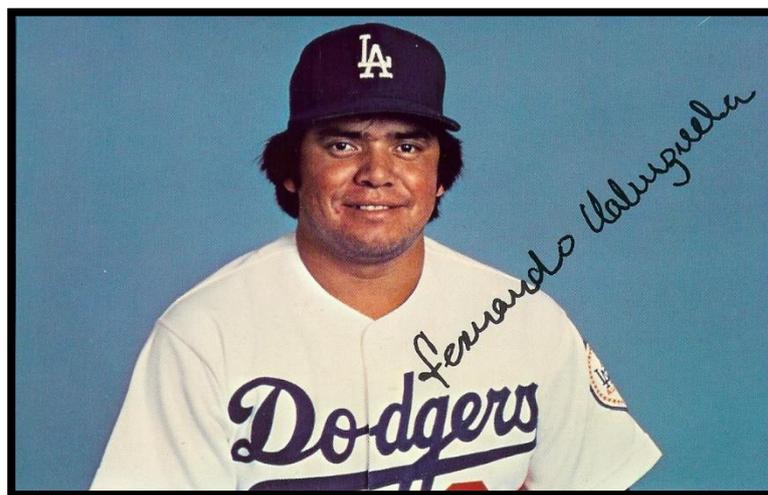


Figura 13: Fernando Valenzuela/ ebay.com

Ayer era el mundo del trabajo y el comercio, hoy sin duda el escenario de mayor destaque en las migraciones hacia los EUA es el negocio de las drogas, que está acompañado por el tráfico y comercialización de armas y personas, que representa para los cárteles mexicano-norteamericanos utilidades geoméricamente superiores a la suma de la renta petrolera y las remesas de dólares que envían los mexicanos que laboran en los Estados Unidos, es decir, una cantidad por mucho superior a los 40 billones de dólares al año. En este escenario surgen capos como Rafael Caro Quintero que ofrecen pagar la deuda externa de México, otros que como ex-militares de élite con entrenamiento antiguerilla se convierten en temidos sicarios, hasta personajes como Edgar Valdez llamado *La Barbie* por su piel blanca, ojos azules, bilingüe, de padres mexicanos y nacido en los EUA o Joaquín Guzmán Loera *El Chapo*, dos veces fugado de cárceles de alta seguridad mediante operativos espectaculares con alta tecnología hoy recluso en los EUA, quien fue incluido en una lista de Forbes como uno de los empresarios mas ricos del mundo, todos ellos operando en territorios fronterizos geográfica, legal y culturalmente compartidos entre EUA y Latinoamérica.



Figura 14: La Barbie/ Milenio.com

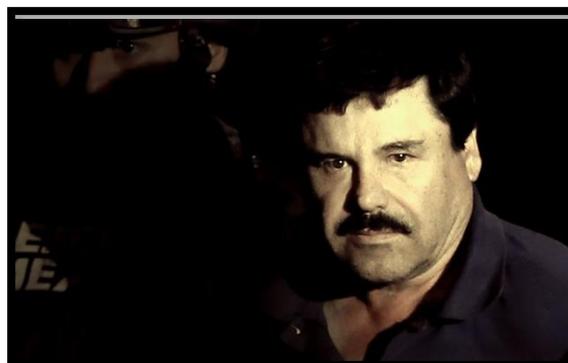


Figura 15: El Chapo/ Milenio.com

Migrantes y nativos han producido un amplio repertorio de representaciones sobre *el otro* contenidas en interfases comunicativas que utilizan filtros subjetivos y culturales que van moldeando la observación, descripción y explicación del encuentro de personas, poblaciones y formas de vivir la vida.

A lo largo del trayecto mexicano en pos del sueño americano nacionales y centroamericanos han experimentado las mas terribles condiciones de viaje, detenciones, maltratos, secuestros, violaciones y muerte, mas también han recibido grandes muestras de solidaridad popular, desde abajo, de las manos de gente humilde, religiosa, que reconoce una hermandad migrante. Para muchos el tránsito desde Centroamérica hasta la frontera norte de México es un verdadero Via Crucis, y así lo han descrito y nominado miles de migrantes en sus testimonios vibrantes y estremecedores. Son cristos bajados de la cruz, como lo explica Norma Romero la lideresa de *Las Patronas*<sup>89</sup> a partir de una primera experiencia en solidaridad con migrantes que viajaban en *la bestia* atravesando el estado de Veracruz. La solidaridad en este caso parte de una moral religiosa que se materializa en acciones de protección, salud y alimentación que son financiadas con fondos personales y pequeños emprendimientos en alimentos y artesanía.



Figura 16: Via crucis migrante 1/ AFP



Figura 17: Via crucis migrante 2/ AFP

En otras rutas, muchas veces mas largas y por relevos, miles de centroamericanos se amparan en la solidaridad individual a cambio de un grillo de hoja de palma, realizando

<sup>89</sup> Grupo solidario de mujeres que brindan alimentos a los viajeros del tren (La Bestia) en movimiento.

pesados trabajos en condiciones muy difíciles o mostrando simplemente su carnet de identidad.



Figura 18: Héctor Hernández



Figura 19: Salvadoreño/ foto: ICFV

Las maneras de representar y construir las diversas experiencias migrantes responden a racionalidades también diversas y muchas veces en tensión. Esto nos obliga a distinguir las estrategias encaminadas a mantener las jerarquías y asimetrías en una sociedad y aquellas que pretenden contribuir a la transformación del sistema de relaciones sociales basado en la reproducción de la desigualdad, la injusticia, la violencia y el poder. Un ejemplo de las enormes tensiones que vive la sociedad norteamericana, integrada por al menos 40 millones de mexicanos, son las acciones del presidente republicano Donald Trump quien se ha ganado el puesto de un gran villano en las relaciones México-Estados Unidos señalando a los mexico-

norteamericanos como una plaga que hay que erradicar... y entonces? Quién va a trabajar? como cuestiona el filme *Un día sin Mexicanos* (Sergio Arau 2004) o al final Quién salvará América? Como muestra el filme *The day after Tomorrow* (Roland Emmerich 2004) aunque también existen los mensajes de un *revival* latino y muy mexicano que asegura que en el futuro el *american dream* será una realidad mediante el sacrificio de toda una generación de inmigrados como en el filme *A Better Life* (Chris Weitz 2011).

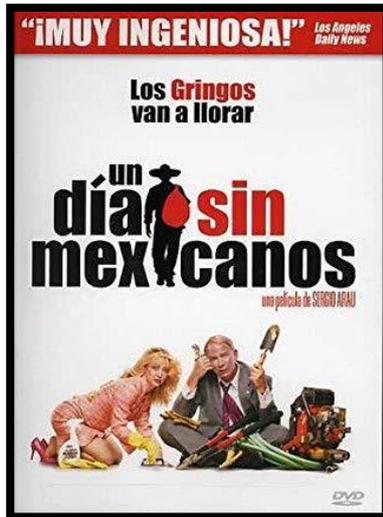


Figura 20: Portada de película Un día sin mexicanos

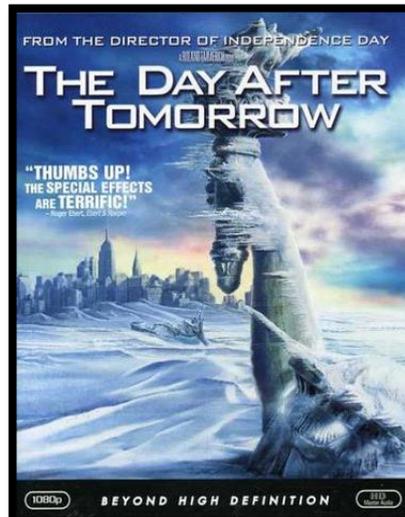


Figura 21: The day after tomorrow

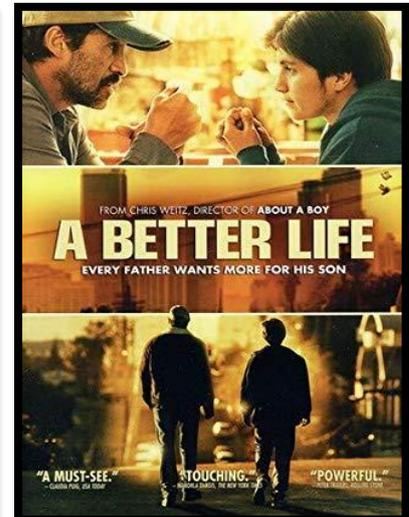


Figura 22: A better life]

Mexicanos y centroamericanos han estado re-colonizando el territorio norteamericano por décadas. El emprendedorismo migrante ha sido un poderoso instrumento de afirmación cultural que se apoya en la tradición pero sin cerrar la puerta a las innovaciones. Personas talentosas y emprendedoras llevan varias décadas reivindicando la cocina mexicana en los EUA, desde los carritos que ofrecen tacos, tamales y atole, hasta los restaurantes gourmet que sirven las delicias del mole y platos inspirados en comida prehispánica que mezclan insectos, flores, frutas.



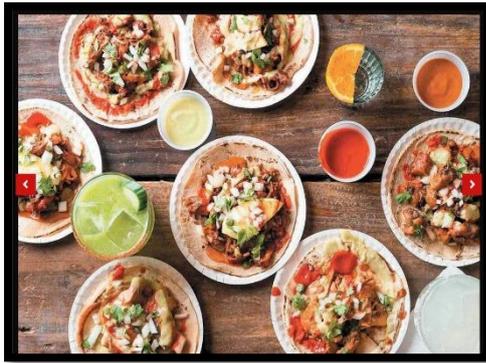


Figura 21: New York con sabor a México/ Especial/ Milenio.com

Debe subrayarse el emprendedorismo mexicano migrante en la gastronomía como un gran empresa que combina el desarrollo económico, el empleo de otros migrantes, la satisfacción de la demanda de la propia población migrante y la reivindicación cultural e identitaria que atrae a otras poblaciones en el mismo territorio. En este último aspecto ha tomado fuerza la música y la crónica contracultural de los llamados *pachucos*, *pochos* y *cholos*, englobados muchas veces en el término *chicano*.

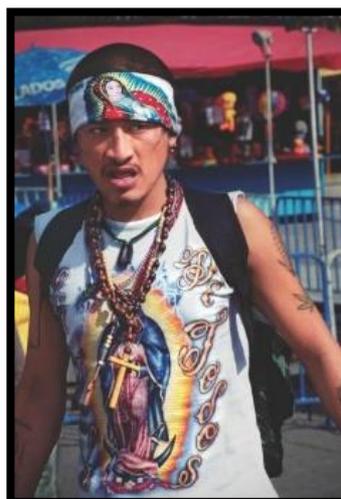


Figura 22: Pachucos, pochos y cholos/ <https://elpachuco.com/>; [mundotkm.com](https://mundotkm.com/); [pinterest.com.mx](https://pinterest.com.mx/)]

El fenómeno del emprendimiento político no solo abarca las luchas por la legalización de indocumentados o ganar alcaldías en importantes ciudades de EUA, sino emprender el viaje

de retorno para ganar alcaldías, hacer negocios y buscar el bienestar social, *para sacar a la gente adelante* como expresa Javier Pacheco Sánchez, que se fue de mojado hace 30 años y ahora regresó a su pueblo Xilitla en San Luis Potosí y se convirtió en presidente municipal. Durante su vida de migrante en los EUA Javier trabajó como lavaplatos, jardinero, albañil y logró montar su propia empresa en el ramo de la construcción.



Figura 23: El regreso del "mojado"/ Milenio.com  
[El regreso del "mojado"/ Milenio.com

La antropología trabajó desde su origen con imágenes, la práctica etnográfica genera imágenes producidas inicialmente por los sentidos del investigador y rápidamente incorporó tecnologías audiovisuales para escalar su capacidad de registro etnográfico, como una verdadera extensión y expansión de sus sentidos, hemos transitado del uso del grabador de alambre y la fotografía de respaldo físico-químico a la utilización de todo el abanico de la multimedia y el arte digital. Pero trabajar con imágenes no es tratar con pedazos de la realidad, sino entrar a una dimensión poliédrica y compleja donde somos impactados por sonidos, luces, espejos, filtros y millones de ojos que nos miran y nos obligan a mirar, como en la pantalla del cinema o el computador, otras imágenes. La antropología de hoy tiene la responsabilidad de orientar una comunicación intercultural para la vida y la paz. Se trata justamente de poner en relación a las culturas vivas, en constante movimiento, transformándose, para detonar procesos autonómicos, de autoreconocimiento y construcción de una ciudadanía transcultural. En todo este proceso la producción y circulación de imágenes, a través de múltiples plataformas comunicativas, constituye sin duda la mejor forma de responder a los retos de la intolerancia, la discriminación, la violencia, la convivencia humana y los laberintos de la memoria.

El conocimiento que se produce a partir de los países centrales se posiciona desde un Norte situado en la cima del mundo que, muchas veces, es aceptado sin una reflexión adecuada y sobre todo sin tomar en cuenta la diversidad de las realidades locales, la práctica cotidiana de sus territorios y sus culturas, así como el ejercicio de hegemonías y relaciones de poder. Los referentes creados por visiones e ideologías del Norte hacia el Sur involucran aspectos raciales, étnicos, religiosos, sociales y económicos, el texto del filósofo argentino Arturo Andrés Roig (2016) da fe de su importancia.

Existen y se afirman desigualdades marcadas por la polaridad entre los dos Hemisferios. Los globos terráqueos son artefactos construidos a partir de la verticalidad del Norte con el

mundo, por eso se instala en ellos una base o pie que no tiene sentido sino para enfatizar la posición superior del Norte, de tal suerte que quienes habitan en el hemisferio Sur aparecen en una posición inferior, abajo del Ecuador (Benedetti 2016; Campos 1997 y 2016). Los proyectos y construcción de museos norteños sobre las culturas del Sur testimonia una mirada vertical y racista, en contraste con las producciones museográficas concebidas a partir de un modelo de curaduría compartida, donde se puede constatar la importancia de adoptar un punto de vista diferente en el diseño y función de la labor museográfica que tenga como punto de partida la mirada de los propios pueblos y sus culturas en la concepción y montaje de sus propias exposiciones.

El Norte más allá de una georeferenciación espacial es toda una categoría que integra una epistemología dominante y hegemónica, un rumbo de lo correcto, desarrollado y civilizado. Paradójicamente entre los mexicanos, muchos de ellos que persiguen el *american dream*, hablan de *nortearse* o *norteadado* a la situación de haber perdido la orientación, el sentido, el rumbo; existe una acepción del término diferente en Brasil donde nortearse o nortear corresponde a una situación correcta, con rumbo, orientada.

El Sur no es solo un referente histórico y geográfico, puede convertirse en una herramienta para producir conocimientos diferentes y relaciones sociales, interculturales, simétricas y emancipatorias dentro de la diversidad humana. Construir ese Sur, evitando cualquier tipo de hegemonía y relaciones de poder, implica pensar más allá de las etnias, las culturas, las razas, las religiones, las fronteras y convivir con la gran diversidad humana. Pensamos un Sur que no sólo ubica pueblos enteros geográficamente, sino que engloba también aquellos que viven una condición marginal y sometida dentro del propio hemisferio norte.

SURear es una propuesta para pensar y representar al mundo de forma diferente, alternativa a la hegemonía global de los Nortes raciales, étnicos, geográfico-políticos y económicos que han construido muros fronterizos que separan a la gente, en lugar de puentes que le permitan transitar, comunicarse y convivir. Las fronteras son territorios de intercambio cultural altamente dinámico y las migraciones su vehículo principal.

Para poder SURear, es decir, trazar trayectorias interculturales e interétnicas procurando referentes no hegemónicos, emancipadores y que fomenten reconocimiento, respeto y convivencia entre TODOS los mundos posibles, se necesitan nuevas formas de pensar, que pongan al mundo de cabeza y se reconozcan todos los SURES posibles.

SURear, en consecuencia, nos lleva a promover relaciones sociales básicamente interculturales e interétnicas que procuren la negociación entre diversas estrategias de control cultural (Cfr. Bonfil 1991) que se han expresado originalmente en tensión y con un grado de asimetría cuyo origen está en la naturaleza misma de las relaciones sociales en el capitalismo.

SURear no es mediar y/ o traducir las relaciones entre contextos culturales y mentales diferentes. Es montar procesos comunicativos abiertos, francos, transparentes y amigables, que garanticen la convivencia basada en el respeto a la diversidad humana.

SURear es una propuesta para pensar y representar al mundo de forma diferente, alternativa a la hegemonía global de los Nortes culturales, raciales, geográfico-políticos, económicos y verticales. No es una conmemoración de los oprimidos, ni una victimización de los desposeídos, es una invitación a celebrar una globalización simétrica y horizontal. De alguna manera hace ya muchos años que mexicanos y centroamericanos *surean* el norte, re-colonizando el *gabacho*.

## Bibliografía

BENEDETTI, Mario "El Sur también existe" <http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe.htm> (Acceso en 13/3/2016)

BONFIL BATALLA, Guillermo, "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". Obras Escogidas, tomo II, INI, CIESAS México DF 1991. [http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario\\_antropologico/Separatas1986/anuario86\\_batalla.pdf](http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1986/anuario86_batalla.pdf)

CAMPOS M. D. SURear, NORTEar Y ORIENTar: Puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los Indígenas, capítulo 33 In Practicas Otras de Conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras, Xóchitl Leyva et al. (orgs), Cooperativa Editorial Retos, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. 2015. Pp. 433 – 458.

CAMPOS M.D. "SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia". Série Documenta, año VI, núm. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, UNIRIO, Río de Janeiro, 1997 pp. 41-70, (<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf> acceso em 14-03-2016.

GAMIO, Manuel. *Mexican Immigration to the United States* [1º ed. The University of Chicago Press, 1930], Nueva York, Dover Publications Inc., 1971, 262 pp.

\_\_\_\_\_ The Mexican Immigrant. His life story. The University of Chicago Press. Chicago 1931.

\_\_\_\_\_ El inmigrante mexicano: la historia de su vida: Entrevistas completas, 1926-1927, México, Secretaría de Gobernación/University of California/ CIESAS/Miguel Ángel Porrúa, 2002

ROIG, Arturo Andrés. "Pensar la mundialización desde el sur", en Huellas : búsquedas en artes y diseño, Nº 2, pp. 15- 20. Dirección URL del artículo: [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/1271/roighuellas2.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1271/roighuellas2.pdf) (Acceso en 13/03/16).

### Filmes

La Sal de la Tierra. Dirección H. Biberman, USA 1954.

[https://www.youtube.com/watch?v=DkLyRaMzc\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=DkLyRaMzc_8)

El Terror de la Frontera. Dirección Zacarías Gómez Urquiza, México 1963.

<https://www.youtube.com/watch?v=wIkRhvk9Uqs>

El Rey del Tomate. Dirección Miguel M. Delgado, México 1963.

<https://www.facebook.com/pelioro/videos/el-rey-del-tomatelalo-gonz%C3%A1lez-piporro-luz-m%C3%A1rquez-y-ema-roldan/587225844817429/>

El Bracero del Año. Dirección Rafael Baledón, México 1964.

<https://www.youtube.com/watch?v=nqwMMk7GOW4>

El Pocho. Escrita y dirigida por Eulalio González, México 1970.

<https://www.miradetodo.online/pelicula/1970/el-pocho/>

Un día sin mexicanos. Escrita y dirigida por Sergio Arau, México-España 2004.

<https://www.facebook.com/enchufetv/videos/2448655961813583/>

The day after tomorrow. Dirección Roland Emmerich, USA 2004.

<https://www.justwatch.com/mx/pelicula/the-day-after-tomorrow>

A better life. Dirección Chris Weitz. USA 2011.

<https://www.justwatch.com/mx/pelicula/una-vida-mejor>

*Recebido em 15/06/19  
Aceito em 22/09/19*

## O Sol ao Sul: um eclipse juruna SULEado

### The Southern Sun: a SOUTHing juruna eclipse

Cristina Martins Fargetti<sup>90</sup>

#### Resumo

Dados sobre a observação de um eclipse solar entre os juruna do Mato Grosso, em 1991, permitem discussões diversas, neste centenário do evento de Sobral, Ceará. Entre os despreparos de uma linguista jovem, suas reminiscências, temores, enfoques científicos e os imprevistos em uma missão de observação de astrofísicos, obcecados em comprovar uma teoria de um alemão no pós-guerra, este texto faz um percurso da relação entre céu e terra, entre o Norte e o Sul, entre teorias possíveis e olhares nem sempre descompromissados.

**Palavras-chave:** SULEar; eclipse do sol entre os juruna; Terminologia Etnográfica

#### Abstract

Data on the observation of a solar eclipse among the Juruna of Mato Grosso, in 1991, allow for several discussions in this centenary of the event of Sobral, Ceará. Amongst the unpreparedness of a young linguist, her reminiscences, fears, scientific and unforeseen approaches, and a mission of astrophysicists observation, obsessed with proving a theory of a German in the postwar, this text makes a course of the relationship between sky and earth, between the North and the South, between possible theories and not always uninterested looks.

**Keywords:** SOUTHing; eclipse of the sun among Juruna; Ethnographic Terminology

---

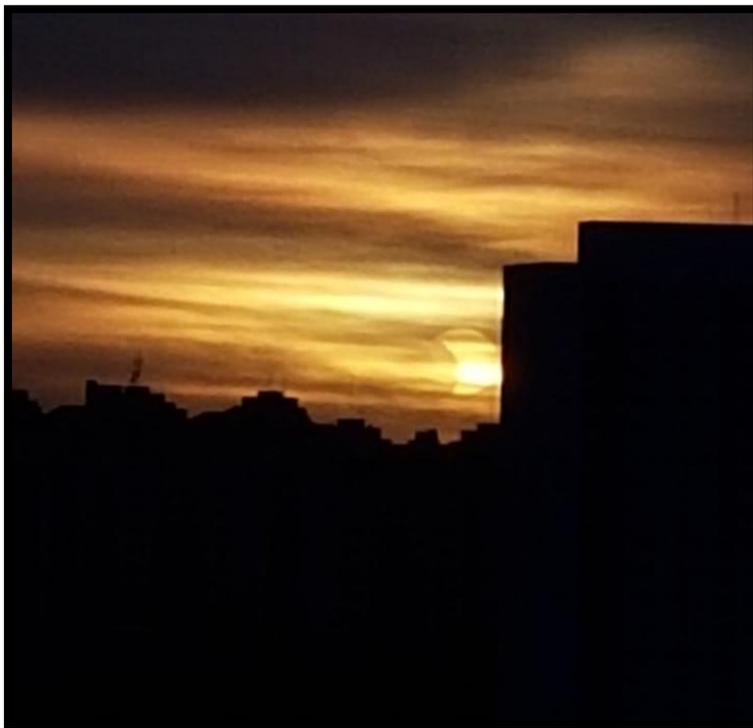
<sup>90</sup> Docente do Departamento de Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP. Doutora em Linguística pela UNICAMP (2001). Livre Docente pela UNESP (2015). Líder do Grupo LINBRA, no CNPq. Desenvolvendo estudos sobre a língua juruna desde 1989 (fonética, fonologia, morfossintaxe), atualmente concentrados em léxico, e em especial, em terminologia. e-mail: cmfarget@gmail.com

Para a realização da pesquisa para este trabalho, diversas instituições colaboraram financeiramente ou com infraestrutura, indiretamente (por não ser o foco dos projetos), ao longo de 30 anos; entre elas: FAPESP, CAPES, CNPq, IPHAN, ISA, FUNAI. Sinceros agradecimentos ao povo juruna do Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso; a Lucy Seki (*in memoriam*), pela apresentação aos juruna, pela orientação e estímulo em pesquisa; a Marcio D'Olive Campos, pelo estímulo, pelas orientações, pelos diálogos e pelo convite para esta publicação; e a Rodolfo Langhi e Roberto Boczko, pelas orientações durante o curso de astronomia de fevereiro de 2019 e durante a V SelTA, ocorridos na UNESP de Bauru, SP.

Os equívocos deste texto que possam ter ocorrido são de inteira responsabilidade da autora.

## Introdução

Uma observação de um eclipse pode trazer alguma contribuição teórica? Esta foi a questão após o evento de 100 anos atrás, em 29 de maio de 1919: a observação de um eclipse solar em Sobral, no Ceará, feita para comprovar a Teoria da Relatividade de Einstein<sup>91</sup>. Pela forma como foi feita a observação, os resultados foram questionados, mas a Relatividade vingou, apesar disso, uma vez que sem ela não teríamos o conforto do GPS<sup>92</sup>. Os percalços da observação são esquecidos e comemoramos com satisfação, no Brasil, esta influência de nosso país nos debates e avanços da Física moderna<sup>93</sup>.



Eclipse solar parcial, observado em Bauru, SP, após 17:00h, 2 de julho de 2019.

V SeITA – UNESP. Foto por: Rodolfo Henrique Ceschin Langhi.

A empiria, portanto, apresenta tropeços que, apesar de todos os cuidados técnicos, podem levantar dúvidas sobre a validade do que se coletou. E se os dados são questionáveis, por sua forma de obtenção, a análise também é, pois pode estar marcada por interesses pessoais. Afinal, procuramos o que já queremos encontrar? Se assim é, que epistemologia

<sup>91</sup> Outro local de observação na época privilegiado teria sido a Ilha do Príncipe, na África, mas as condições meteorológicas não foram lá favoráveis, pelo que sabemos. Em Sobral, no Ceará, Brasil, houve, contudo, problemas técnicos, com os aparelhos empregados pela equipe, o que pôs em xeque o que se observou na ocasião. Pela observação do eclipse solar total, possível em plenitude nesse local, seria possível notar, em momentos distintos, a curvatura de raios emitidos por outras estrelas, provando que espaço e tempo se alteram diante de algo de massa muito grande, como o sol. Assim, a gravidade seria relativa ao tamanho dos objetos e a energia seria a massa multiplicada pela velocidade da luz ao quadrado,  $E = m.c^2$ . Daí decorrem considerações como a de que o tempo não seria experimentado da mesma forma, por sujeitos em velocidades diferentes em relação à luz.

<sup>92</sup> *Global Positioning System* – em português, Sistema de Posicionamento Global, tecnologia de localização geográfica, via satélite.

<sup>93</sup> Vogt (2019) fala sobre a memória da realização do físico que questionou Newton em sua teoria da gravidade.

pensamos construir? É fato que devemos buscar a objetividade, mas todo cientista, e o linguista aqui se insere, deve saber que sempre seu olhar para os dados já é teórico, já recorta a realidade *a priori*, apesar de tentar compreendê-la como fato em si. Ou seja, é um engano pensar em separar de um lado a observação dos dados e de outro um viés teórico, como se existissem descrições puras, pois enxergamos, ou recortamos a realidade, de acordo com nossa compreensão de mundo. E esse recorte pode ou não se justificar, pode ou não caber em teoria(s), pode exigir novas observações, elas mesmas proporcionadoras de novos recortes e pode até trazer teoria nova. Mas este fato de um olhar já marcado pelo que compreendemos não nos isenta de rigor na observação; rigor esse que segue pressupostos teórico-metodológicos. Se assim não for, que tipo de ciência fazemos? O *ad hoc* da livre imaginação? Como sabemos, Einstein recebeu críticas, entretanto anos depois as aplicações da sua teoria, como mencionado, a reafirmam diariamente em nossos dispositivos eletrônicos. Então, Sobral afirmou algo e um eclipse solar pôde, sim, ser comprobatório de uma teoria, apesar dos limites tecnológicos enfrentados.

Nesse sentido, um caderno de campo de 1991, e todas as análises feitas anos depois, trazem discussões sobre uma forma SULEada de entender um eclipse em uma aldeia indígena. Eclipse esperado não para comprovar uma teoria, observado sem pretensões de sistematização, e que agora, quase 30 anos depois, através de todas as notas de campo e análises, permite uma compreensão diferenciada da relação céu-terra, tematizando as antinomias nem sempre claras como humano x não-humano, luz x escuridão, e fazendo pensar em estudo de léxico específico através de abordagem etnográfica, em busca de terminologia possível no diálogo entre ciências (caraíba e não-caraíba).

Este texto dialoga com a proposta de Campos (1999, 2002), pensando o SULEar como possibilidade para nós do hemisfério Sul, e com os Estudos do Léxico, na linguística, buscando terminologias<sup>94</sup> possíveis, fora de uma visão da Ciência como universal, como portadora de termos monossêmicos e imutáveis. Assim, são apresentados dados de etnografia, um questionamento das antinomias acima referidas e a abordagem da Terminologia Etnográfica em diálogo com o SULEar.

## Diários de campo

O eclipse solar de 11 de julho 1991 era divulgado pela imprensa, nos meses que o precediam, como o mais importante, o mais centralizado, entre os do milênio todo<sup>95</sup>. Por isso, discutiam-se locais de melhor observação e as pessoas, de modo geral, se preparavam com protetores para seus olhos, como chapas de raio-x, pedaços de filmes fotográficos e óculos escuros. Havia o grande temor da cegueira, caso a observação fosse feita sem protetores para os olhos. Então mães zelosas davam conselhos, especialistas discutiam a validade dessa ou daquela proteção, e a curiosidade pelo evento astronômico se mesclava ao medo. Ninguém queria danificar os olhos, mas também ninguém queria perder a oportunidade do milênio.

Dizia-se que a observação do eclipse em nosso país seria privilegiada na Amazônia, o que foi particularmente enfatizado por minha orientadora, Lucy Seki, professora pesquisadora da UNICAMP, quando de nossa viagem a campo, no Parque Indígena do Xingu<sup>96</sup>, nesse ano. Minha pesquisa individual, dentro do projeto maior da professora, estava centrada em estudos fonéticos, fonológicos e sociolinguísticos, para os quais eu deveria coletar dados inéditos,

<sup>94</sup> Assumo aqui convenção ortográfica: Terminologia (com maiúscula inicial) para a área da Linguística, terminologia (com minúscula inicial) para um estudo terminológico específico.

<sup>95</sup> Segundo Roberto Boczko (em comunicação pessoal), físico coordenador no Brasil de uma expedição russa, a observação da coroa solar, proporcionada por tal eclipse de 1991, permitiu a compreensão de dados que podem levar à obtenção de energia limpa; contudo, devido a nosso estágio tecnológico, ainda hoje ela não é possível de ser alcançada.

<sup>96</sup> Hoje denominado "Território Indígena do Xingu". Localizado no estado do Mato Grosso.

uma vez que a língua não contava com estudos linguísticos prévios, apenas listas de palavras coletadas por viajantes. Contudo, todo dado cultural observado deveria ser documentado e o eclipse era esperado como ocasião para a ocorrência de rituais.

Nas sociedades indígenas, em geral, um eclipse é tido como um momento tenso, em que coisas ruins podem ocorrer. Por isso, os povos fazem rituais para garantir a continuidade do mundo e da vida cotidiana. Embora pareça consenso que um eclipse traga malefícios e transformações indesejadas, as mitologias, bem como os rituais envolvidos, não são sempre os mesmos. Por exemplo, um resumo do que foi observado no eclipse solar de 10 de agosto de 1980, entre os waujá<sup>97</sup>, é feito por Coelho (1983) ao final de seu relato etnográfico pormenorizado:

Em primeiro lugar, as pessoas que estavam fora da aldeia apressaram-se em voltar para lá possivelmente para buscar mais segurança, e logo todos passaram a recriminar o Sol por ter praticado ato ilícito e condenável. Em seguida tomaram-se as providências concretas para restabelecer a ordem e apagar os efeitos maléficos que o mau comportamento do Sol poderia acarretar. As primeiras atitudes dos Waurá foram no sentido de proteger-se dos eventuais malefícios pelos seguintes meios: uso de pintura corporal (para evitar o contágio direto do Sol com a pele e impedir, assim, que esta se cubra de manchas) e fornecimento aos mortos da defesa necessária contra os pássaros cuja ferocidade fora atizada pelo comportamento aberrante do Sol. No dia seguinte, já passado o perigo, pois o Sol voltara a seu comportamento normal, procedeu-se a uma purificação ritual a fim de apagar completamente os vestígios de poluição daquele acontecimento: todas as pessoas tomaram um banho coletivo, sendo que os que estavam de luto fizeram-no de maneira mais ostensiva; os objetos dos xamãs foram renovados parcialmente e sofreram uma limpeza em regra e a comida existente na aldeia passou por um processo de renovação. Pessoas cuja saúde pudesse ser considerada mais frágil foram medicadas pelo xamã e pelos tocadores de « taquaras ». As trocas de objetos (« uluki ») feitos tanto por homens como por mulheres tiveram, a meu ver, a função de reafirmar os laços sociais, de onde se pode inferir que estes poderiam eventualmente vir a ser afetados pelo mau comportamento do Sol. (COELHO, 1983, p. 15)

Entre os alto-xinguanos, como os kuikuro (FAUSTO, 2012) e os waujá (COELHO, 1983), sol e lua são considerados irmãos, com mito recorrente nas culturas da região do Alto-Xingu. Fausto (2012), inclusive, atesta que os rituais descritos por Coelho (1983), resumidos acima, para o eclipse solar waujá, se repetem entre os kuikuro, no eclipse lunar. Assim, tanto o eclipse lunar quanto o eclipse solar são compreendidos como sangue menstrual, e como lua e sol são homens, os povos kuikuro e waujá têm dificuldade para explicar o fato. O referido mau comportamento do sol, para os waujá, teria sido uma relação homossexual com seu irmão lua, de que teria originado o sangue do eclipse solar.

Entre os guaraní, sol e lua não seriam tidos como irmãos gêmeos, como se pode pensar para povos tupi-guaraní, uma vez que nessas culturas os gêmeos são tidos como maldições, eram mortos ao nascer (ambos, ou um deles), e, portanto, por considerar sol e lua benéficos, eles não poderiam ser gêmeos. Segundo Cadogan (1959), para os guaraní mbyá, o lua foi criado pelo sol, para lhe servir de companheiro, de irmão mais novo. A mãe do sol, que teria engravidado pelo afago de uma coruja em sua cabeça ao dormir, foi capturada por seres originários, as onças, foi por eles morta, e estes, ao retirarem o bebê divino de seu ventre, não o conseguiram matar. O sol então foi criado por uma avó que era na verdade quem havia tentado matá-lo. Ao descobrirem isso, sol e lua, já crescidos, mataram seus inimigos, menos um casal, mãe e filho, que tiveram filhos e perpetuaram as onças. Charia, que se compreende como animal maléfico, consegue matar o lua, e essa morte traz o sangue do eclipse (isso

<sup>97</sup> Adoto grafia atual da denominação do povo e da sua língua

ocorre em uma pescaria, quando o lua tenta ajudar Charia a pescar, é morto como um peixe, devorado, e posteriormente ressuscitado por seu irmão sol, a partir de seus ossos). O filho pequeno do sol é morto também por Charia, em uma pesca, e ressuscitado pelo sol. Charia sempre o persegue, o que explica os eclipses solares (CADOGAN, 1959). Quatro versões diferentes desse mito são apresentadas por Clastres (1990): a versão de Cadogan mencionada acima; uma versão do próprio autor, semelhante à primeira, também coletada entre os guaraní mbyá; a anotada por Nimuendaju entre os apapokuva; e a de Thevet, coletada entre os tupinambá, no século XVI.

Entre os povos jê, como os kayapó (LUKESCH, 1976, p. 30), sol e lua são homens também e embora vivam juntos, não são considerados irmãos. O sol é sempre mais forte, melhor caçador e tido como bom, embora seja muito cruel com o lua: causa a morte de seu bicho de estimação (sem ser visto, e cinicamente ajuda o lua a ressuscitá-lo com cânticos); deixa o lua passar fome ao tirar-lhe as boas caças ou ao oferecer-lhe caças magras e ruins; e inclusive é o causador das manchas do lua, por lhe jogar com força um pedaço de caça quente, que gruda no corpo do lua, o faz chorar e sofrer, sendo impedido de se salvar da queimação. O lua, apesar de sempre sofredor, é tido como ruim, como causador de malefícios como a morte física aos seres e a violência do sol é considerada positiva. Sol e lua estariam sempre em luta no céu, sendo o eclipse solar o assassinato do sol causado pelo lua e o eclipse lunar o assassinato do lua pelo sol. Curioso lembrar aqui as histórias jocosas que os juruna me contaram: eles e os kayapó sempre brigando muito, um maltratando o outro, em confusões descritas como hilárias (e embora os kayapó sejam sempre tidos como violentos inimigos, protagonistas de batalhas no passado, nessas narrativas, eles sempre são atrapalhados e por isso vencidos)<sup>98</sup>.

Como se percebe, há variação na mitologia entre os povos, com temas recorrentes entre os que têm parentesco ou relações antigas. Isso pude constatar desde o início do trabalho de campo<sup>99</sup>. Entre os juruna, que vivem no Baixo Xingu, a lua é homem também, cujo mito tem consonância com o mito amazônico da relação incestuosa entre um rapaz e sua irmã. É o lua quem faz toda mulher menstruar pois é marido de todas, sendo a menstruação portanto compreendida como ato sexual com ele, e, como no mito ela se refere a um incesto, algo horroroso para essa cultura, ela é vista como algo ruim, negativo. A palavra *meeu* [ 'mé:ú ]<sup>100</sup> significa “menstruação; menstruar”, mas também “mau, malvado, ruim”; além disso, uma mulher menstruada não poderia cozinhar, pois o alimento por ela preparado seria impuro, causador de doenças a seus familiares. Por isso, entender o eclipse lunar como sangue menstrual, e por isso negativo, pareceria algo compreensível, mesmo lua sendo um homem e, portanto, não poder menstruar. Contudo o eclipse lunar é tido como sangue, embora não menstrual. A expressão para “eclipse lunar” é *mãdika apetu* [ mã'díká a'pétú ] que tanto quer dizer “lua sangrou” quanto “lua menstruou”. Que sangue seria esse, no contexto de que um homem não menstrua? O sangue do inimigo dos juruna, prenunciando uma guerra iminente, de que todos devem se precaver.

Levando em conta o Alto Xingu anteriormente referido, seria o eclipse solar entendido como sangue pelos juruna? Para eles, o sol é um homem também, mas não é irmão do lua, e seu eclipse não é tido como sangue. A expressão na língua para “eclipse do sol” é *kuadi lamuuku*

<sup>98</sup> Sobre o humor e as relações de poder, veja-se capítulo 2 de Fargetti (2017), que retoma discussões de Fargetti (2002)

<sup>99</sup> Observadora iniciante, jovem e inexperiente, em 1991 era a segunda viagem a campo que fazia. O contato com os informantes da pesquisa era, portanto, inicial e minha presença não era sentida como bem-vinda, a princípio, por todos.

<sup>100</sup> A língua juruna pertence à família juruna, tronco linguístico tupí. É tonal, com dois tons fonológicos (apenas o alto é marcado na transcrição, com acento gráfico agudo), tendo o acento de intensidade como previsível pela alternância dos tons baixo e alto; nasalidade distintiva, com espriamento à esquerda; duração vocálica também distintiva. O povo juruna do Território Indígena do Xingu tem hoje população com mais de 500 pessoas, todas falantes da língua (FARGETTI, 2007; 2018b).

[ kua'dí ʒa'mu:ku ], literalmente, “sol esconder”<sup>101</sup>, ou em tradução livre “sol escondeu”. E em que teria se escondido o sol? Eis a questão.

Retomando o diário de campo de 1991, as condições materiais para a viagem tinham sido muito modestas. Apesar de ter contado com apoio para transporte pelo projeto da minha orientadora e com alimentos desidratados fornecidos por uma empresa alimentícia, por intermédio da colega Marimarcia Guedes, os recursos para equipamentos eram poucos. A câmera fotográfica tinha sido emprestada por um colega e os filmes de rolo para usar nela foram doados por outra colega; o gravador para as sessões de elicitação era pequeno, de fita k-7 comum, sem microfone externo, e as fitas que eu tinha eram em número reduzido, o que me fazia gravar com muita parcimônia, interrompendo a cada silêncio, para economizar fita; e para coroar, o gravador de mesa, utilizado para ouvir narrativas, havia sido emprestado pela Unicamp, entre os gravadores utilizados em sala de aula de línguas e por isso já muito surrado. Este gravador parou de funcionar logo de início, e eu o encostei a um canto; com isso, encheu-se de baratinhas, do tipo amazônico que se reproduz rapidamente em pouco tempo, que não consegui retirar por estarem dentro do maquinário e precisei embalá-lo com plástico para levar de volta, por tratar-se de patrimônio de instituição pública (foi uma grande surpresa para o técnico da faculdade que o recebeu, depois da minha volta.....). Assim, era compreensível o desânimo dos juruna com uma pesquisadora que, ao contrário de antropólogos conhecidos por eles, que levavam para as comunidades presentes de alto valor e em grande quantidade, não levava, eu, quase nada além de miçangas, espelinhos e meus melhores sorrisos e boas intenções.... Apesar disso, fui bem recebida, fui alimentada, fui consolada (chorava de saudades da filha de um ano que havia deixado em casa com o marido) e fui respeitada. Mas havia os que deixavam claro que eu deveria levar bons presentes, que afinal isso era esperado. Tomei nota dos pedidos que pensava poder atender e deixei claro que não tinha posses, que não conseguiria, nem nos melhores sonhos, comprar motores de barco ou coisas do tipo. Assim, a cordialidade mal escondia, em certos casos, a decepção comigo.

Na noite de 10 de julho, na casa de Daka, uma bateria permitia luz elétrica e um rádio ligado. Ficaram então sabendo do eclipse solar do dia seguinte e tive com meu informante<sup>102</sup> uma conversa a respeito. Ele me perguntou se eu tinha medo do eclipse e eu disse que não. Ele me disse que seria tocada flauta e eu perguntei se poderia gravar, ao que me respondeu que sim. Então aconteceu: ele me perguntou como o caraíba (o não-índio) explicava um eclipse; eu deveria ter omitido a princípio a explicação, para ter mais acesso ao conhecimento juruna, mas houve insistência e cedi. A explicação tosca que dei foi que a lua passava na frente do sol e o encobria; então fiquei em pé e coloquei minha cabeça na frente da lâmpada da casa, que estava em posição baixa, escurecendo onde os da casa estavam, dizendo que era assim que a lua fazia com o sol. Sorte que a explicação não convenceu muito porque ele disse que os antigos diziam que o sol entrava dentro da terra.

No dia seguinte, quinta-feira, 11 de julho de 1991, à tarde um grupo de homens voltou de uma caçada, com animais abatidos, uma anta e quatro papagaios. Houve repartição das carnes entre todos da aldeia. Às 17:50 h, ocorreu o eclipse solar total, que era por todos esperado. Não foi uma surpresa e por isso não senti um clima de pânico, como o narrado por Coelho (1983) entre os waujá, que haviam reclamado a ela por não avisá-los para que se preparassem. Os juruna pareciam preparados. Os que estavam fora da aldeia voltaram. Houve caça em quantidade para todos. Então fez-se silêncio; um silêncio temeroso; onde estavam os risos, conversas, gritos? Era como se a vida tivesse ficado parada. Segundo os antigos, o sol se esconde na terra e as pessoas podem virar bicho; também há o perigo do céu cair e, como isso já aconteceu duas vezes antes, matando quase todos, se ocorrer de

<sup>101</sup> A língua não tem para os verbos modo infinitivo, apenas os modos reais e irrealis. Não apresenta marcação de tempo gramatical no verbo, tendo marcação de aspecto verbal em partículas e em casos de reduplicação. (FARGETTI, 2007).

<sup>102</sup> Cujo nome omito por respeito, uma vez que é falecido, e não se pronunciam mais os nomes dos que se foram, apenas referidos como *ulume urahai* “nossos (exclusivo) antepassados”, ou com alguma descrição de parentesco.

novo, será a total destruição da humanidade. Várias pessoas depois vieram me perguntar sobre essa história do caraíba dizer que a lua esconde o sol; pelo visto, minha explicação espalhou-se. Mas acho que não convenceu. Um homem tocava flauta ao longe, *awã parẽ*. Perguntei quem tocava e onde. Me responderam com o lacônico e conhecido “não sei...”. Na verdade, não se queria falar sobre isso e eu pouco entendia por quê. Soube depois que no momento do eclipse, o que quebra o silêncio é apenas o som de uma única flauta; não mais que uma. Todos ficaram dentro de casa, para uma coruja grande não atacar; para espantá-la, foi feita fogueira. E também para não virarem bichos e para não serem atacados por objetos de uso cotidiano, que poderiam se transformar em bichos grandes ou monstros, tais como a canoa de caxiri e o tipiti. Virar um bicho é algo assustador, que rompe a ordem natural das coisas, como discutirei a seguir. O que também rompe tal ordem é a possibilidade de toda terra virar água/rio, ou ainda o céu desabar (sendo o que temos o último que nos restaria após a queda anterior de dois) que extinguiriam a vida humana. Portanto, virar bicho ou ser atacado por monstros, afogar-se, ser esmagado pelo céu seriam situações temidas e para isso rituais deveriam ser feitos.

O tempo suspenso, esse silêncio de medo acabou após aproximadamente os 7 minutos de duração desse que foi o eclipse mais pleno do milênio, observável de maneira espetacular na região amazônica do país, exatamente onde eu estava. Além do referido silêncio, da flauta solitária, do esconder-se nas casas, o que mais fariam os juruna para manter a ordem da vida? Eles precisam, após o eclipse, gritar a Sela'ã que estão vivos e que por isso ele, nosso pai poderoso, deve cuidar para não derrubar o céu e preservar a vida dos que lhe são mais caros, os juruna (se os juruna morrerem, ele jurou acabar com o mundo). Para isso, nos quatro dias seguintes ao eclipse, foi feita uma grande festa, com muito caxiri (ou *maritxa*)<sup>103</sup>, muita música e muita dança, para gritar a Sela'ã que todos estavam bem vivos. Com os míseros equipamentos que portava comigo, não pude registrar essa festa como ela merecia. Mas os registros do caderno de campo me fazem compreender o quanto ela foi importante.

Como eu disse anteriormente, meus presentes levados a campo dessa vez foram decepcionantes e junto com um eclipse perigoso eu deveria ser compreendida mesmo como uma ameaça, uma presença ruim e portadora de infortúnios. O pensamento deveria ser: o que de positivo pode trazer alguém que chega com um eclipse desses e de maneira tão pouco generosa? Nada de bom mesmo. E a cordialidade a mim dedicada era o avesso do horror, ou seja, agradar para não atrair mais malefícios (ou, quem sabe?, atrair ao menos um benefício no futuro).

Devo dizer em minha defesa que recebi de Xutã, esposa do então chefe, já na primeira viagem, em 1989, o nome Taperida, que pertenceu a uma órfã criada pelos juruna. Um nome auspicioso, carinhoso, pois a menina foi muito amada pela comunidade e por isso sempre repartia, com todos, os alimentos que preparava. Como acontece com algumas histórias bonitas, esta tem um fim triste: um dia a menina preparou alimentos e repartiu com todos que foram à sua procura, ficando apenas com feijões em cozimento; com muita fome, ela comeu os feijões crus e morreu intoxicada. Sua morte foi chorada por todos, que a amavam. Um ponto de ligação entre a história da primeira Taperida e a minha é o compartilhar dos alimentos, a gratidão. Por conta de guerras com outros xinguanos, os juruna em 1988 não haviam feito roças e na época em que fui, um ano depois, estavam com problema de escassez de alimentos e ainda medo de retaliações, caso saíssem longe da aldeia. Naquela viagem, eu havia levado comigo um rancho básico<sup>104</sup> que a Funai havia fornecido para os membros da expedição da minha orientadora e repartiu tudo com os que me hospedavam e seus familiares. Ou seja, eu fui também uma menina sem familiares (podemos dizer órfã), que, acolhida pela comunidade, repartiu seus alimentos até ficar com fome também. Assim, eu fui vista como a que repartia, a que tinha generosidade e por isso eu decepcionava na

<sup>103</sup> Cf. Fargetti e Martins (2012) sobre a cultura do milho, com mito de origem, alimentos feitos a sua base, entre eles *pawin*, bebida alcoólica a base de milho (tipo de caxiri).

<sup>104</sup> Expressão na época para o que poderíamos chamar “cesta básica”, com alimentos de primeira necessidade apenas.

viagem seguinte, dois anos depois, ao não levar presentes bons. Tendo então recebido anteriormente um nome tão lindo, eu agora precisava me mostrar digna dele. Entretanto, com um gravador cheio de baratas, equipamentos sofríveis e um punhadinho de miçangas, eu era mesmo um fiasco. Eu deveria ter pedido desculpas a Xutã...

Apesar das críticas que recebi e referi anteriormente, na verdade, todo esse estado de coisas ficou um tanto velado, porque os juruna não falam diretamente, são reservados e isso parece ser mesmo uma característica tupi. Ficamos sempre sabendo do que acontece de maneira indireta, relatada por outros, em outras ocasiões. Quando ficamos sabendo.

Eu seguia no trabalho de coleta de dados para meus estudos linguísticos, com determinação, porque meus informantes acreditaram desde o início em minha pesquisa e a viram como boa forma de documentação e estudo de sua língua. Eu tinha questionários que adaptava aos contextos de elicitación e registrava também narrativas proferidas na língua juruna, para posterior transcrição e tradução. Por isso, os relatos no diário de campo são entrecortados por considerações prosaicas do dia em uma aldeia xingwana, pelas agruras com os equipamentos e dificuldades de comunicação. Na época, bom lembrar, não existia internet, não existia celular e muito menos telefone orelhão na aldeia. Apenas havia um rádio amador de pequena potência, que se comunicava com outros postos indígenas, dentro do Xingu. Não conseguia me comunicar com Raquel Guirardello (que estava nos Trumai) e Maria do Carmo Medeiros (que estava nos Mehinaku), colegas estudantes como eu, e com nossa orientadora, que viajava com pesquisador visitante, o sociolinguista mexicano Héctor Muñoz. Estavam todos no Alto Xingu e somente eu no Baixo. Só nos vimos na volta, ficando cada um de nós nas comunidades com que trabalhávamos, e o diário de campo registra as tentativas frustradas de comunicação<sup>105</sup>. Aprendi rápido o código de rádio internacional, adaptado na região mato-grossense, utilizado para soletrar palavras quando havia ruído e dificuldade de compreensão; cheguei a auxiliar em algumas ocasiões para enviar mensagens a parentes.

Nessa situação de isolamento, eu buscava adiantar minha análise fonológica, confirmando sons que havia ouvido, atentando para os tons das palavras, e comemorando a cada par mínimo encontrado! Sobre a antinomia *émico* x *ético*, apontada por Campos (2002) eu me ocupava da sua base para o conceito antropológico, que partiu mesmo da linguística: o *émico* vem de *fonêmico*, que é uma forma de dizer *fonológico*, o que se refere, grosso modo, ao que os sons observados na língua (o *fonético* e daí provém o *ético*) querem dizer em um sistema abstrato, em que *fonemas* não correspondem a sons, mas ao valor que os sons podem apresentar, sendo contrastivos (causando diferença de significado em ambiente idêntico, como *pata* x *bata*, ou mesmo análogo) ou não (como casos de distribuição complementar e variação livre de condicionamento fonológico)<sup>106</sup>.

<sup>105</sup> Hoje, a maioria das aldeias xinguanas tem internet via rádio, e algumas têm também telefones orelhão, além do rádio amador, ainda operante, principalmente pelos agentes de saúde.

<sup>106</sup> Veja-se Fargetti (2007), capítulo I, para uma análise fonológica do juruna, de base fonêmica e considerações pela fonologia não-linear.



Com Hin Juruna (na frente, de vestido branco e azul), suas filhas, netas e netos. Aldeia Tubatuba, julho de 1991. Foto por: Paiê Kayabi

Portanto, eu não havia ido até o Xingu para registrar um eclipse, por mais importante que ele fosse. Eu mal me sentia preparada para uma análise fonética e fonológica de uma língua que se pensava ser tonal<sup>107</sup>. Pena. Hoje teria feito um pouco mais de preparo e talvez tivesse perguntado mais, tivesse procurado mais informações. O que ocorreu depois do eclipse é o que me faz repensar agora toda minha história com os juruna, que passo a relatar.

No dia 13 de julho, dois dias depois do eclipse, começou uma grande festa na aldeia Tubatuba, com muito caxiri, bebida alcoólica, fermentada, à base de mandioca. A festa durou quatro dias, com os homens tocando boa parte de seus instrumentos musicais<sup>108</sup>, as mulheres cantando e dançando. Acredito que um pouco de todas as atividades cotidianas foi feito, como parte do ritual também, mas não posso afirmar se tais atividades eram ritualísticas, cotidianas ou as duas coisas. Parecia que a vida, com toda a festa, seguia seu curso como sempre. Em geral, não bebo, sou fraca para bebida, e os juruna procuraram me embebedar. Bebi mais do que deveria, fiquei alegre, o que alegrou os juruna, e dancei por quatro horas ininterruptas, junto com as mulheres, cantando a plenos pulmões (incrível como conseguia cantar as letras todas, ao lado da maior cantora, Hin, que considero minha mãe)<sup>109</sup>. Lá pelas tantas, eu já tinha chegado à exaustão física, mesmo com 25 anos de idade e plena saúde. Foi demais, e eu não queria parar porque achava que isso poderia interromper a dança. Me lembro de passar por estágios de cansaço: dor nas pernas, cansaço grande, amortecimento das pernas e perda da vontade própria, em estado meio hipnótico devido à repetição contínua dos movimentos e à repetição de muitas músicas; se as mulheres decidissem pular o barranco

<sup>107</sup> Minha pesquisa com o juruna começou justamente por causa dessa suspeita e pelo fato de eu ter formação em música, o que foi pensado por minha orientadora como uma vantagem para poder observar melhor sutilezas prosódicas, tais como o tom. Então devo dizer que o que me aproximou dos juruna foi mesmo a música.

<sup>108</sup> Nessa ocasião, não tocaram *duru*, que só vim a conhecer anos mais tarde.

<sup>109</sup> Nos outros três dias, dancei apenas por 2 horas em cada noite, prevenindo exaustão e mal-estar. Não tomei mais caxiri, e durante o dia, quando sóbrios, meus informantes vinham trabalhar no estudo linguístico.

alto e dançar dentro do rio, eu as acompanharia. Então, exausta e zozna, caí de joelhos no chão, e a dança das mulheres, como que esperando essa deixa, terminou, como eu havia previsto. Yawadá, minha amiga desde sempre, me levantou e me levou para a casa de Koxinã, onde eu estava hospedada. Me ajudou a deitar na minha rede e eu tive um sono pesado. No dia seguinte, vieram me perguntar, rindo muito, se era verdade que eu tinha caído da rede e tinha dormido, bêbada, no chão. Por mais cansada que estivesse, eu nunca conseguiria dormir no chão duro, com a possibilidade de insetos. Disse isso a eles, mas a fofoca correu aldeia inteira. Quem começou a fofoca? Yawadá. Fato que me fez rir mas logo depois me aborreceu. Todo mundo ria muito e me dizia que eu tinha ficado realmente bêbada como uma juruna, mas que tinha dormido no chão. Alguns dias depois, chegou na aldeia um índio kamaiurá, que encontrou comigo já ao sair do barco e me disse rindo que sabia que eu tinha dormido no chão, de tão bêbada. Como ele poderia saber dessa história, mal chegando na aldeia? Correu Xingu afora, pelo rádio. Então, fiz jus a meu nome juruna, Taperida: generosa, *arihu hidji*<sup>110</sup> e confiável, que passou a não ouvir mais queixas sobre a falta de presentes, porque estas cessaram.

Refletindo sobre esse episódio, compreendo que fui realmente acolhida pela comunidade, por ter com eles dançado e bebido, e, principalmente, por ter, supostamente, dormido no chão. Assim, um eclipse total e uma caraíba com poucos presentes não assustavam mais. Ninguém da comunidade virou bicho, talvez com exceção de mim mesma, que, segundo eles, dormi no chão duro e não na rede. Isso é parecer bicho? Sim, como passo a discutir.

Em Fargetti (2017), apresento um estudo sobre as cantigas de ninar dos juruna. A existência deste gênero musical, a princípio, me pareceu algo estranho, uma vez que, ao perguntar, muitos anos atrás, a meus informantes sobre cantigas de ninar os bebês à noite, me disseram que isso não existia. Então, em 2010, eles mesmos me convidaram para estudar justamente *abia ali ma'iyãhã*, literalmente, “música de fazer criança dormir”. Por que teriam dito que cantigas de ninar não existiam, anos antes? Porque eu havia perguntado se essas cantigas eram cantadas à noite, para dormir, e hoje sabemos que elas não podem ser cantadas à noite, apenas até às 17 horas, para embalar um soninho leve durante o dia, uma vez que são perigosas. As letras estudadas (49) por vezes apresentam-se no que os juruna chamaram de “juruna errado”, por ser uma fala de bicho. Isso não significa associar essa fala a variedades discriminadas e não padrão da língua, mas sim ao que nenhum falante da língua pronunciaria, por ser agramatical, fora de qualquer variedade falada por um membro da comunidade. Isso seria observado apenas nos tempos míticos, quando os animais tinham alguns atributos humanos, entre eles uma fala em juruna agramatical. Mas nem nessa época eles teriam sido considerados humanos, porque se comportavam fora dos padrões culturais: comiam coisas impróprias para o consumo humano; faziam sexo em público; e embora possuíssem alguns adereços corporais parecidos com colares e pulseiras usados por humanos, seus corpos tinham mais características animais do que humanas. Eu os chamei de bichos-gente, para esse tempo mítico, que segundo os juruna, não existe mais, pois os bichos não falam mais – com exceção dos espíritos que são seus donos, sobre os quais há muito receio de se comentar. Este fato põe em questionamento a teoria do perspectivismo, de Eduardo Viveiros de Castro (1996), a partir de etnografia de Lima (1995, 1996), entre os juruna do Xingu. Para detalhamento da discussão, veja-se meu trabalho, Fargetti (2017).

Voltando ao ocorrido em campo, dormir no chão não pode ser considerado algo humano, pois mesmo em acampamentos na beira do rio, para expedições de exploração, reconhecimento ou para outras finalidades, os juruna sempre dormem em redes. Por isso, ao me embriagar e cantar e dançar, eu me integrei à comunidade, sendo portanto reconhecida como parte dela. Mas meu comportamento até então pouco generoso, que não era aceito por aqueles que tanto haviam me acolhido, foi então explicado pelo fato de dormir no chão: eu era parcialmente juruna, pois me comportava como um bicho, que faz coisas impróprias como não dormir na rede e não presentear de maneira generosa.

<sup>110</sup> *Arihu* “bêbado, bêbada” *hidji* “verdadeiramente”, em tradução literal: “bêbada de verdade!”

Há histórias em que humanos se relacionam com bichos-gente, tendo com eles inclusive filhos, mas o final é sempre triste, com a separação dos amantes pela impossibilidade de aceitação, mesmo como afins. Por isso, conviver com os juruna e partir de volta para casa seria mesmo meu destino de bicho-gente, que, inclusive, falava juruna “errado”: nos testes para análise, desde o início eu tinha a metodologia de mudar em minha pronúncia, propositalmente, o que ouvia, ora pronunciando tons diferentes, ora consoantes ou vogais diferentes do que tinha ouvido. Assim, ou obtinha de presente os esperados pares mínimos, tão valiosos na análise fonológica, ou me diziam que eu “falava como um bicho”. Hoje entendo que “falar como um bicho” é falar o agramatical, o que ninguém falaria. Algo semelhante a dormir no chão...

Graças a Yawadá, fui então compreendida pela comunidade, dentro de seus próprios parâmetros, fui aceita e meu trabalho de pesquisa pôde se desenvolver, mesmo eu sendo uma pesquisadora brasileira, com tão poucos recursos financeiros. Obviamente, situações melhores foram vividas em anos posteriores, quando obtive verbas em projetos aprovados por instituições de apoio à pesquisa de nosso país (cf. nota 1), e pude levar algum conforto material ao povo que me recebera ainda jovem. Eu teria deixado de ser um bicho-gente? Talvez sim, talvez não. A pesquisa linguística em nosso país necessita de mais apoio e ressentem-se de cortes de verba ocasionados pela crise que vivemos em nosso país, infelizmente.

## Terminologia Etnográfica e SULEar

No mito juruna do sol<sup>111</sup>, *kuadĩ* é descrito como antropófago e portador de um cocar de fogo, muito quente, com o qual ilumina o mundo, como o cocar de penas de arara vermelha (de junho a agosto, quando faz frio, seu cocar é de penas amarelas de tucano). Foi morto por um juruna, que ele perseguia, o qual, astutamente, o matou com um cacho de inajá, quando se escondia em cima dessa palmeira, e havia enganado o sol, prometendo-lhe inajá como alimento, mas arremessando o cacho, pesado, em sua cabeça. O sol foi então substituído pelo seu filho caçula, após diversas tentativas frustradas de seus dois filhos mais velhos. Então, o sol nasce, sai debaixo da Terra, a cada dia, com seu cocar, e volta para sua aldeia, do outro lado do mundo, no fim do dia. Um mundo plano, com o céu sobre si como uma abóboda. Esta possibilidade de continuação da vida, pelo trabalho do filho caçula, se deve à esposa do sol, que, vendo o insucesso dos outros filhos e o fato da vida no mundo estar acabando, orienta o filho mais novo em como se comportar, como usar o cocar de fogo de seu pai. Na festa do sol, realizada entre os meses de junho a agosto, cantam-se muitas canções, entre elas a do sol, com a letra abaixo:

*Wi da kuadĩ sã wĩ ba*

*Wi da kuadĩ sã wĩ ba*

*Wi da kuadĩ sã wĩ ba*

*Da pĩza dju sã wĩ ba*

*Wi da kuadĩ sã wĩ ba*

O sol vem saindo.

O sol vem saindo.

---

<sup>111</sup> No momento, sendo editado para publicação futura.

O sol vem saindo.

Vem saindo junto com o seu cocar.

O sol vem saindo”

Uma versão em jazz desta canção pode ser ouvida na faixa 10 de CD de música juruna, de Marlui Miranda (2014), com o qual ela foi a vencedora do "Prêmio Música Popular Brasileira" na "Categoria REGIONAL - Melhor Cantora", em 2015. Seu contato com os juruna se deu em 2000, quando esteve em show do lançamento do meu documentário “Sãluahã, o retorno à festa” (FARGETTI, 2010), e em 2012, na aldeia Tubatuba, quando me acompanhou em trabalho de campo, juntamente com minha equipe, inserindo-se em meu projeto de pesquisa, e pôde dar início ao referido CD, que, além de cantigas de ninar, tem cantigas de festas dos juruna.



Cocar de penas azuis de arara e vermelhas de papagaio. Etnia juruna  
 Foto por: Cristina Martins Fargetti (Acervo Fargetti). 2016



Cocar de penas amarelas de tucano, brancas de garça e vermelha/azuis de arara. Etnia juruna  
 Foto por: Thiago Gutierrez (acervo Fargetti) 2000

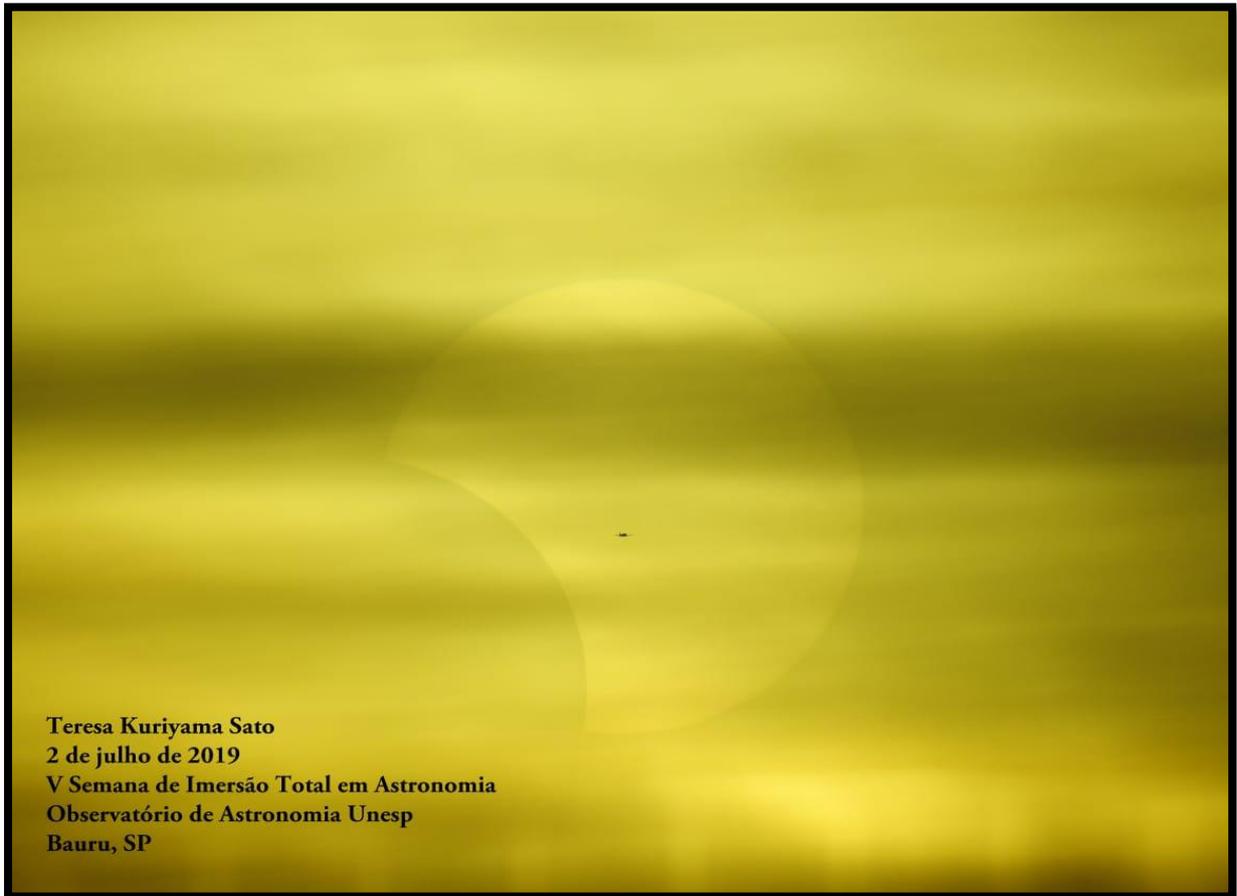
Como apontam Campos e Faulhaber (2018), sociedades equatoriais podem ter o “caminho do sol” como importante observação para a vida cotidiana, tanto no urbanismo das aldeias quanto como referencial simbólico e conceitual. Entre os juruna, isso não é diferente. A expressão para “que horas são?” é *'a'i de kuadi* [ ?a'í de kua'dí ], literalmente, “onde está o sol?”. Para responder a ela, de maneira tradicional teríamos 5 horários/posições do sol no céu, que são apontadas com o braço estendido: *kaapahinaku* (“manhã cedo” – 7-8:00h), *kuadi maxihu tade* (“quando o sol não no meio” – 9-10h), *kuadi xihu tade* (“quando o sol no meio”, meio-dia), *kuadi pusuka tade* (? 15-16h), *kaibi tade* (“à tarde” – 17-18h). Contudo, hoje se esperam respostas com as horas do nosso relógio, que antigamente era chamado de maneira sábia como apenas *wadea* “pulseira”, pois o sistema de 24 horas, com suas subdivisões em minutos e segundos, nada dizia para quem se localizava no tempo e no espaço pelo sol. Assim, como nos aponta Campos (2016), apesar do que a sociedade majoritária segue, um NORTEar que não se justifica, os indígenas se localizam em relação a

nascente e ponte do sol (além de outros referenciais). Deveríamos aprender com eles essa forma SULEada de nos localizarmos, em que referencias do Sul é que deveriam nos guiar, como a constelação Cruzeiro do Sul. Campos (2016), refletindo sobre como a escola apresenta o globo terrestre, com o hemisfério Norte posicionado acima e o hemisfério Sul abaixo, nos brinda com representações artísticas de autores que ora riem do imperialismo de tal posicionamento, ora desenham o hemisfério Sul invertido, com o Sul geográfico para cima, com a importância que merece dos que nele vivem.

Colocar-se contra o imperialismo que nos abaixa é algo que, ao comemorar o eclipse de Sobral, também deveríamos fazer. Comemoramos a efeméride com a solicitude do colonizado, que sorri feliz ao oferecer as condições para os do Norte realizarem sua pesquisa e nos deixarem para trás? Aqui recordo o bellissimo filme *Casa de areia*, de 2005, dirigido por Andrucha Waddington, com Fernanda Montenegro e Fernanda Torres, protagonistas de um drama, na ficção, envolvendo a expedição inglesa em Sobral, em maio de 1919. Mãe e filha também na trama, se alternando na interpretação das gerações que se sucedem, dão vida às personagens moradoras de uma casa na praia, em local inóspito, se defrontam em duas ocasiões com os integrantes da expedição de Sobral. Entre paixões impossíveis e amores possessivos, elas vivenciam as agruras da condição feminina, do sonhar com uma vida diferente, em uma cidade grande, mas viver em uma casa em perigo de ser soterrada pela areia. Esse constante vir a ser, entre as areias do tempo, com eclipses e observações da língua, foi o que vivi com Yawadá: a que me incluiu, como bicho-gente, em sua comunidade, também ela partiu, foi viver na cidade grande, casada com homem de outra etnia. Deixou sua comunidade, deixou a areia das praias do rio Xingu, mas retornou, sempre, a sua origem, em comunicação, em viagem, e no trabalho comigo, ouvindo as gravações com as vozes queridas dos seus. Haveria muito o que dizer sobre mulheres e a Ciência, em conflito com os homens e seu poder; sobre mulheres e um eclipse do sol; sobre mulheres e o trabalho como informantes de pesquisa; sobre mulheres como mães, filhas, netas, irmãs e cúmplices. Mas esse seria assunto para outro artigo.

Em Fargetti (2018a), descrevo as bases do que passei a chamar TE *Terminologia Etnográfica*, uma nova abordagem por mim proposta na área dos Estudos do Léxico, em especial na Terminologia. Esta sempre foi tida como a busca da normatização de termos de áreas científicas, ou seja, Terminologia se refere a estudo de linguagem de especialidade, típica de uma Ciência específica, sendo Ciência algo universal, que se aplica a toda sociedade. Iniciada portanto fora da linguística, por Wüster (1979), engenheiro austríaco, a Teoria Geral da Terminologia pressupunha a monosssemia de um termo, ou seja, seu sentido único e universal, não sendo ele considerado uma palavra, por estar fora da língua comum. Cabré (1999) por sua vez propõe que o termo, além de próprio de uma especialidade, também pertença à língua geral, tendo, portanto, multifuncionalidade. Este posicionamento da autora catalã trouxe a Terminologia para a Linguística, mas manteve a Ciência (C&T) como universal, imutável, sendo ainda o termo monossêmico. O que proponho (FARGETTI, 2018a) prevê a compreensão de diferentes culturas, com diferentes Ciências, saberes e técnicas (em

catalã trouxe a Terminologia para a Linguística, mas manteve a Ciência (C&T) como universal, imutável, sendo ainda o termo monossêmico. O que proponho (FARGETTI, 2018a) prevê a compreensão de diferentes culturas, com diferentes Ciências, saberes e técnicas (em diálogo direto com CAMPOS, 1999, 2002, 2006, 2015), com diferentes terminologias possíveis e, portanto, um termo não teria monosssemia universal, porque estaria sob diferentes terminologias. Isso constitui inovação teórica e metodológica, diante de abordagens costumeiramente feitas sem etnografia, embora digam fazê-la. A Terminologia Etnográfica, por tais pressupostos, dialoga com o SULEar, pois prevê a compreensão de um conhecimento a ser dicionarizado em obra terminográfica, não aceitando uma única C&T, do Norte, mas tantos saberes e Ciências quantos povos e culturas existam. E este tipo de conhecimento tem urgência muito grande de ser documentado e compreendido, não com o nosso olhar, mas vendo a partir de dentro da cultura (mesmo que sejamos bichos-gente...).



Teresa Kuriyama Sato  
2 de julho de 2019  
V Semana de Imersão Total em Astronomia  
Observatório de Astronomia Unesp  
Bauru, SP

Eclipse solar parcial, observado em Bauru, SP, após 17:00h, 2 de julho de 2019. Momento em que um avião cruza o céu, visto aqui como um pequeno risco sobre o sol. V SeITA, Bauru, Unesp

Foto por: Teresa Kuriyama Sato

Santos (2016), sociólogo português, fala de “epistemicídio” como a destruição de conhecimento e cultura, de memórias, de hábitos ancestrais e maneiras de se relacionar entre si e com a natureza, reafirmando a grande necessidade tão atual da valorização da diversidade epistemológica do mundo. Em 2019, ano internacional das línguas indígenas, promulgado pela UNESCO, não há como discordar do autor. Contudo, ele opõe Ciência (C & T) a saberes indígenas, deixando transparecer o que ele tanto critica: uma visão eurocêntrica do mundo, em que o conhecimento do outro e sobre o outro importa para fins de sobrevivência (do europeu...): “If I want to preserve the biodiversity of the Amazon region, I need indigenous knowledges. For different purposes I need different kinds of knowledges.”<sup>112</sup>(SANTOS, 2016, p. 6). A questão aqui é que o “propósito” parte de um *outsider*. Um conhecimento indígena deve valer por sua diversidade enquanto humano e não sujeito, penso eu, a aplicações *para* a sociedade do Norte, quer seja ela geograficamente mais ao Norte, quer seja aquela que *norteia* o pensamento, mesmo estando no Sul geográfico. Santos (op. cit.) menciona um filósofo africano que afirma que na sua língua Akan, não seria possível traduzir *cogito ergo sum*, uma vez que o verbo “pensar” não teria o significado nessa língua compatível com o verbo “ser, existir”. Assim, segundo ele, o pensamento africano traria conceitos diferentes, expressos por uma língua diferente, sem possibilidade de intercessão com o pensamento

<sup>112</sup> Se eu quero preservar a biodiversidade da região amazônica, eu preciso de conhecimentos indígenas. Para diferentes propósitos, eu preciso de diferentes tipos de conhecimento. (tradução minha)

ocidental. Contudo, apesar de sabermos que a relação língua-cultura se faz diferentemente para cada comunidade de fala, apesar de conhecermos as dificuldades de tradução, acredito que afirmar que um africano não poderia dizer “penso, logo existo” em sua língua é uma forma de preconceito, afinal toda língua viva pode formar novas palavras para novos conceitos e mesmo emprestar palavras de outras línguas. Estas possibilidades de processos são universais, ocorrem em todas as línguas do mundo. Ou estariam mesmo os portugueses pensando que somente eles poderiam sentir *saudade*, por um determinismo linguístico, que sequer existe?

## Conclusão

Neste texto, procurei refletir sobre o eclipse total do sol, ocorrido em 11 de julho de 1991, o qual pude observar na aldeia Tubatuba, Parque Indígena do Xingu. Tal reflexão só pôde ocorrer graças às observações iniciais de meu caderno de campo, mas não só. O que pude concluir a respeito foi fruto de constante pesquisa nestas últimas três décadas, com os dados obtidos não para comprovar teorias, porém com objetivos distintos de um conhecimento sobre o sol. Como linguista trabalhando com os pressupostos da teoria funcional-tipológica, busquei a língua a partir de seu contexto de uso, em dados na medida do possível sempre em contexto social. Isso acabou me levando a compreender aspectos da cultura, em sistematizações que partiam muitas vezes de solicitações dos próprios falantes (como o estudo de suas cantigas de ninar), me levando a compreender seus saberes como Ciências possíveis e, portanto, dignas de terminologias, dentro da área dos Estudos do Léxico, na Linguística.

Depois do meu primeiro contato em 1989, muito mudou, obviamente, na sociedade juruna, como muda em toda sociedade humana. E o conhecimento sobre o céu, como pude observar (FARGETTI, 2019, 2018b), se retraiu entre os jovens. Portanto, o pouco que aqui foi dito poderá estimulá-los a fazer mais pesquisa com os mais velhos e, mais do que um registro, tomar tal conhecimento como importante para sua vida, para sua identidade.

As observações deste texto, que chamei de uma forma SULEada de entender um eclipse em uma aldeia indígena, dialogam diretamente com as discussões de Campos (1999, 2002, 2006, 2015) e, portanto, sou a ele muito devedora. SULEar deve ser mesmo a forma com que nós, do hemisfério Sul, nos localizamos no espaço e no tempo, compreendendo que se o Norte propõe teorias como a da Relatividade da Gravidade, de Einstein, é no Sul que elas podem ser confirmadas, como no eclipse total observado em Sobral, no Ceará, em 29 de maio de 1919. Um centenário comemorado não como o palco colonizado para o colonizador, mas como o local em que um pensamento pôde ser comprovado, e que colaborou com a tecnologia no nosso cotidiano, em ambos hemisférios. Se invertemos os mapas e colocamos o Sul no alto, este parece ser mesmo o seu justo lugar, para nós que lutamos com o fazer acadêmico, em especial.

Finalmente, as considerações aqui feitas partiram de uma mulher, cientista da linguagem, uma linguista. E só foram possíveis graças a muitas outras mulheres (e homens também, claro), como Yawadá Juruna, a quem sou sempre grata, com sua generosidade que muito me ajudou a compreender sobre seu povo, a quem sempre retorno e que me acolhe, me inspira.



Yawadá Juruna (à esquerda), com sua prima. Aldeia Tubatuba, julho de 1991  
Foto por: Cristina Martins Fargetti

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación**. Barcelona: Institut Universitat de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra (Serie Monografies, 3) 1999

CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta : Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá**. Boletim (n. 227) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Antropologia n. 5, São Paulo: USP, 1959

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Por que SULEAR? Astronomias do Sul e culturas locais. In: . **Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias, Anais do IV Encontro Anual da SIAC**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), p. 215-240, 2016.

\_\_\_\_\_. SUREAR, NORTEAR y ORIENTAR: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas. In: SOLANO, Xochitl Levya et al. (Orgs.). **Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras**. Tomo II - Prácticas otras de conocimientos feministas, activistas y antropológicas para SUREARNOS. San Cristobal de Las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos, p.433-458, 2015.

\_\_\_\_\_. A cosmologia dos Caiapós. **Scientific American (Brasil)**, Edição Especial – Etnoastronomia, n. 14, p.62-71, 2006.

\_\_\_\_\_. Etnociência ou etnografia de saberes e técnicas? In: AMOROZO, M. et al. **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP, 2002

\_\_\_\_\_. SULEar x NOTear: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série documenta**, v. 6, n8, Rio de Janeiro: EICOS/Cátedra UNESCO, 1999

CAMPOS, Marcio D’Oliveira; FAULHABER, Priscila. Caminhos do sol e orientação espacial em sociedades indígenas tropicais. **Libro de Actas**. XII Reunión de Antropología del Mercosur “Experiencias etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21”. Posadas: Ana María Gorosito, p. 8791- 8806, 2018

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guaraní**. Campinas: Papirus, 1990.

COELHO, Vera Pacheco. Um eclipse do sol na aldeia Waurá, **Journal de la Société des Américanistes**, 69, p. 149-167, 1983.

FARGETTI, Cristina Martins. Linguística e Línguas Indígenas: Léxico, Terminologia, Astronomia. In: NASCIMENTO, Lucas; SOUZA, Tania Clemente C. **Gramática(s) e Discurso(s): ensaios críticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. Estudios del léxico de lenguas indígenas: ¿terminología? In: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M; SÁNCHEZ-PALOMINO, M. D.; VEIGA MATEOS, I. (Orgs.) **Terminología: a necessidade da colaboración**. Madrid: Vervuert, 2018a, p. 343-368.

\_\_\_\_\_. Constelações juruna. **Libro de Actas**. XII Reunión de Antropología del Mercosur “Experiencias etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21”. Posadas: Ana María Gorosito, p. 8853-8864, 2018b.

\_\_\_\_\_. **Fala de bicho, fala de gente** – Cantigas de ninar do povo juruna. São Paulo: Edições SESC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sãluahã, o retorno à festa**. Documentário. DVD. Piracicaba: Filó Comunicações, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo Fonológico e Morfossintático da Língua Juruna**. Série Lincom Studies in Native American Linguistics, 58, Muenchen: Lincom-Europa, 2007.

\_\_\_\_\_. Rindo com os juruna. In: **LIAMES 2**, Campinas: Unicamp, 2002.

FARGETTI, Cristina Martins ; MARTINS, Marcia (orgs). **Makaxi papera** – livro do milho. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

FAUSTO, Carlos. Sangue de Lua: reflexões ameríndias sobre espíritos e eclipses. **Journal de la Société des Américanistes**, 98(1):63-80, 2012.

LIMA, Tania Stolze. O dois e seu múltiplo : reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. In : **Mana**, 2-2, p.21-47, 1996.

\_\_\_\_\_. **A parte do Cauim – etnografia juruna**, tese de doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

LUKESCH, Anton. **Mito e vida dos índios caiapós**. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1976

MIRANDA, Marlui. **Fala de bicho, fala de gente**. CD, SELO SESC, 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologies of the South and the Future, **From the European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities**, 1, 17-29, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**. 2(2), 115-144, 1996

VOGT, Carlos. Einstein em Sobral. **Dossiê 207 - Comciência**. 2019

WÜSTER, E. B . **Einführung in die Allgemeine Terminologielehre um Terminologische Lexicographie**. Viena: Springer. [Versión española dirigida por María Teresa Cabré: **Introducción a la teoría de la terminología y a la lexicografía terminológica**. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, 1998.] 1979

*Recebido em 20/07/19*

*Aceito em 16/09/19*

---

## Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol

### Applied Linguistics and the SOUTHing: decolonial practices for language education in Spanish

*Antônio Carlos Silva Júnior<sup>113</sup>  
Doris Cristina Vicente da Silva Matos<sup>114</sup>*

#### Resumo:

O presente trabalho, inserido dentro da área da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo analisar propostas decoloniais para aulas de espanhol na Educação Básica brasileira, a partir de uma perspectiva suleada. Para a LA que defendemos, o processo de educação linguística precisa ser efetivado a partir do Sul e para o Sul, promovendo novas epistemologias e contemplando vozes outras, as dos povos subalternizados. Para tanto, faremos um panorama sobre como a LA contemporânea tem defendido um suleamento de sua agenda de pesquisa. Além disso, apresentaremos o modo como os critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e as três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola contemplam as vozes do Sul.

**Palavras-chave:** SULEar; Linguística Aplicada; Espanhol.

#### Abstract:

This work, placed in the area of Applied Linguistics, aims at analyzing decolonial propositions to Spanish classes for Brazilian basic education, from a southed perspective. To the AL that we support, the process of literary and linguistic education needs to be carried out from the South and to the South, promoting new epistemologies and including other voices, voices from the subordinated people. For this purpose, we will give an overview concerning the way the contemporary AL has supported processes of southing its research agenda. Furthermore, we will describe how the criteria established by Brazilian Textbooks Program (BRASIL, 2018) for foreign languages and the three collections of coursebooks approved for the curricular subject Spanish contemplate the voices of South.

**Keywords:** SOUTHing; Applied Linguistics; Spanish.

---

<sup>113</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio Décimo - Sergipe e graduado em Letras Espanhol pela UFS. Professor efetivo de espanhol do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS).

<sup>114</sup> Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, mestra em Letras (Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Espanhol LE) pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduada em Letras (Português/ Espanhol) pela Universidade Federal Fluminense. É professora associada, chefe do Departamento de Letras Estrangeiras e coordenadora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

## Introdução

No processo histórico da Linguística Aplicada (LA), as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas constituíam, e ainda são, uma das vertentes mais representativas da área. Os materiais didáticos produzidos durante esse processo foram acompanhando as diferentes fases dos estudos da linguagem e os distintos objetivos delineados, entretanto reproduziam uma imagem reduzida e estereotipada do idioma em questão, priorizando a representação do colonizador, do estrangeiro distante, europeu, estadunidense, branco, heterossexual, seguindo os falsos padrões difundidos pela globalização, e invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz.

Após tantas transformações e fases de (re)construção de suas identidades, influenciadas por fatores sociais, históricos, ideológicos e políticos, ensinar uma língua estrangeira passou a ser caracterizado como um ato não só linguístico, mas também sociopolítico e seus materiais começaram a dialogar com o que está fora da escola, mas que se reflete dentro dela. Assim, a língua como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cerne da educação linguística, questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal analisar propostas decoloniais para aulas de espanhol na Educação Básica brasileira, a partir de uma perspectiva suleada. Para esse fim, apresentaremos o modo como as vozes do Sul são contempladas nos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e nas três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola.

Com isso, dividimos o artigo em quatro seções. Na primeira, situaremos o presente estudo dentro de um dos paradigmas da Linguística Aplicada (LA), área a qual está vinculado, apresentando um panorama que o contextualizará. Para isso, discutiremos o termo SULEar, sua origem, suas derivações, e como ele é trazido para a LA, destacando seu caráter dialógico e transdisciplinar.

A seção seguinte trará uma reflexão sobre línguas minoritárias e minoritizadas, em uma vertente sócio-político-ideológica, e as relações de poder exercidas por línguas majoritárias. Nessa perspectiva, defenderemos o suleamento de nossas epistemias, a partir da América Latina, para que práticas decoloniais possam permear os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar.

A terceira e quarta seções configuram as partes analíticas do artigo, nas quais apresentaremos o modo como os critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e as três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola contemplam as vozes do Sul objetivando uma educação suleada. Como foco delimitador, exemplificaremos ilustrando de que forma a questão étnico-racial e de gênero são concebidas nas coleções aprovadas.

Por fim, retomaremos os principais pontos problematizados no artigo, a fim de ratificar a importância de se promover uma educação linguística em espanhol que visibilize as vozes do Sul, estimule seu protagonismo em nossas aulas e que seja fruto da agenda de uma Linguística Aplicada que se concebe suleada e decolonial.

## Linguística Aplicada Suleada

Dentro do escopo dos estudos linguísticos, a Linguística Aplicada (LA) é o campo que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social. Durante o processo histórico de formação e consolidação da LA, houve diferentes fases e focos nos estudos desse campo

de pesquisa. Desde a perspectiva que a direcionava ao ensino de línguas ou a entendia como aplicação da Linguística, até as concepções mais atuais, diferentes vertentes da área a caracterizaram de acordo com suas agendas. Entre as classificações mais recentes, estão as que defendem seu caráter mestiço, transgressivo, inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar.

Ainda em construção, a identidade da Linguística Aplicada contemporânea tem abandonado a perspectiva redutora de LA apenas voltada para o ensino de línguas, ou com dimensão espacial limitada ao contexto escolar, e ampliado a abrangência dos seus estudos, demonstrando um posicionamento claramente político e o comprometimento com uma agenda de pesquisa aplicada da linguagem com cunho social relevante. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) aponta que

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Por isso que, a partir dos diálogos com as Ciências Sociais, os Estudos Culturais, a Antropologia, e outras áreas, de modo interseccional, a LA foi sendo caracterizada com diferentes adjetivos e/ou prefixos na medida em que foi se permitindo ir ao encontro de outras teorias, atravessar fronteiras, ampliar suas perspectivas e investigar, dinamicamente, mediante múltiplos olhares.

O foco no “contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” possibilita inúmeras configurações de pesquisas, valorizando as vozes e a realidade sociocultural, política e histórica dos seus participantes. Moita Lopes (2006, p. 31) alerta afirmando que “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. Ao lidar com questões sociais, nessa nova conjuntura, a LA toma o sujeito social como heterogêneo, fragmentado, um sujeito historicamente inserido em um contexto (HALL, 2006). Esse sujeito social é introduzido em práticas nas quais a linguagem tem papel crucial e é justamente nesse cenário que a Linguística Aplicada pode problematizar seus estudos.

Segundo Kleiman (2013), a natureza dos problemas de pesquisa investigados precisa ser amplamente discutida e ampliada, a saber:

trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul [...] KLEIMAN (2013, p. 50).

Tal Sul referente não é, necessariamente, o sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados. Nos estudos da LA, o termo foi utilizado por Moita Lopes (2006, p. 101) ao sugerir que a área precisa “construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul”. Como referência, faz menção a Milton Santos (2000) e Boaventura de Souza Santos (2004) que concebem uma coligação anti-hegemônica e indicam o Sul como alternativa para desafiar quaisquer hegemonias.

Kleiman (2013, p. 40) reabre o debate problematizando a agenda de pesquisa e ação em LA, e trazendo “outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. Além disso, sugere

problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez do norreamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (KLEIMAN, 2013, p. 41)

Em outras palavras, contemplar as vozes do Sul e sulear o debate correspondem, respectivamente, à incorporação de “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” (MOITA LOPES, 2006, p. 95) nas pesquisas e a abertura para o diálogo com grupos que estão às margens dos centros de produção de conhecimento.

Quem primeiro fez uso do termo “sulear” e o cunhou, foi o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos (1991) em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo “norream” e às representações advindas da relação imposta, injustamente, entre Norte-Sul, colocando o sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem. Ao questionar essa relação, a proposta SULEar ultrapassa aspectos espaciais e problematiza o lugar do Sul em todas as esferas da sociedade. Sobre isso, Campos (1999) adverte acerca da

presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. (CAMPOS, 1999, p. 42)

Paulo Freire (1992, p. 218), educador, pedagogo, filósofo e patrono da educação brasileira, faz uso do vocábulo citando Campos (1991) em uma autocrítica sobre o lugar de fala de seus alunos-interlocutores. Ao provocar uma reflexão sobre a relação de poder entre Norte-Sul, questiona: “Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?” (FREIRE, 1992, p. 219).

Com o intuito de problematizar e questionar essa forma de ler o mundo em uma perspectiva eurocêntrica hegemônica, difusora de uma injusta relação binária, um grupo de pesquisadores, entre eles Anibal Quijano, Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez e Walter Dignolo, fundadores do Programa Modernidade/Colonialidade (M/C), defendem um “giro” epistemológico, “a ‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Os estudos desse grupo têm influenciado, dialogicamente, a agenda de pesquisas da Linguística Aplicada contemporânea, como indica Kleiman (2013) ao explicar que

Um dos objetivos desse programa de pesquisa é a visibilização dos participantes de movimentos feministas, movimentos étnico/raciais, dos movimentos gays, dos sem-terra, sem teto, sem-escrita, ou ainda, como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam. Tal objetivo aproxima esse programa de muitas de nossas pesquisas, particularmente as realizadas por linguistas aplicados brasileiros comprometidos, críticos, que respeitam o Outro da pesquisa. (KLEIMAN, 2013, p. 43-44)

Com isso, aquela LA que surgiu focada apenas no ensino de línguas, seus métodos e técnicas, atualmente, tem expandido seu olhar, atuando em investigações aplicadas que incluem diferentes vozes e contemplam problemas do mundo real que ultrapassam as

paredes da escola, mas que precisam ser discutidos dentro dela. A vertente da LA que defendemos concebe o sujeito social como ponto crucial em suas investigações, um sujeito que está circundado por questões políticas, sociais, históricas, éticas e de poder, o qual, por meio da linguagem, pode se (re)(des)construir mediante uma educação linguística decolonial, como veremos, de modo mais específico, na próxima seção.

## Decolonialidade e Educação Linguística

Pensar a partir das vozes do Sul é, também, problematizar os espaços e condições de circulação de línguas, sejam elas hegemônicas ou não, refletindo sobre os aspectos que influem para sua visibilidade ou invisibilidade. Um conceito que circula sobre essa questão é o de línguas **minoritárias** e **minoritizadas**, pois quando pensamos na primeira, seria em relação ao número de falantes e quando pensamos na segunda, nos referimos ao lugar de subalternidade ocupado impositivamente.

Dessa maneira, é possível que uma determinada língua possua um número expressivo de falantes, porém seja representada como minoria, entendida como minoritarizada em seu viés sócio-político-ideológico. Sobre essa discussão, Cavalcanti (2006) critica o fato de que a subárea fundadora da LA, a de línguas estrangeiras, tenha uma tradição de seguir a língua padrão, não se preocupando com seus aspectos sociais e culturais e, exemplificando no âmbito da Língua Portuguesa, aponta que:

E isso, por extensão, também tem acontecido com a sub área de Língua Portuguesa, língua hegemônica do país, também ensinada como LE. O verso da medalha está na subárea que engloba contextos de línguas/culturas “minoritizadas”, não reconhecidas, marginalizadas, enfim invisibilizadas. Nessa subárea, em que incluo também a maioria (numérica) tratada como minoria (no sentido político-ideológico), isto é, a maior parte da população brasileira, (os falantes de línguas portuguesas desprestigiadas, como é o caso do português urbano-rural), o pesquisador sempre atua na investigação de situações-limite, e nesses contextos, identitários etc de minorias (numéricas e ideológicas) que, muitas vezes, são falantes de portugueses étnicos e não se reconhecem como bilíngues (CAVALCANTI, 2006, p. 8-9)

Se pensamos no caso de muitos países hispano-americanos, o espanhol ocupa a posição de língua hegemônica e majoritária e as línguas indígenas como minorias ou minoritizadas. A relação de poder é exercida da majoritária para a minoritarizada, em um dispositivo de dominação. Assim, línguas se sobrepõem e seu *status* social varia de acordo com os interesses de determinados grupos, muitas vezes, atravessados pelos discursos de globalização, como é o caso do inglês, cunhado de língua franca internacional.

O prestígio de determinadas línguas também pode exercer o mesmo mecanismo em relação aos seus aspectos culturais e identitários. Para além da língua, a variedade possuída será um fator determinante, pois, segundo Lessa (2013, p. 18), “A língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder”. Pensando na América Latina como local em que nos situamos e, a partir do qual, queremos construir memórias que suleiem nossas epistemes, é fundamental que práticas decoloniais permeiem os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar.

Zolin-Vesz (2013, p. 56) contribui nesse sentido, ao discutir sobre a crença da Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola, apontando aspectos sociopolíticos que se relacionam a essa crença. Ocorre uma homogeneização do espanhol como língua e, conseqüentemente, como identidade e cultura única permeando o imaginário das pessoas, acarretando que “o país é o lugar por excelência em que se fala a língua espanhola. Os

demais países do mundo hispânico se tornam invisíveis”. Os povos colonizados são relegados a uma posição inferior, pois os sistemas coloniais são a base da construção das nossas estruturas sociais e, conseqüentemente, do entendimento de mundo e de quem tem a permissão de protagonizá-lo.

Promover a educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica.

Juntamente com a não homogeneização de línguas/culturas/identidades, entendendo-as como totalmente imbricadas, está a necessidade de uma agenda de práticas que visibilizem outros corpos que vivem às margens, nas periferias, como forma de reexistência (SOUZA, 2011). A Linguística Aplicada que defendemos propicia reflexões sobre a crise social, econômica, política e ética que vivemos, que produz efeitos nefastos em diversos âmbitos, especialmente “os corpos de negros/as, LGBTs, mulheres, imigrantes, trabalhadores/as, pobres e/ou outras minorias que não coadunam com práticas conservadoras que se querem hegemônicas” (SZUNDY, TILIO, MELO, 2019, p. 16).

Reposicionar a lógica colonial que subjuga as periferias historicamente silenciadas e/ou invisibilizadas por processos de epistemicídio (CARNEIRO, 2005) da produção de conhecimento de povos subjugados historicamente, deve ocorrer em nossas pesquisas e práticas:

O fato, no entanto, de muitos/as linguistas aplicados/as ao redor do mundo voltarem suas pesquisas para as vozes do Sul, para os contradiscursos que se colocam como alternativas a discursos hegemônicos, confirma a premissa de Paulo Freire de que a esperança constitui um componente fundamental em qualquer pedagogia e/ou projeto. Só através dessa esperança que nos engaja em outras (inter)ações possíveis é que podemos redesenhar rotas epistemológicas mais éticas para compreender e transformar os usos situados de recursos semióticos no mundo social. Esse redesenho é o grande desafio que se impõem a uma linguística implicada em aliviar a dor e o sofrimento (SZUNDY, TILIO, MELO, 2019, p. 16).

E aliviar a dor e o sofrimento também pode ser feito por meio das diversas linguagens e os usos que fazemos delas. Será que todos os alunos que temos se veem representados nos materiais apresentados em classe? Quais temas vêm sendo debatidos no espaço escolar? Na educação linguística em espanhol, apresentar materiais didáticos que visibilizem as diversas identidades sociais, é um dos meios para não continuar circulando histórias únicas (ADICHIE, 2009), as quais criam estereótipos sobre pessoas e lugares, acionando dispositivos de dominação/subordinação. Narrar e re-narrar outras histórias é reconhecer e valorizar a composição heterogênea das sociedades e das línguas que circulam.

Também imbricadas às práticas pedagógicas decoloniais (MIGNOLO, 2008; CATRO-GOMEZ & GROSGOUEL, 2007; DUSSEL, 2000; ESCOBAR, 2003; LANDER, 2000; QUIJANO, 2000), estão as interculturais (MATOS & PARAQUETT, 2018; MATOS 2014; PARAQUETT, 2010, 2018; WALSH, 2013, 2009) e é ponto comum que os conhecimentos produzidos no âmbito escolar promovam a diversidade cultural a partir do entendimento das diferenças que nos constituem como corpos hegemônicos ou subalternizados. Não falamos aqui de celebração das diferenças, mas de entender os mecanismos coloniais que colocam certos corpos como passíveis de serem celebrados e outros como marginalizados.

Assim sendo, entendemos que ter um olhar com o Sul e para o Sul, é importante para revermos nossas práticas, nos diversos âmbitos sociais e, principalmente na escola, lugar em que, como professores, podemos modificar algo. Andamos de mãos dadas com Freire, pois

também acreditamos que a esperança é um componente fundamental em qualquer pedagogia e/ou projeto e, mesmo que ele não soubesse que praticava uma pedagogia decolonial, falando do termo propriamente dito, a praticava através da pedagogia do oprimido, da autonomia, da liberdade, da esperança e de tantas outras que nos inspiram a continuar reexistindo.

## Materiais Didáticos Suleados

Para que haja a decolonialidade no processo da educação linguística em espanhol, é imprescindível que os materiais utilizados em sala de aula dialoguem com essa perspectiva desde e para o Sul. Os livros didáticos que são distribuídos, gratuitamente, nas escolas públicas de Educação Básica de todo o país são selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal responsável pela avaliação e seleção dos referidos materiais. Para tanto, são publicados editais de três em três anos, de forma alternada, atendendo em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com critérios que devem ser seguidos pelas editoras na elaboração das coleções que serão avaliadas por profissionais especialistas de todo o país e de diferentes esferas educacionais. Após a divulgação das coleções aprovadas, as escolas e seus respectivos professores, têm a possibilidade de escolher aquela que querem utilizar pelos próximos três anos, levando em consideração sua realidade e proposta teórico-metodológica da obra.

No caso específico do espanhol, tal componente só passou a ser contemplado a partir do edital de 2012, o que resulta em, apenas, três participações, 2012, 2015 e 2018. Em cada uma das edições, diferentes coleções foram aprovadas e, com o passar do tempo, as concepções e perspectivas das suas temáticas, textos e atividades foram acompanhando as transformações e as demandas exigidas pela sociedade e discutidas pelos mais recentes estudos da linguagem.

O edital de 2018 do PNLD aprovou três coleções de língua espanhola para o Ensino Médio: *Cercanía Joven*, das Edições SM, *Confluencia*, da Editora Moderna, e *Sentidos en Lengua Española*, da Richmond. Entre os critérios estabelecidos no referido edital e que pautam as avaliações das coleções, estão os eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês). Os avaliadores verificam se a coleção:

- [...]
2. Selecciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam; [...]
  20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; [...]
  25. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 17-18)

Nos três critérios ilustrados, a **diversidade** é o núcleo que guia a forma pela qual os textos, as ilustrações e as temáticas presentes na coleção precisam ser selecionados, a fim de que haja uma ampliação da concepção que se tem sobre as línguas estrangeiras e seus falantes. O intuito é que os livros didáticos favoreçam o acesso à diversidade e reproduzam-na para

que os estudantes conheçam o outro e o respeitem, seja no aspecto cultural, social, étnico, etário, de gênero, etc.

Durante muito tempo, os livros de espanhol reforçaram a hegemonia espanhola nos estudos do idioma, silenciando outras culturas hispânicas e reduzindo a língua a uma falsa homogeneidade ibérica. Essa relação de poder representativa da colonialidade passou a ser questionada para que as diversas vozes latino-americanas também pudessem ser contempladas a partir do suleamento não só dos materiais didáticos, como também das práticas dos docentes. Sobre isso, Paraquett (2018, p. 29) infere que “Foi assim que o discurso do Norte se impôs e só assim o discurso do Sul, o nosso discurso, será o Norte, nem que seja para nós mesmos”.

Muito antes de Campos (1991) criar o termo “sulear” e Paulo Freire (1992) utilizá-lo e difundi-lo em seus estudos educacionais, o uruguaio Joaquín Torres García publicou a obra *América invertida* (1943), antecipando a perspectiva do suleamento, colocando o mapa da América de cabeça para baixo, e mostrando o mundo de outra perspectiva. Em duas das coleções aprovadas pelo PNLD (2018), *Sentidos en Lengua Española 1* (2017, p. 9, 112) e *Confluencia 2* (2016, p. 73), estudantes do Ensino Médio já tem a oportunidade de discutir essa perspectiva para (re)pensar o lugar do Sul.



FIGURA 1 – GARCÍA, Joaquín Torres. *América Invertida* (1943).

Nas duas coleções, problematiza-se a relação Norte-Sul e amplia-se a discussão além da questão geográfica, da elaboração dos mapas na história da cartografia, possibilitando que os estudantes reflitam criticamente, percebam a carga semântica que cada termo carrega e reconheçam a necessidade de sulear nosso olhar e pensamento. De forma dialógica, as duas coleções relacionam o mapa com um fragmento do ensaio *La Escuela del Sur*, Joaquín Torres García, e o poema *El sur también existe*, do também uruguaio Mario Benedetti. A atividade que discute o mapa, o fragmento do ensaio e o poema problematiza esse embate entre Norte e Sul, o que caracteriza cada um, a relação de dominação entre ambos, na qual o Norte é o dominante e o Sul, o dominado, e a necessidade de afirmar que o Sul também existe.

No caso da coleção *Sentidos en Lengua Española*, o mapa invertido já aparece na página de abertura da primeira unidade do volume 1 e na seção *Entreculturas* que o aprofunda com a atividade e o relaciona com os outros textos. Isso quer dizer que os estudantes poderão iniciar seus estudos da língua espanhola no Ensino Médio, desconstruindo a ideia do espanhol como um idioma da Europa, do norte, do distante, e passe a reconhecer, também, como uma língua do sul, da América Latina, dessas vozes que não podem ser esquecidas ou marginalizadas.

A coleção *Confluencia* traz essa discussão no volume 2, na terceira unidade que se intitula *Periferias*, que tem como objetivo tratar a noção de centro e periferia, essa dualidade ao longo da história e desconstruí-la. Toda a unidade instiga a reflexão sobre essas representações e

como elas são estabelecidas no contexto dos estudantes, fazendo-os valorizar o seu lugar desde o sul, a partir da periferia e/ou questionar o lugar de prestígio do norte e do centro. Toda essa discussão proposta nessas atividades com tais textos corrobora com a reivindicação apontada por Kleiman (2013, p. 46) de se incluir “todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo **na periferia e a partir da periferia**”.

Visto isso, vale mencionar que, no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2018 (BRASIL, 2015), há critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e para cada componente curricular. A partir desses critérios são elaborados, pela equipe de avaliação, os instrumentos de análise. Tais instrumentos compõem-se de oito blocos de perguntas que orientam o processo de avaliação e que são disponibilizadas no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2017).

Dentre os diversos blocos, destacamos o VIII, referente aos critérios legais, éticos e democráticos da coleção analisada. Neste bloco estão contempladas as categorias que analisaremos, a da questão étnico-racial e de gênero, como se pode observar nas perguntas que selecionamos:

Bloco VIII: no que se refere aos critérios legais, éticos e democráticos, a coleção

(...)

76. Promove positivamente a imagem da **mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social?

77. Aborda a temática de **gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia?

78. Proporciona o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a **mulher**?

(...)

81. Promove positivamente a imagem de **afrodescendentes** e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder?

82. Promove positivamente a cultura e história **afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural?

83. Aborda a temática das relações **étnico-raciais**, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária? (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso)

Após todo o processo de avaliação das coleções, é publicado o Guia de livros didáticos aprovados, “um documento que visa a auxiliar o professor na escolha das coleções que serão adotadas pelas escolas e redes de ensino” (ROSA; MATOS, 2018, p. 97) e, neste trabalho, é possível verificar se, no corpus selecionado, as perguntas elencadas são respondidas positivamente.

Para melhor ilustrar como as vozes do sul são contempladas, especificamente, nos livros didáticos de espanhol que circulam nas escolas públicas brasileiras atualmente,

delimitaremos a nossa análise fazendo um recorte a partir do que está estabelecido em um dos critérios do bloco mencionado anteriormente, que questiona se a coleção

73. É isenta de estereótipos e preconceitos relativos às condições social, regional, **étnico-racial e de gênero**, à orientação sexual, à idade, à linguagem, à religião, à condição de deficiência, assim como a qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos? (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso)

A partir desse questionamento, na próxima seção, verificaremos como as questões **étnico-raciais** e de **gênero** aparecem nas coleções aprovadas, separando-as em duas categorias e mostrando alguns exemplos de textos que apresentam tais aspectos e refletindo sobre a atividade proposta. Sabemos que essa pequena amostra não representa toda a coleção, pois as mesmas temáticas podem aparecer diretamente ou de forma transversal em outros capítulos, mas nossa intenção é apresentar somente alguns exemplos de como as temáticas foram desenvolvidas, contemplando as vozes do Sul.

## A Questão Étnico-Racial e de Gênero nas Coleções Aprovadas

Na categoria ‘relações étnico-raciais’, analisamos se as coleções promovem positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros e hispânicos na educação linguística em espanhol por um viés decolonial. Como primeiro exemplo da temática da história afro-brasileira e hispânica nos materiais didáticos, apresentamos o projeto 2 do volume 2 da coleção *Cercanía Joven*. Tal projeto é intitulado: *Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela*, e pretende refletir sobre a identidade do povo negro através de um sarau na escola e outro virtual. Pata tal, vale-se de textos literários da escritora e antropóloga costa-riquense Shirley Campbell Barr, como o poema abaixo:

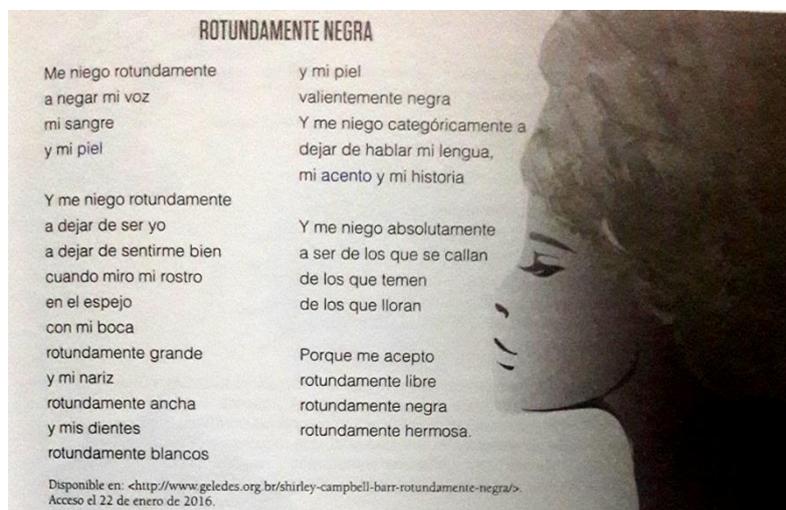


FIGURA 2 – *Cercanía Joven*, v. 2, p. 99

É interessante que o desenvolvimento da temática ocorre aliando tecnologias, como as redes sociais, à literatura. Acreditamos na sala de aula como local apropriado para que se desenvolvam múltiplas linguagens, como as digitais e artísticas, nesse caso entendendo a literatura como expressão artística das palavras. A criação de saraus que promovam a literatura escrita por escritoras/es negras/os é uma maneira de visibilizar suas vozes que emergem do Sul e, muitas vezes tem suas produções apagadas por visões eurocêntricas de suas epistemologias.

Ao iniciar com uma escritora mulher e negra, em uma visão interseccional (CRENSHAW, 2012; DAVIS, 2016; COLLINS, 2019; AKOTIRENE, 2019), os espaços em que circulam são

ainda menores, pois: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2014, p. 67). Assim sendo, o projeto proposto produz espaços de fala e escuta para os saberes advindos de sujeitos subalternizados pela herança colonial em que vivemos, com protagonismo das produções literárias de mulheres negras.

Como segundo exemplo, apresentamos o capítulo 4 do volume 3 da coleção *Sentidos*. Tal capítulo é intitulado: *Nuestra América, nuestra África*, e pretende trabalhar sobre a história e cultura afro-brasileiras e dos povos originários. O tema da diversidade étnico-racial perpassa o capítulo em temáticas como: a Lei Nº 11.645/2008, o dia de Zumbi dos Palmares, o sistema de cotas raciais, as línguas dos povos originários, o racismo, dentre outros. Como texto para análise, apresentamos imagens da capa do capítulo, apresentadas na seção *Entreculturas*:

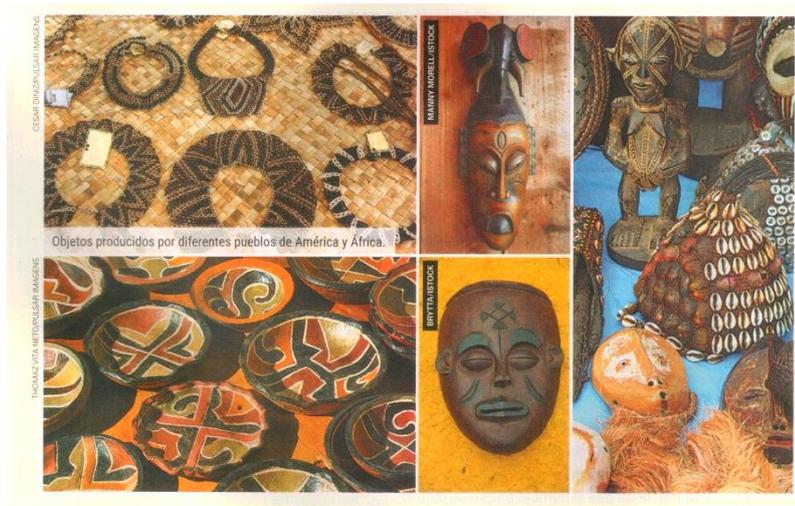


FIGURA 3 – *Sentidos*, v. 3, p. 138

As atividades do capítulo desenvolvem de forma conjunta as duas temáticas – a dos povos originários e a dos afro-brasileiros –, apresentando a importância de ambos os grupos sociais para nossa constituição identitária, além de problematizar atitudes de preconceito e racismo que ocorrem em nossa sociedade. A escolha de utilizar a nomenclatura ‘povos originários’ e não ‘índios’ ou ‘indígenas’ é explicitada por estas últimas designações serem europeias, assim é justificada a opção por utilizar ‘povos originários da América’, o que entendemos como uma marcação que visibiliza essas vozes do Sul.

Na categoria ‘gênero’, analisamos se as coleções trabalham a constituição identitária de gênero e sexualidades na educação lingüística em espanhol por um viés decolonial. Como primeiro exemplo dessa temática nos materiais didáticos, apresentamos o capítulo 5 do volume 3 da coleção *Cercanía Joven*. Tal capítulo é intitulado: *Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia*. O tema da educação não sexista perpassa o capítulo em temáticas como: problematização do dia internacional da mulher, brinquedos sexistas e não sexistas, e violência de gênero contra a mulher. Dentre os diversos gêneros discursivos, selecionamos a vinheta abaixo:



FIGURA 4 – *Cercanía Joven*, v. 3, p. 103

Percebemos que, muitas vezes, dentro do recorte de gênero, é dado destaque ao trabalho com as mulheres, e, segundo Bortolini (2011, p. 36), “discutir gênero não significa apenas ‘discutir mulher’, discutir diversidade sexual não se reduz somente a ‘discutir a homossexualidade ou os homossexuais’”, pois a heteronormatividade afeta e produz angústia em quem descumpra modelos binários e em quem se enquadra, ou tenta, em modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos. Assim, falar de gênero é também questionar os discursos homogeneizantes sobre o feminino e o masculino, sobre a construção social das categorias de ser mulher e ser homem (MATOS, 2018).

Dessa maneira, a coleção aborda a questão do gênero relacionando-a ao universo do feminino, problematizando, no texto selecionado, a necessária divisão igualitária dos trabalhos domésticos. Os demais textos seguem na temática com foco na mulher, o que entendemos como importante para a emancipação e empoderamento desse grupo social, entretanto, é preciso ampliar a visão do trabalho com a temática do sexismo, que afeta outros corpos vistos como dissidentes e suas existências também.

Como segundo exemplo da temática de gênero nos materiais didáticos, apresentamos o capítulo 3 do volume 1 da coleção *Confluencia*. Tal capítulo é intitulado: *Cuerpos*. O tema da diversidade humana manifestada nos corpos das pessoas perpassa o capítulo em temáticas como: desconstrução de ideias pré-concebidas sobre beleza, gênero e etnias. Dentre os diversos gêneros discursivos, selecionamos o desenho abaixo:



FIGURA 5 – *Confluencia*, v. 1, p. 73

Percebemos que a coleção aborda a questão do gênero relacionando-a a diversos universos, e, no caso do texto selecionado, é visibilizada Conchita Wurst, nome artístico de Thomas Neuwirth, cantor, compositor e drag queen austríaco. As atividades que seguem buscam provocar a inquietação que a imagem possa causar, por transpor os conceitos binários de gêneros que são estabelecidos em nossa sociedade.

Se falar de gênero não é somente discutir mulher, a imagem escolhida é um início para desconstruir modelos binários que se baseiam nas oposições entre homem x mulher, masculino x feminino, heterossexual x homossexual, dentre outras, que corroboram com a ideia de normalidade e anormalidade, sem levar em consideração que as identidades são construídas sócio, histórica e discursivamente e que o conceito de 'norma' é uma maneira de homogeneizar e colonizar os indivíduos e seus corpos. Dessa maneira, corpos dissidentes, entendidos como corpos e vozes do Sul são visibilizados através da imagem escolhida.

## Considerações Finais

Neste trabalho, partimos de estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada em diálogo com propostas decoloniais e suleadas, mais especialmente na educação linguística em espanhol na Educação Básica brasileira. Valemo-nos da análise de critérios postulados pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018) de línguas estrangeiras e da análise de alguns textos presentes nas três coleções aprovadas para o componente curricular língua espanhola na edição de 2018.

Pelas análises apresentadas, foi possível perceber que, seguindo os critérios legais, éticos e democráticos exigidos pelo PNLD (BRASIL, 2018), as coleções abordam temáticas relacionadas com as questões étnico-raciais e de gênero, promovem a imagem de afrodescendentes, indígenas e mulheres de modo positivo, e proporcionam o debate contra toda forma de violência contra essas vozes minoritizadas, respondendo positivamente às perguntas do processo de avaliação.

Somos conscientes de que uma pequena amostra não representa toda a coleção, entretanto, os textos escolhidos constituem exemplos de como foram, de certa maneira, contempladas as vozes do Sul nesses materiais. É possível afirmar que muito já caminhamos em direção à criação de materiais didáticos que suleiam nossas epistemes a partir da América Latina, com um olhar desde o Sul e para o Sul.

Vale ressaltar que, além do uso de materiais com uma proposta suleada, é de suma importância que haja, por parte das(dos) docentes, uma atitude que caminhe na mesma direção, dando significado a esses textos, problematizando suas temáticas e gerando um olhar decolonial na prática, pois de nada vale ter em mãos uma coleção que contemple, em certa medida, vozes do Sul, se estas não são enxergadas com olhos do Sul.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para que novas epistemologias possam ser promovidas e que vozes outras, as dos povos subalternizados, sejam contempladas no processo de educação linguística em espanhol. Referimos-nos não só na elaboração de materiais didáticos, mas também no sulear da atuação da(do) profissional docente. Acreditamos que esse é um caminho possível para formar cidadãos críticos, autônomos e que conseguem enxergar o Sul com literais olhos do Sul.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt). Acesso em: 08 de agosto de 2019.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019
- BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89-117.
- BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 123, agosto de 2011. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 76 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. MEC-FNDE. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.
- CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- \_\_\_\_\_. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta*, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Apresentação. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. *Cercanía joven*. São Paulo: Editorial SM, 2016.
- COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patrícia Hill Collins. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1; jan-jun, 2019a. pp. 229-235
- CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional

de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000, p. 41-53.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 2003, n. 1, p. 51-86.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luciana Maria de Almeida; COSTA, Elzimar Goettemauer de Marins. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Identidades sociais de gênero e sexualidades na escola: pensando a formação intercultural de professores de espanhol. In: NOGUEIRA, Antonio Messias; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. *Espanhol no nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018, p. 97-131.

\_\_\_\_\_. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abelache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*. Nº 6, p. 165-185, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-99.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. *Confluencia*. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (editor). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV),

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2000, p. 201-246.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, p. 93-106.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. Apresentação (Orgs.). In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. *Inovações e desafios epistemológicos em linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-17.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie pensamiento decolonial. Quito: ediciones Abya-Yala, 2013.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 51-62.

Recebido em 11/06/19

Aceito em 22/08/19

## O Sulear, a museologia latino-americana e seus desafios na arena epistemológica e geopolítica

### Sulear, Latin American museology and its challenges in the epistemological and geopolitical arena

Luiz C. Borges\*

#### Resumo

A primeira referência a *sulear* concerne à astronomia ou à geografia, qual seja, dirigir-se ao sul, voltar-se para ou estar no sul, opondo-se ao hegemônico nortear, cuja força uniformizadora pode ser detectada em mapas, planisférios e outras representações da Terra, como parte de um discurso que, por sua vez, constitui o cerne do paradigma vigente no campo científico e cultural. A segunda, política, respeita às assimetrias existentes entre nações acima e abaixo do equador, constatadas pela desigual distribuição de riqueza, poderio científico-tecnológico e reconhecimento artístico e patrimonial. Neste trabalho, *sulear* significa adotar uma posição teórico-política estratégica no campo sociocultural e científico relativamente às condições de existência do hemisfério sul e, particularmente, às da América Latina e do Brasil. O objetivo aqui visado é, com fundamento em uma análise discursiva, e levando em conta que todo e qualquer enfoque teórico-metodológico carrega as marcas de seu local de produção, qual seja, seu referencial histórico-cultural e ideológico a partir do qual o mundo é observado e interpretado, tecer considerações acerca de uma relação necessária entre a museologia e as práticas museais latino-americanas e caribenhas e os princípios e procedimentos do *sulear*. Para tanto, parto da constatação de que *sulear* implica ter uma compreensão crítica, em termos histórico-culturais, epistemológicos e ideológicos, do sentido profundo desse pôr-se ao sul. Ademais, considerando o atual estado do campo museológico, estar cômico de que uma tomada de posição *suleante* também significa travar uma permanente batalha de conceitos e paradigmas epistemológicos e geopolíticos.

**Palavras-Chave:** Sulear, Museologia, América Latina

#### Abstract

The first reference about *southing* is related both to astronomy and geography, that is, go southward, turn to or be in the south in opposition to the hegemonic *northing*, whose standardizing force can be detected in maps, planispheres and other Earth representations, which are constituents of a discourse that, on its turn, is the main core of the paradigm we find in the scientific and cultural fields. The second is politics and points out the asymmetries that there are between nations above and under the Equator, the ones that are confirmed by the unequal distribution of wealth, scientific and technological power, and artistic and heritage recognition. In this case, *Southing* means adopting a theoretical-political strategic position in the socio-cultural and scientific field addressed to cultural policies, especially the ones regarding museums and heritage relating to the southern living conditions and particularly to Latin America and Brazil. The aim of this paper is, based on a discursive analysis, and taking into account that any theoretical and methodological approach carries the characteristics of its *locus* of production, that is, its historical, cultural and ideological framework from which the

---

\* Doutor em Linguística. Pesquisador titular aposentado do Museu de Astronomia e Ciências Afins e professor do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (Unirio/Mast).

world is observed and analyzed, to deal with the necessary relation between the museology and the museum actions and the principles and proceedings of southing. The point of departure is the conception that southing implies a critical understanding, in historical and cultural as well as epistemological and ideological ways, of the profound meaning of this standing southward. Besides, considering the current state of the museological field, to be aware that a southing position also means to face a permanent battle of concepts and paradigms both epistemological and geopolitical.

**Key Words:** Southing, Museology, Latin America

## Orientando-se pelo e para o sul

Em geral, o devir latino-americano, a partir do período colonial, e em que pesem diversos vetores de criouliização (processo histórico, étnico e político resultado de culturas em contato, mesmo em contextos assimétricos), tem sido orientado pelos paradigmas que foram implantados pelos países colonizadores. Não há dúvida de que a estrutura epistemológica pela qual a América Latina<sup>115</sup> foi formada se originou na Europa e de lá se expandiu pelo mundo, como elemento constitutivo da expansão econômica, política e cultural do poderio europeu (em particular, de Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Holanda, Itália e Alemanha) e, posteriormente, pelos Estados Unidos. Não obstante isso, há que se levar em conta que, historicamente, há e houve na América Latina uma diversidade de movimentos sociopolíticos afirmando especificidades socioculturais, com base nas quais identidades diferenciadas são reivindicadas.

Um dos elementos motivadores desta seção foi um álbum gravado por Mercedes Sosa cujo título, intrigante, é “Será posible el Sur?”<sup>116</sup>. Discursivamente, este título-questionamento é significativo ao pôr em evidência uma série de questões históricas, geopolíticas e socioculturais que perpassam o sul (aqui entendido como sinônimo de América Latina) como realidade geográfica e, sobretudo, sócio-histórica. Resumidamente, o que se pergunta é: que sul é esse cuja existência é posta em questão? A pergunta também contém uma espécie de ironia angustiante pelo fato de expor essa dúvida político-existencial que leva os do sul a se questionarem acerca da possibilidade de existência plena no e para o sul. É na esteira dessa problematização onto-histórica que procuro tematizar, sob a perspectiva teórico-conceitual do movimento sulear e da Análise de Discurso (doravante denominada AD), a existência de epistemologia no sul (ou do sul), particularmente no que se refere à museologia.

Diante desse quadro, perguntar se há ou se é possível haver uma epistemologia sul orientada é a prova cabal de uma baixa autoestima cuja origem reside justamente no fato da América Latina (mas outras partes do Sul também) ter sido submetida à matriz europeia. Esse fato histórico fundante leva a desconfiar ou mesmo desprezar a capacidade latino-americana de, a partir de reflexões próprias, estabelecer categorias específicas de pensar/explicar o mundo. Acima de tudo, essa condição histórica e acadêmica tem por consequência direta a depreciação ou a desqualificação de lógicas e sistemas de pensamento estranhos a ou divergentes do sistema herdado da matriz europeia. A desqualificação das diversas epistemologias produzidas pelos inúmeros povos habitantes primários dessa vasta região são, ainda, um exemplo dessa prática excludente. Na mesma condição encontram-se as matrizes epistemológicas de povos africanos que foram compulsoriamente transplantados para as Américas. Portanto, se me questionam sobre a existência de epistemologias latino-

<sup>115</sup>Para efeito deste trabalho, a expressão América Latina compreende países que, nas Américas, desde o México ao Chile, compartilham o fato de terem sido colonizados e cujos habitantes são falantes de uma língua neolatina.

<sup>116</sup> À esta pergunta-título pode-se, no entanto, contrapor a político-poética declaração de Mario Benedetti ao afirmar que o sul também existe (ver o artigo de Arturo Escobar nesta edição).

americanas, respondo que sim, mesmo se essas não sejam, em geral, objeto de debates teórico-acadêmicos. Mas respondo positivamente, sobretudo, levando em conta a sua necessidade.

Esta constatação torna-se ainda mais contraditória quando confrontada com movimentos políticos cujo propósito é a afirmação de uma autonomia latino-americana em diversos campos, seja do pensamento, seja do político-econômico. Ora, se a autonomia político-econômica é um objetivo a ser alcançado, por que, então, não reivindicar igualmente uma autonomia epistemológica (museológica, artística etc.)? A única razão pela qual essa pergunta pode ainda fazer algum sentido persiste no sistema educativo-formativo e nos protocolos científicos mediante os quais, em uma pesquisa, não apenas os dados são coletados, as perguntas são feitas, como as análises são conduzidas e as respostas são formuladas e avaliadas. O que sobretudo investe de sentido a pergunta “e por que não uma epistemologia suleada?” são os dispositivos político-ideológicos de manutenção da ordem herdada: publicações, sistemas avaliativos e de fomento, mecanismos de seleção etc. que, em geral, consideram como “não-científicos” paradigmas que não sejam sancionados pelos aparelhos ideológicos que operam no campo científico e acadêmico. O efeito discursivo da hegemonia norteadada (e suas projeções ideológicas) é o de que o conhecimento e o poder verdadeiros escorrem de cima (Norte) para baixo (Sul)<sup>117</sup>, produzindo e introjetando um (neo)colonialismo cultural (e psíquico) que, na avaliação de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (2010a), é mais prejudicial que o territorial e político-econômico.

Analisado a partir de uma perspectiva discursiva, esse paradigma apresenta um grau próximo de zero de reversibilidade, visto tratar-se de um campo discursivo autoritário, hierárquico e excludente. É igualmente por conta dessa estrutura e distribuição desigual de poder acadêmico que, geopolítica e epistemologicamente, se impõe a necessidade de uma tomada de posição (neo)meridionalmente orientada, mediante a qual a inércia político-acadêmica poderia ser rompida. Ademais, um movimento suleado, que ultrapasse a esfera acadêmica, contribuiria igualmente para uma revisão crítica da hegemônica estrutura de poder e de suas instâncias de mediação em todo território latino-americano.

Assim sendo, o apelo ao “se oriente, rapaz, pela constelação do Cruzeiro do Sul”<sup>118</sup>, também significa sulear(-se), qual seja, tomar o Cruzeiro do Sul - a constelação que aponta para o polo sul da Via Láctea - como marco referencial para aqueles que se encontram abaixo da linha do equador terrestre. E não se trata apenas de sulear-se astronomicamente, uma vez que implica uma radical mudança em relação ao padrão ensinado nas escolas, pois como já enfatizado, o sulear-se não se restringe a um marco geográfico ou astronômico. Consiste, sobretudo, em pôr-se ideológica e organicamente ao sul, qual seja, pensar, analisar e interpretar o mundo tendo o sul como eixo, como raiz, como ponto de partida e chegada, ou seja. Nesta acepção, sulear(-se) implica um estado-de-ser tanto existencial quanto geopolítico. Trata-se de uma específica realidade histórico-cultural, política e psicológica, na qual a luta político-ideológica é igualmente sinônimo de luta cultural ou de batalha de ideias. Neste sentido, a arena de luta ideológica desdobra-se também em arena epistêmico-metodológica, na qual a luta por emancipação e autonomia se trava em vários setores do campo científico e, em particular, no relativamente ao escopo deste artigo, no terreno dos museus e do patrimônio; pensando o primeiro como aparelho ideológico de sociedade, e o segundo como constitutivo de memórias e identidades.

Obviamente que não se trata de ignorar ou repudiar a cultura herdada, nem tampouco fechar-se em um sul idealizado e hipoteticamente autossuficiente. Mas de, por um lado, retomar em novas bases a tomada de posição antropofágica (ANDRADE, 1928) e substituir o Tupi or not Tupi andradiano, por sulear ou não sulear; e, de outro, de mover-se dialeticamente na arena

<sup>117</sup> Note-se a imagem espaço-geográfica cristalizada e incessantemente reproduzida, segundo a qual o Norte encontra-se em cima (na parte superior) e o Sul em baixo (na parte inferior). A própria referência dicotômica “cima” e “baixo” já denota a hierarquia (e a subordinação/dependência) instituinte da imagem.

<sup>118</sup> Início da canção “Oriente” de Gilberto Gil, gravada em 1971 em show em Londres com a participação de Gal Costa. Lançada, posteriormente, no álbum “Expresso 2222”, em 1972.

do jogo do estar aqui/pensar lá, em que os dêíticos aqui e lá passam a referir-se respectivamente ao sul e ao norte. Tomo essa fórmula para representar o modelo de pensamento herdado, pelo qual nossa tendência é, estando no sul, tomar o norte como direção e fim, ou seja, pensar lá. No entanto, essa mesma fórmula, se resignificada, pode também ser utilizada como de modo crítico mediante o qual se escrutine as narrativas da nossa história, o que implica um duplo movimento de desculturalizar a política e politizar a cultura. Assim, essa matriz lógica, pelo processo de suleamento, possa tornar-se estar/pensar aqui, dialogar com lá, numa permanente batalha de ideias e de posições de fala e de ação. Neste sentido, o sulear é um dos eixos na composição de qualquer projeto sociopolítico e cultural de autonomia da América Latina.

## Sulear como politização da cultura

O sulear que, neste contexto, é tomado como análogo ao que, na terminologia de Dejan Mihailovic (2009), aparece como "nuevo meridionalismo", não deve ser geograficamente delimitado, considerando-se que a distribuição territorial daqueles países que se enquadram nesse conceito não constitui um espaço homogêneo, mas ao contrário, apresenta descontinuidades e, sobretudo, contradições entre si, provocando um processo dinâmico e desigual de convergências e divergências. Deste modo, sulear ou (neo)meridionalizar consiste, nos termos desse autor, em um "fenômeno recente que posee elementos ideológicos, culturales y civilizatórios diferenciados"; tratando-se, pois, em termos geopolíticos, de uma espécie de "alianza heterogénia compuesta por vários países que tienen un propósito común, esto es, buscar un equilibrio en la estructura del poder global limitando los poderes tradicionales de los bloques regionales hegemónicos" (MIHAILOVIC, 2009, p.55). Este propósito comum, no entanto, não leva "naturalmente" a uma aliança total, uma vez que cada membro do bloco meridionalizado define, de acordo com sua história, suas interconexões internacionais e seus interesses locais, os modos e ações necessários para alcançar seus propósitos. Como mostrou Nilson Moraes (2009), embora os países latino-americanos possam estar sob as mesmas condições objetivas quanto, por exemplo, à dependência de países tecnopolítica e economicamente hegemônicos, tal situação não implica a constituição de uma identidade latino-americana.

Historicamente, a relação norte-sul, como índice de assimetrias econômico-políticas e cultural-ideológicas, foi analisada por Antonio Gramsci ao tratar do estatuto diferenciado que o norte industrializado e o sul agrário tinham na Itália. Trata-se do que foi denominado de questão meridional e sobre a qual Gramsci aponta que o norte italiano mantinha o sul como colônia de exploração e que essa situação político-econômica determinava, por sua vez, todo o conjunto de relações, inclusive as ideológicas e socioculturais. Desse modo – como também ocorre na América Latina -, o atraso e a dependência do sul eram creditados ao próprio sul, uma vez que, de acordo com o pensamento norte-hegemônico, "[...] se o sul é atrasado, a culpa não é do sistema capitalista ou de qualquer outra causa histórica, mas da natureza que fez os sulistas poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros [...]" (GRAMSCI, 2004, p. 409). Não é difícil detectar as ressonâncias desse discurso em muitos enunciados que tratam do destino e das condições socioeconômicas e culturais da América Latina.

Em termos mais amplos, sulear (tal qual defendido, por exemplo, por Marcio D'Olne Campos, 2015) ou meridionalizar (no sentido do *nuevo meridionalismo*, tal qual definido e defendido por Mihailovic, op. cit.), ainda que podendo ser compreendido como um processo do campo da geopolítica, ultrapassa os limites de competência e abrangência do geopolítico, uma vez que implica, suficiente e necessariamente, uma nova postura teórico-epistemológica tendo o sul como centro e eixo irradiador. Ou seja, evocando as reflexões de Cornelius Castoriadis (2004), é imprescindível adotar o sulear ou o neo-meridionalizar como elemento fundamental de um projeto político de tenha por finalidade a autonomia, que não esteja apenas voltado

para o sul mas que seja irradiado do sul para o sul. Tal movimento, obviamente, se compõe de ações político-econômicas e socioculturais, cujo fim último é estabelecer na América Latina, mediante uma integração sul-sul, um projeto integral de autonomia, especialmente quando são consideradas, em sentido amplo, as heranças coloniais. Vem daí o sentido profundo de uma tomada de posição neo-meridionalizante.

Pondo-me de acordo com Mihailovic, considero que o neo-meridionalismo, ao romper com a geopolítica vigente, "va más allá de la globalización y la regionalización", contribuindo para a promoção de uma integração interregional, através da qual um desenvolvimento endógeno possa levar à criação de "una nueva configuración del poder global" (MIHAILOVIC, 2009, p.56). Isso significa dizer que a realização integral do neo-meridionalismo, ao abalar os fundamentos da atual configuração global de poder - em grande parte constituída desde o período colonial e expandida a partir do advento do capitalismo industrial -, levaria à constituição de um novo sistema internacional de poder, a partir do qual seria instituído um novo projeto político, cultural e epistemológico tendo o sul (este sul multirregionalizado e difuso) como centro e propósito.

No que tange à integração, como condição impreterível, para assegurar a força suleante desse neo-meridionalismo, é importante considerar que se trata de uma integração que abole a dominação ou a hegemonização. Como já mencionado, Moraes, ao tratar de identidades e políticas culturais latino-americanas, destaca, com razão, que, "a identidade cultural latino-americana produz [ou deve(ria) produzir] uma unidade na diversidade, uma integração tanto das identidades como das sociedades, mas não permite [ou não deve(ria) permitir] a existência de uma cultura única" (MORAES, 2009, p.163 - as intromissões entre colchetes são minhas).

Atualmente, a elaboração e implementação de políticas educacionais e culturais (as museológicas e patrimoniais, em particular), sob a dependência, direta e/ou indireta, do modo de produção capitalista mundializado (também conhecido como globalização), caracterizam-se, em grande parte, por seu norteamo, qual seja, por irradiarem-se de um centro (também difuso, em termos puramente territoriais), que mantém a hegemonia, inclusive no que tange à valoração daquilo que é produzido e exportado academicamente pelas instituições e intelectuais latino-americanos que, no geral, são considerados como coadjuvantes do/no processo de produção acadêmica.

A tomada de posição suleante ou neo-meridionalizante implica justamente na superação desse paradigma colonial e colonizante herdado. A partir da assunção do ponto de vista suleado, isto é, da assunção do protagonismo das nações e povos ao sul do equador, e como parte do processo de reestruturação das relações de poder vigentes, deve-se atentar para o fato de que as políticas culturais suleadas visam, de acordo com o que asseveram Moraes e Mihailovic, nomeadamente, à interação e à cooperação ou à associação a objetivos e bens comuns, deixando que as especificidades locais sejam objeto de políticas culturais que estejam de acordo tanto com as disposições comuns, quanto com as necessidades e as tradições locais. Isso implica que tais políticas culturais devem observar duas ordens de problemas e/ou particularidades: a multiétnica e a pluralidade que são marcas indeléveis da história e das culturas latino-americanas. Isso posto, pode-se afirmar que, histórica e culturalmente,

[...] só a Antropofagia nos une; contra todas as catequeses; contra todos os importadores de consciência enlatada; queremos a revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa; sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem; nunca fomos catequizados; fizemos foi carnaval; contra a verdade dos povos missionários, definida pela sagacidade de um antropófago (ANDRADE, 1928, s.p.).

Isso posto, em termos latino-americanos, sulear ou neo-meridionalizar significa, em primeiro lugar, dar voz e protagonismo àqueles que, em geral, ficaram marginalizados pelos critérios e estágios classificatórios impostos e introjetados pelo modelo civilizatório globalizante, o que

implica tanto a colonização clássica, quanto as novas formas econômico-financeiras e sociopolíticas de colonizar que, no geral, desconsideram e/ou desqualificam as culturas locais em seu todo ou alguns de seus segmentos mais nucleares e significativos; ou, em muitos casos, as reificam e carnalizam para fins mercadológicos.

## É possível uma museologia epistemologicamente suleada (?)

Tomo como ponto de partida, a questão central exposta, por exemplo, por Marcio Campos (2015), segunda a qual, histórica e culturalmente, e como efeito prolongado da colonização, os países latino-americanos introjetaram um norte ideal (e o norteamento) como a meta a ser política, econômica e culturalmente alcançada, como uma espécie de destino imposto. E, a partir desse processo de mitificação/mistificação do Norte, como sinônimo de primeiro mundo e de alta civilização e cultura<sup>119</sup>, passa-se ao consumo de ideologias, modelos políticos e econômicos, paradigmas artísticos, científicos e tecnológicos, os quais se tornam os paradigmas pelos quais medimos e avaliamos os diferentes sistemas culturais e políticos. Os quais o sistema escolar e as redes de museus tendem a reproduzir, indo na contramão do que convocava o manifesto antropofágico e, principalmente, do que provoca o movimento sulear, que tem como uma de suas premissas a politização da cultura.

Trata-se de um conformismo que pode ser exemplificado pela seguinte passagem, segundo a qual, “[...] o predomínio acachapante do liberalismo [...], e as políticas de fomento adotadas pelas fundações internacionais e pelas agências governamentais têm levado a uma progressiva ‘americanização’ das ciências [...], por vezes instaurando um colonialismo mental [...]” (BRANDÃO, 2006, p.408). Como consequência direta, a investigação científica termina por trafegar entre a meritocracia e a metodolatria, tornando inviável qualquer iniciativa contra o método, considerando, por exemplo, a necessidade de “fazer carreira”. Trata-se, ademais, de um malabarismo intelectual e metodológico que, em geral, descamba, pela centralidade do pensamento em e por si mesmo, em abstratização e formalização.

Aponto um indicativo desse colonialismo cultural e intelectual que também atinge a área acadêmica. Para tanto, basta comparar o destaque acadêmico dado a produtores de conhecimento ligados ao sul com o de autores, do mesmo ramo, ligados ao norte, como o comprova “o auto-elogio de um Anthony Giddens por seu papel na fixação da tríade de clássicos da sociologia quando um Florestan Fernandes já o havia delineado – e melhor! – vinte anos antes” (BRANDÃO, 2006, p.412)<sup>120</sup>. Essa diferença de distinção simbólica e sociocultural nada tem a ver com critérios objetivos de qualquer espécie; mas tem a ver totalmente com as diferentes realidades sociopolíticas, econômicas e geopolíticas entre os dois “hemisférios”.

Concordo com Brandão quando afirma que, a menos que nosso objetivo máximo seja participarmos do mercado científico apenas como produtores de matéria prima ou como requentadores do que consumimos desse mercado, deve-se urgentemente rever não apenas atitudes individuais, mas sobretudo as estruturas educacionais, de fomento e publicação para que se possa produzir e fazer circular ativas e inovadoras leituras do mundo, a partir das realidades locais e com foco nelas. Ou seja, deve-se escovar a contrapelo o famoso jargão de que se deve agir local e pensar globalmente. Esse é também o desafio de uma perspectiva

<sup>119</sup> Na exposição de longa duração do Museu de Astronomia e Ciências Afins, unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, chamada “Olhar o céu, medir a terra”, há um painel em que aparecem dois personagens: um europeu, vestido à moda europeia dos setecentos, lendo um livro, e, por detrás dele e atrás de uma árvore, um índio, vestido à moda tribal, usando um arco-e-flecha e em atitude suspeita. Trata-se de uma metáfora imagética do civilizado (do norte) e do bárbaro (do sul)?

<sup>120</sup> Não se trata aqui de concordar, ou não, com Brandão se Florestan Fernandes fez essa fixação melhor do que Giddens. Trata-se, antes, do fato de, em geral, esquecermos que Fernandes o fez antes de Giddens, mas que é esse último que recebe os méritos.

suleada de ciência e de cultura, em geral: contribuir criticamente para a construção de uma autonomia política e acadêmica.

Em vista disso, o que significa politizar ou sulear o museu e a museologia latino-americana e caribenha<sup>121</sup>? Entendo que, principalmente, consiste em ser um componente indispensável para qualquer projeto de desalienação e de autonomia, não apenas político-econômica, mas igualmente intelectual e cultural. No que concerne particularmente ao campo museológico e museal implica um modo sul-sul de compreender, musealizar e expor o mundo.

Em termos globais, politizar a cultura significa ter plena consciência da dimensão iminentemente política da sociedade e de tudo aquilo que a envolve e a que ela se refere. E esta é também a dimensão fecundante de dois conceitos propostos por Camargo Guarnieri: o museu como processo e o fato museal, ambos decalcados das ciências sociais e implicados diretamente na natureza sócio-política de qualquer sociedade e de todo ser social (RÚSSIO, 1977; CAMARGO GUARNIERI, 2010b, 2010c).

Ao se pensar o museu como fato, processo ou ser social, tem-se necessariamente de admitir que nem o museu nem a museologia estão alheios, como partes do total da sociedade, ao conjunto daquilo que István Mészáros (2008) chamou de metabolismo social ou sociometabolismo. Face ao suleamento, não será difícil constatar que, no que concerne aos museus e à museologia latino-americanos, persiste um certo imobilismo e uma resistência à substituição de paradigmas norteados por suleados. De forma que muitos museus latino-americanos ainda funcionam, no mais das vezes, como centros reprodutores e difusores de modelos instituídos acima do equador, ficando, por assim dizer, com as costas voltadas para o sul.

Deste modo, a forma-museu que aqui vige respalda-se ou tem sua razão de ser fundada em uma museologia produzida ao norte do equador. Ao passo que a proposta suleante concerne a um museu e a uma museologia que, sendo produzidas ao sul do equador, aqui fazem sentido e têm sua razão de ser. Assim, o sulear, no campo da museologia latino-americana, se processaria como uma forma ativa e político-epistemológica de transformação radical do campo museal como um todo.

Valho-me das palavras de Nelly Decarolis para propor que uma museologia latino-americana suleada é aquela que se encontra “[...] dispuesta a abrir nuevos espacios museales para [...] explicitar deseos, dudas y expectativas ante al desafío de la realidad con que trabajan los museos de nuestra región”, de maneira a conceber e praticar os museus como “um espaço de diálogo que permita reconocer y respetarla diversidad que sustenta el pluralismo cultural” (DECAROLIS, 2015, p.17). Contudo, não se trata apenas da diversidade étnica e sociocultural. Ao falar de enfrentamento da realidade regional, trata-se, antes, do desafio posto aos museus latino-americanos e caribenhos de enfrentar as estruturas hierárquicas e, portanto, desiguais e violentas que caracterizam as sociedades latino-americanas, tanto como herança colonial, quanto por sua condição de dependência ao modo capitalista de produção e civilização.

Se a elaboração de metarrealidades afigura-se como o constructo específico do imaginário e das narrativas museais, de acordo com Stransky (cf. BARAÇAL, 2007); e se Meneses (1994) afirma que uma exposição funciona, afinal, como um teatro da memória – logo, como uma encenação ou dramatização a partir de um modo de interpretar e representar a memória, o que, só por si é indicativo de que a memória é sempre um campo de disputa e constituinte da batalha das ideias – pode-se, então, deduzir que, em qualquer instância, desenrola-se nos museus, entre os museus e entre os museus e outros segmentos da sociedade, uma disputa de e por sentidos (determinados, cristalizados, isto é, unos; ou em deriva ou fluidos). Logo,

---

<sup>121</sup> Reportamo-nos à situação dos museus e da museologia latino-americana e caribenha, mas cientes de que o mesmo se aplica aos museus e às museologias africana e asiática, assim como a todas aquelas que manifestam dependência teórico-metodológica e processual aos modelos exportados pelas academias, associações e museus do Norte.

no terreno específico dos museus, metarrealidade e teatro da memória combinam-se para, discursivamente, o estabelecimento de uma verdade que, como toda verdade, é parcial e provisória.

Aplicando aos museus a categoria gramsciana de intelectuais (BORGES, 2014) e analisando o comportamento desses intelectuais, percebi que, em geral e independentemente da tipologia ou da temática museal, os museus se comportam sociopoliticamente como intelectual tradicional, isto é, aquele cuja consciência não se compromete como nenhuma classe ou segmento social por considerar-se pairando acima dessas divisões sociais, identificando-se, deste modo, como ideologicamente neutro. Em contraposição a essa postura pseudo-neutra, Camargo Guarnieri afirma que, apesar da aparente segurança que essa postura oferece,

[...] nós não somos nem podemos nos permitir ser neutros, nem inocentes. O status de cidadania científica das áreas em que trabalhamos não impede o exercício de nossa própria cidadania. Num país de tão grandes desigualdades e injustiças, não nos é permitido imaginar uma *atitude natural* para profissionais e para os *museus*. A Museologia contemporânea, como teoria e como prática, está carregada de *ética* (CAMARGO GUARNIERI, 2010d, p. 199 – grifos da autora).

Em suma, não importa em que tipologia um museu possa ser enquadrado, grosso modo, ele tenderá a ser posicionar sociopoliticamente como um intelectual tradicional<sup>122</sup>. O movimento *sulear*, por sua vez, visa levar os museus a se assumirem como intelectuais orgânicos. Qual seja, que assumam sua identidade meridional, para que a reflexão e as metarrealidades sobre o sul não sejam, como ainda o são, filtradas e silenciadas pelo paradigma museal norteado.

Afinal, no que tange a museus e a patrimônios, devemos considerar que as políticas públicas, assim como os processos e procedimentos relativos a essas áreas encontram-se sujeitos, de um lado, aos ditames tecno-científicos e, de outro, à burocracia hierarquizada, própria de estados autoritários, como o são, em geral, os latino-americanos. Em ambos os casos, lidam-se com especialistas cuja autoridade e discurso competentes (CHAUI, 2014) atuam, muitas vezes, como *gate keepers*. As nações e estados capitalistas, em que pesem diversos instrumentos legais e político-sociais que filtram o substrato autoritário, confirmam a conclusão de Herbert Marcuse ao apontar que “[...] o progresso intensificado parece estar vinculado a uma igualmente intensificada ausência de liberdade” (MARCUSE, 2013, p.2), dado o afeito do princípio de mais-repressão, diretamente relacionado ao estado com o detentor máximo, se não exclusivo, da violência, seja a sistêmica, seja a simbólica, como afiança Slavoj Žižek (2014).

Considerando que a sociedade constitui um todo articulado e orgânico, a forma e a natureza do estado são fundamentais na constituição e na condução de políticas culturais, tanto para o campo específico dos museus, quanto para o do patrimônio. E, como fica claro, os estados e sua política (seja econômica, de saúde, ou seja, cultural) encontram-se dependentes de um sociometabolismo cujas matrizes harmonizam-se aos interesses do capital. De forma que toda problemática de adotar uma perspectiva baseada no sul para a museologia e para os museus pode ser relacionada à apego ao já-dado, ou ao que, em AD, se denomina de pré-construído.

No campo especificamente museal, por exemplo, são débeis as ressonâncias de algumas correntes museológicas mais epistemologicamente politizadas, como a museologia crítica e a sociomuseologia (ou a museologia social). Ainda ocorre o procedimento tradicional de culturalizar o político. Via de regra, o discurso museal segue o padrão politicamente asséptico criticado por Camargo Guarnieri. Discursivamente, trata-se de um efeito caricatura, pelo qual

<sup>122</sup> Estou me referindo, particularmente, à formação histórico-ideológica da maioria dos museus, sem levar em conta, por exemplo, o modo como, hodiernamente, muitos museus se apresentam diante de seus públicos. E sem esquecer que há, obviamente, muitos museus integrados socialmente e que podem ser considerados intelectuais orgânicos, também categorizados como museus de primeira pessoa.

o intelectual museu exibe-se como imotivado política e ideologicamente, reivindicando para si, enquanto ser social, aquilo que constitui, justamente por ser ele um ser social, uma impossibilidade, qual seja, não ser afetado pelo sociometabolismo vigente e, deste modo, pairar acima das disputas e contradições sociopolíticas. Como afirma Camargo Guarnieri (2010e), o profissional de museus ou da museologia é um trabalhador social, qual seja, aquele que não apenas exerce a função social do trabalho, mas que tem consciência de sua posição/função dentro da sociedade, e não uma espécie de intelectual suprassocial. Por isso, se o museu e seu estar em sociedade constitui um fato social, isso significa que, enquanto tal, ele faz parte da trama social e histórica pela qual a sociedade se tece e retece.

Desde a Mesa Redonda de Santiago do Chile, ocorrida em 1972<sup>123</sup>, os museus latino-americanos vêm sendo instigados a voltar-se criticamente para a realidade social e ambiental na qual se inserem. Essa demanda ressalta principalmente o papel que os museus desempenham como elementos partícipes dos processos formativos e educativos dos sujeitos nas sociedades contemporâneas. Neste mesmo sentido deveriam caminhar as políticas públicas voltadas para a cultura e, particularmente, aqueles que tratam de bens patrimoniais. Esse quadro fica ainda mais explícito diante das reais condições socioeconômicas e culturais nas quais vive a maioria das populações latino-americanas, as quais se defrontam com as insuperáveis e sistêmicas diferenças de classe, associadas ao modo de produção que, além de ser propulsor de relações sociais é igualmente o modelo civilizatório atualmente hegemônico. Considerando que, em geral, os museus e as políticas patrimoniais operam como elementos representativos desse modelo uniformizador, com sua violência sistêmica e simbólica, cabe sempre discutir não apenas qual o papel sociopolítico dos museus, mas igualmente questões relativas à identidade museal, ponderando acerca das diversas possibilidades dessas instituições ocuparem posições e situações de classe. Assim, a pergunta nuclear que deve impulsionar essa discussão é: nas atuais configurações político-ideológicas é possível ser o museu um lugar efetivo de crítica e transformação?

Nesta direção e avançando um pouco além dos enunciados das Resoluções resultantes da Mesa Redonda, cabe reconhecer que esse evento foi um marco na museologia latino-americana, especialmente pela manifesta importância dada ao elemento político na teoria museológica, além da fixação de conceitos tais como o museu integral - aquele que leva em conta a totalidade dos problemas da sociedade como orientação para sua ação, de modo a enfrentar tais problemas no âmbito de sua competência -, o museu como ação - aquele que se põe como instrumento dinâmico da necessária mudança das estruturas então vigentes.

Outro ponto importante, é a afirmação de que na América Latina havia, e há, museologias locais, ou seja, aquelas adaptadas às realidades socioculturais locais. Neste sentido, e como uma espécie de antecedente do *sulear*, segundo Hugues de Varine, a Mesa Redonda de Santiago foi o primeiro esforço para fazer uma interação entre as museologias do norte e do sul, como também de “provocar uma interação entre os atos ligados ao desenvolvimento da própria região para uma melhor educação, desenvolvimento urbano etc.”, de modo a manifestar uma tomada de posição segundo a qual se afirmava que “o museu pode ter um papel ativo no desenvolvimento local, regional e nacional de cada país” (VARINE, 2010, p. 97). Segundo o próprio Varine, o substrato teórico e político-social que estruturou a Mesa Redonda de Santiago foram as teorias e práticas pedagógicas de Paulo Freire. A questão central aqui não é se o museu pode, ou não, exercer esse papel, mas a partir de que local de fala e de práxis socio-museal esse papel poderá ser exercido. E é justamente nessa arena que os diversos intelectuais-museu se diferenciarão sociomuseologicamente.

Passados já quase cinquenta anos desde a Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972), pode-se, todavia, dizer que a estrutura hierárquica e autoritária de poder ainda vigente na América Latina constitui o maior obstáculo a impedir que algumas das resoluções oriundas desse importante encontro pudessem ser efetivamente postas em prática. E ainda que sejam

---

<sup>123</sup> Em que pese a revisão histórica e museológica a que a Mesa Redonda de Santiago tem sido submetida, não resta dúvida, entretanto, que ela se converteu em um mito (ou discurso) fundador da museologia latino-americana.

consideradas as muitas transformações teóricas e práticas no campo museológico, verifica-se que pouco foram modificadas as formações discursivas e o *modus operandi* de museus, seja no que tange a equipe sociotécnica, seja de teóricos da museologia. De modo global, tal imobilidade relativa é compatível com as estruturas de pensamento e práticas operacionais constitutivas da *sociosfera* das sociedades latino-americanas.

É por essa razão que pensar em termos de objetividade e neutralidade não apenas das tecnociências (campo do qual a museologia faz parte), mas de seus instrumentos tanto teóricos, quanto analíticos, é um simulacro pelo qual se escamoteia o cerne da questão e, assim, causar um efeito dissimulador, visto que apresentar a ciência, a técnica e a atividade profissional [...] como meios neutros ou como puros e simples instrumentos não é simples ‘ilusão’: ela faz parte, precisamente, da instituição contemporânea da sociedade – isto é, faz parte do imaginário social dominante de nossa época”, dado que esse imaginário social pode ser esquematicamente apresentado como sendo caracterizado pela necessidade da “expansão ilimitada da maestria (*maîtrise*) racional” (CASTORIADIS, 1981, p.13). No entanto, essas características não existem no vácuo, elas respondem, antes, à estruturação ontológica das sociedades em geral e, em especial, das sociedades formadas no e pelo modo de produção e civilização capitalista que, resumidamente, são sociedades hierarquizadas e racional-administradas.

## Em direção a uma epistemologia do Sul<sup>124</sup>

Estou convencido de que, para uma América Latina autônoma, um dos caminhos a ser percorrido é aquele que leva em direção a uma epistemologia do Sul e a partir do Sul. Isto é, uma epistemologia que, como já dito, se proponha a escovar a contrapelo o campo do pensamento. Isso significa contrapor-se criticamente ao paradigma “estar aqui (no sul)-pensar lá (no norte)-analisar aqui (os fenômenos do sul)”, a fim de instituir um paradigma baseado no eixo “estar aqui-pensar aqui-sobre as coisas daqui-dialogando com lá”. Ou, em outros termos, uma epistemologia fundada no eixo sul-sul (levando em conta, por exemplo, algumas novas configurações geopolíticas que põem em xeque a atual estrutura hegemônica de poder total, como apontam Mihailovic, 2009, e Moraes, 2009, por exemplo). E se, de acordo Marx (2004) é o ser social que define/conforma/configura a consciência (inclusive a consciência de pertencermos a uma sociedade, a um tempo e as determinadas formas de gozo), através de um conjunto heteróclito de mediações e mediadores, então as transformações na estrutura paradigmática de poder demandam, igualmente, transformações no modo como percebemos, recortamos e explicamos as nossas realidades.

E se um dos elementos fundamentais da tomada de posição *suleada* é o componente epistêmico-político, então é óbvio afirmar que qualquer epistemologia, como componente do campo filosófico, define-se *onto* e geneticamente como política. No caso das Américas (e de outras regiões que, sob essa perspectiva, também se integram a esse sul *onto-geopolítico* e *suprageográfico*), a significação política *suleada* impõe-se, justamente em função da história e da posição geopolítica dessa região. Para tanto, é imprescindível retornar e retomar, em um processo crítico permanente, ideias e proposições daqueles que nos antecederam e daqueles que estão neste momento contribuindo com suas reflexões, análises e cursos, para construir essa nova epistemologia. Dentre esses destaco, sem descurar de que há outros e

---

<sup>124</sup> Talvez devesse fazer uma distinção entre epistemologia do sul e epistemologia *suleada*. A locução “epistemologia do sul” apresenta dois significados principais: a) que são originadas do Sul; b) que existem no Sul, mas não significa objetivamente que sejam centradas no Sul. Isto é, que seu ponto de partida e de chegada sejam sul orientados, ou orientados pelo eixo Sul-Sul, como deve ser uma epistemologia *suleada*.

cada vez mais outros, autores como Marcio D’Olive Campos e Nilson Alves de Moraes<sup>125</sup> (Brasil), Dejan Mihailovic e Mariano Báez Landa (México) e Johannes Maerk (Áustria)<sup>126</sup>.

De modo que uma epistemologia do suleamento/neo-meridionalização permite, de acordo com Moraes, "reconverter e ressignificar patrimônios e artefatos e, com isso, oferecer uma nova reconversão, novos usos e sentidos. As tecnologias e novos materiais introduzidos oferecem e reformulam o uso e o sentido, permitindo e estimulando uma apropriação original dos elementos" (MORAES, 2009. p.162). É justamente isso que, desde a Mesa de Santiago, com vista ao alargamento epistemológico e ideológico-cultural do campo museológico, espera-se que seja a tomada crítica de posição dos museus (e seus teóricos e técnicos) latino-americanos - o que, infelizmente, até agora ainda não aconteceu, a despeito do que já vem sendo realizado, tanto no âmbito da museologia (cf. CARVALHO, 2008<sup>127</sup>), como no âmbito acadêmico em geral (cf. CAMPOS, 2015; MIHAILOVIC, 2009).

Apesar de avanços teóricos e das transformações ocorridas no campo museológico, ainda é possível verificar que grande parte dos museus latino-americanos e caribenhos continua estrutural, técnica e ideologicamente, consumindo e reproduzindo modelos, linguagens, discurso e políticas elaborados e postos em circulação pelo paradigma dominante. Em vista disso, adotar uma perspectiva suleante ou neo-meridionalizante não significa simplesmente observar ou adotar o Sul como referencial. Significa, acima de tudo, assumir um compromisso com um novo modelo ou paradigma tanto (geo)político quanto teórico-metodológico. Em suma, adotar um novo ponto de observação e intervenção do/no mundo. Ou seja, não se trata apenas de uma reconversão acadêmica, mas da assunção de uma nova mentalidade e de uma nova *praxis*. Em termos museais e patrimoniais, sulear significa contrapor-se ao atual sistema hegemônico de memórias que ainda submete a América Latina e o Caribe a formas de colonialismo cultural e/ou epistemológico.

Por essas mesmas razões, não basta sulear o museu e a museologia, ou a política e a cultura em direção à América Latina; assim como não basta localizar-se ao Sul, ou sulear a América Latina no sentido de direcioná-la para o Sul. É, sobretudo imprescindível superar o histórico norteamento de modo a submeter os modelos teórico-metodológicos e protocolos de procedimentos (identificações e/ou conformismo epistemológico) à crítica a partir de uma nova postura intelectual e profissional. Como aponta Denise Studart, "o museu, sozinho, não vai modificar a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar o seu papel de atuar criticamente, formando os instrumentos básicos para o exercício da cidadania" (STUDART, 2010, p. 156), sendo necessário que diversos setores da sociedade participem desse movimento transformador.

Para que, efetivamente, ocorra uma transformação integral da sociedade (isto é, dos aparelhos ideológicos aí atuantes: escolas, imprensa, museu, academias etc.), é imprescindível que intelectuais, acadêmicos e profissionais da área da cultura conscientizem-se e assumam, dentre outros, um lugar de fala sulcêntrico (não apenas topologicamente, mas sobretudo etno-histórica e politicamente). Para tanto, devem submeter à crítica rigorosa e descolonizante os modelos e procedimentos; currículos e programas de fomento e políticas de publicação que seguem normas e sistemas de avaliação norte-orientadas. Em suma, devemos dessacralizar saberes e instituições, reduzindo-os àquilo que efetivamente são: processos e produtos sócio-históricos, portanto, sujeitos à revisão histórica e ideológica.

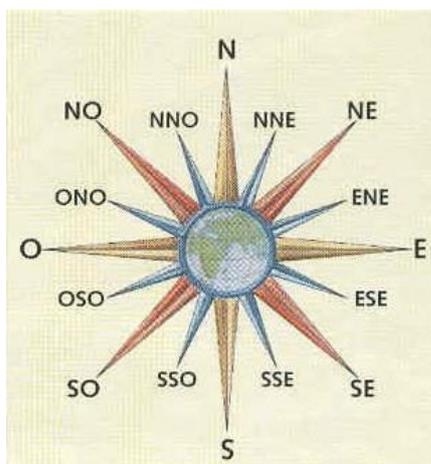
---

<sup>125</sup> Aos quais agradeço não apenas por terem-me despertado para o tema do sulear, como também pelas contribuições críticas que deram a este texto.

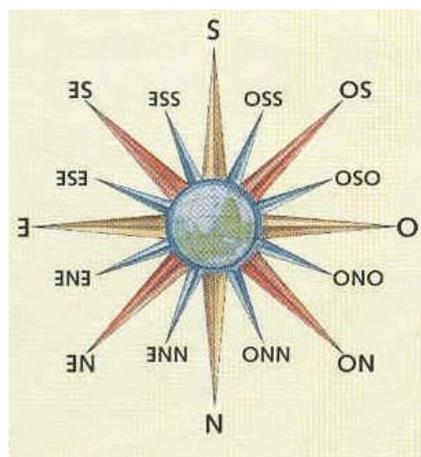
<sup>126</sup> Na Universidade de Viena, Johannes Maerk ministra um curso denominado "Epistemologias do Sul" (em comunicação pessoal).

<sup>127</sup> É importante destacar aqui o pioneirismo de Luciana Menezes de Carvalho que, em sua dissertação de mestrado, que trata da museologia latino-americana, e influenciada por Marcio D’Olive Campos, discute o suleamento nas teorias museológicas postas em prática na América Latina. Outro destaque importante, no que tange às epistemologias do sul, é a existência, desde 1989, de um subcomitê do Comitê Internacional do ICOM de Museologia (ICOFOM) especificamente voltado para a problematização da museologia latino-americana e caribenha, o ICOFOM-LAM.

No entanto, o que se percebe é que até agora muitos museus, profissionais de museus e teóricos da museologia continuam expressando e espelhando os modelos e parâmetros importados de museus e de museologia norteados. Outro exemplo que confirma essa orientação refere-se aos nossos mapas, plantas e cartas de navegação que continuam de “cabeça para baixo”, indicando que devemos “subir” para o norte e “descer” para o sul, qual seja, todos os referenciais de horizonte comumente utilizados continuam submetidos à hegemonia do norte (por exemplo, ao indicar a localização em relação aos pontos cardeais, as plantas arquitetônicas apontam o norte em cima, assim como o fazem as bússolas – Figs. 1 e 2). Em suma, os ideais culturais e civilizatórios que vigem na América Latina permanecem sendo os mesmos desde o início do processo de expansão capitalista que nos conquistou e forjou essa civilização tropical.



**Figura 1** – Pontos cardeais norteados



**Figura 2** – Pontos cardeais “suleados”<sup>1</sup>

Fonte: <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/os-pontos-cardeais-suas-subdivisoões.htm#>

Assim, o sulear, como perspectiva ou postura histórico-política, vem contrapor-se à mais-repressão, cuja dominância é perceptível, e que tem por fim submeter o sujeito e seu ato criativo (ato antropogênico) às estruturas de dominação atualmente existentes, ao mesmo tempo em que lhe incute um simulacro de liberdade e autonomia. Encontra-se nesse processo educativo-formativo o fundamento para o sentimento de empatia ou de identificação que o oprimido, em geral, manifesta em relação ao opressor (às suas exigências, valores e verdades), e que Marcuse mostrou como a “identificação dos que se revoltam com o poder contra o qual se revoltam”, processo e produto de uma estratégia e de um encobrimento que se põe, para os sujeitos, como “liberdades, opções e individualidades” (MARCUSE, 2013, p.69; 75). Trata-se de uma estrutura ideológica e discursiva que é, em geral, melhor exemplificada pela religião, pelos esoterismos e, na contemporaneidade, pela sedução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), com seu apelo à constante atualização e imersão em aplicativos.

Enfim, diria que somente haverá, na América Latina, efetivo suleamento, quando não apenas os intelectuais, acadêmicos e técnicos, mas sobretudo a população em geral, imbuírem-se de uma consciência e de uma práxis nacional-popular. Ou, em termos latino-americanos, todos assumirmos uma visão ou leitura de mundo latino-americano-popular. Afinal, sulear significa ter a plena consciência, isto é, estar inequivocamente consciente dessa latino-americanidade em todos os campos do pensamento e da ação. Isso implica, ao mesmo tempo, estar cômico da responsabilidade que esta tomada plena de consciência implica.

E, por isso mesmo, se Gilberto Gil recomenda que nos orientemos pelo Cruzeiro do Sul, e se Mercedes Sosa quase nos põe contra as cordas ao perguntar se é possível o sul, qual deve ser a resposta? Acredito que, investidos tanto das palavras de Mario Benedetti, quanto do paradigma suleado, devemos responder que o sul é e deve ser possível, considerando que a existência do sul transcende sua viabilidade geográfica, pois implica uma nova postura política em vista de um projeto diferenciado, ou suleado/neo-meridionalizado de autonomia, do mesmo modo que, de fato, já existem e são utilizadas diversas epistemologias do Sul, sejam as acadêmicas, ou sejam aquelas que não fazem parte (ainda) do mundo acadêmico e, que por isso mesmo, não são (ainda) reconhecidas e legitimadas. Para finalizar, evoco, ainda que contraditoriamente, o testemunho do poeta norte-americano Charles Bukowski (2015, p.231) para reafirmar que, para nós da América Latina, se efetivamente queremos nos afirmar como totalidade identitária, epistemológica e museológica, "o sul é a [nossa] única saída", de modo a quebrar as barreiras ideológicas e tecnocientíficas entre as culturas norte-hegemônicas e as que são produzidas ao sul do equador.

## Referências

- ANDRADE, Oswald. Manifesto antropófago. *Revista de Antropofagia*, ano 1, n. 1, s.p., 1928. Disponível em: <http://www.tanto.com.br/manifestoantropofago.htm>. Acesso em: 19 set. 2016.
- BARAÇAL, Anaildo Bernardo. *O objeto da museologia: a via conceitual aberta por Zbynek Zbyslav Stránsky*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio)-Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BORGES, Luiz C. O intelectual museu às voltas com seus oximoros. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, v. 7, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2014.
- BRANDÃO, Gildo Marçal. Teoria política a partir do sul da América? In: BORON, Atilio. *Filosofia política contemporânea*. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: USP, 2006. p. 407-421.
- BUKOWSKI, Charles. *Queimando na água, afogando-se na chama*. Porto Alegre: L&PM, 2015.
- CAMARGO GUARNIERI, Waldisa Rússio. Quem são e o que são os museólogos. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, [s.d.] 2010a. p. 237-242.
- CAMARGO GUARNIERI, Waldisa Rússio. Museu para quê? (A necessidade da arte). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, [s.d.] 2010b. p. 69-77.
- CAMARGO GUARNIERI, Waldisa Rússio. Museologia e museu. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, [1979] 2010c. p. 78-85.
- CAMARGO GUARNIERI, Waldisa Rússio. Presença dos museus no panorama político-científico-cultural. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, [1989] 2010d. p. 195-202.

CAMARGO GUARNIERI, Waldisa Rússio. Conceito de cultura e sua inter-relação com o patrimônio cultural e a preservação. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, [1990] 2010e. p. 203-210.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. SUREar, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisférios. In: LEYVA, Xochitl et al. *Prácticas otras de conocimiento*. Entre crisis, entre guerras. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos, 2015. p. 433-458.

CARVALHO, Luciana Menezes de. *Em direção à Museologia latino-americana: o papel do ICOFOM LAM no fortalecimento da Museologia como campo disciplinar*. Dissertação (Mestrado de Museologia e Patrimônio)-Programa de Pós Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto*. Vol. VI – figuras do pensável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. *Da ecologia à autonomia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia da competência*. São Paulo: Belo Horizonte: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, vol. 3).

DECAROLIS, Nelly. Presentación del encuentro: nuevas tendencias de la museología contemporánea en Latinoamérica. In: *ACTAS DEL XXII ENCUENTRO DEL ICOFOM LAM: nuevas tendencias para la museología en Latinoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ICOM Argentina, 2015. p.16-18.

GRAMSCI, Antonio. Notas sobre o problema meridional e sobre a atitude diante dele dos comunistas, dos socialistas e dos democratas. In. GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 405-435.

MARCUSE, Herbert. *Eros e a civilização*. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: ETC, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*, ns, v.2, p.9-42, jan./dez. 1994.

MÉSZÁROS, Istvan. *Filosofia, ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIHAILOVIC, Dejan. Orden global: nuevo meridionalismo y desterritorialización del Estado. *Maracanã*, v. V, n. 5, p. 43-62, jan./dez. 2009.

MORAES, Nilson Alves de. Integração e identidades culturais na América Latina. *Maracanã*, v. V, n. 5, p. 155-166, jan./dez. 2009.

RÚSSIO, Waldisa Pinto. *Museu*. Um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Escola Pós Graduada de Ciências Sociais, Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1977.

STUDART, Denise C. Conceitos que transformam o museu, suas ações e relações. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro*. Documentos selecionados. Vol.1. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, 2010. p. 148-157.

VARINE, Hugues de. Mesa Redonda: a Declaração de Santiago do Chile (1972). In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Coord.). *O ICOM-Brasil e o pensamento museológico brasileiro*.

Documentos selecionados. Vol.2. São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museu, 2010. p. 97-107.

ŽIŽEK, Slavoj. *Violência*. Seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

*Recebido em 12/07/19*

*Aceito em 20/09/19*

---

## A cultura indígena nas escolas: decolonialidade na perspectiva SULear

### Indigenous culture in schools: decoloniality in the SULear perspective

Jacqueline Castro Gonçalves<sup>128</sup>

Carlos Roberto Silva de Araújo<sup>129</sup>

#### Resumo:

A organização das populações indígenas em prol do direito de serem reconhecidos em sua diversidade produziram mudanças sociais e ocasionaram a criação de ações e políticas públicas mais específicas de proteção e reconhecimento das diferenças. No entanto, as consequências de séculos de invisibilidade e omissões por parte do poder público e da sociedade de maneira geral, respaldadas por uma historiografia oficial que inferiorizou e oprimiu os indígenas, ainda repercutem na sociedade brasileira. Assim, este artigo surge com a proposta de refletir sobre as escolas enquanto um espaço de aprendizado e reflexão, onde o ensino da cultura indígena, impulsionado pela Lei 11.645/08 em instituições escolares, torna-se um ponto diferenciado para a formação de sujeitos mais conscientes, compreensivos e cientes de sua cidadania. Discute-se, ainda, o papel dos materiais didáticos neste processo.

**Palavras Chave:** Lei 11.645/08. Educação. SULear. Decolonialidade.

#### Abstract:

The organization of indigenous peoples in favor of the right to be recognized in their diversity produced social changes and led to the creation of more specific actions and public policies to protect and recognize differences. However, the consequences of centuries of invisibility and omissions on the part of the public power and of society in general, supported by an official historiography that inferiorized and oppressed the indigenous, still have repercussions on Brazilian society. Thus, this article comes with the proposal to reflect on schools as a space for learning and reflection, where the teaching of indigenous culture, driven by Law 11,645 / 08 in school institutions, becomes a differentiated point for the formation of older subjects. aware, understanding and aware of their citizenship. The role of teaching materials in this process is also discussed.

**Keywords:** Law 11.645/08. Education. SULear. Decoloniality.

---

<sup>128</sup> Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Pedagoga e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.

<sup>129</sup> Mestre em educação e formação humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Psicólogo e orientador pedagógico na SEE-MG.

## Introdução:

Este artigo é fruto de algumas discussões e pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado em Educação e Formação Humanada da Universidade Estadual de Minas Gerais e que antecederam a dissertação *Narrativas Indígenas no Ensino Fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?* Percebeu-se, ao longo das pesquisas, que a figura do índio ainda é marcada por certo ar cartunesco onde há forte presença de características de colonialidade. Oliveira; Mesquita (2008) compactuam desta visão e acrescentam que é possível perceber, diferentes visões sobre o índio que se mesclam e se complementam. Este cenário sintomático deve ser abordado em toda a sociedade, mas sobretudo na escola. As autoras citam que esta visão estereotipada e mesmo preconceituosa, sobre a cultura indígena, é resultado de algumas deficiências existentes em nosso processo de educação. Tal colocação reforça a importância deste tipo de discussão.

Ao tratar deste tema Groupioni (1995), sugere que na maioria dos livros didáticos tanto índios quanto negros são mostrados pela perspectiva dos colonizadores, trazendo uma noção antiquada e eurocêntrica. Ao analisar alguns livros didáticos Deiró (2005), também percebeu esta caracterização dos indígenas como pessoas que vivem em matas, onde tudo é belo e harmonioso, sendo a figura do índio a de um herói selvagem, forte e corajoso. Novamente percebe-se uma postura de colonialidade ao tratar a figura do índio, colocando-o sempre em uma posição determinada pelos povos colonizadores.

Segundo Wittmann (2015), torna-se necessário romper com o ideário de que o povo indígena é apenas vítima de um processo de colonização. Este povo tem uma história própria, uma cultura rica e é assim que deve ser visto, a partir da perspectiva dos próprios indígenas, onde estes são os protagonistas e agentes de sua própria história. Para tal o ensino da cultura indígena torna-se um instrumento de suma importância. Nesta perspectiva entra em cena o que a autora chama de nova história indígena, que é esta contada pelo olhar do próprio índio.

Nesta nova percepção sobre a cultura indígena fica evidente uma perspectiva decolonial onde a figura principal é o próprio índio em uma visão topocêntrica, ou seja, ele como o centro de sua história. Neste viés percebe-se, ainda, uma perspectiva de sularidade. O termo SULEar foi criado e usado pela primeira vez em 1991, pelo físico Márcio D’Oliveira Campos. Este termo foi muito usado por Paulo Freire, fato este que às vezes traz confusão quanto a sua criação e traz a noção de uma valorização do Sul. Nas palavras de Campos (s.d.), SULEar propõe uma crítica à colonialidade configurada em diversas formas de dominação de saber e de poder. De acordo com o dicionário Paulo Freire e visto no site Wikipédia, tem-se que,

O termo Sulear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (**norte**: acima, superior; **sul**: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (ADAMS, T.(2008) Sulear (verbete). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 396 – 398). Belo Horizonte: Editora Autêntica apud Wikipédia, s.d.).

Esta lógica de imposição do Norte sobre o Sul também foi apontada por Boaventura de Sousa Santos,

Pode, no entanto, afirmar-se que a divisão das relações imperiais se organizou desigualmente ao longo dos dois eixos. O eixo Norte/Sul envolveu vastas zonas do mundo onde a cultura ocidental se impôs, quer pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam, quer pela ocupação de territórios menos densamente povoados. A modernidade europeia foi aí imposta ou adaptada pelos colonos

e, mais tarde, pelas independências proclamadas por eles e pelos seus descendentes. Neste eixo, o sistema de exclusão começou por dominar e pela forma mais extrema, a do extermínio, das culturas não europeias. Depois do extermínio quase consumado, foi fácil segregar em reservas ou assimilar os povos indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração e, portanto, um sistema de desigualdade, ele próprio também incluindo formas extremas de desigualdade, como foi a escravatura, uma instituição social híbrida, tal como a imigração hoje, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade. Isto significa, que no eixo Norte/Sul, o interdito cultural da exclusão teve talvez menos peso que a integração pelo trabalho escravo, colonial e pós-colonial. Depois do extermínio inicial, o racismo foi sobretudo de exploração e, portanto, parte integrante do sistema de desigualdade (SANTOS, 1999, p.26).

Ao defender uma proposta SULEar e decolonial como uma possibilidade de tratar a história e a cultura indígena da forma como merecem, pode-se usar as considerações de Santos (1999), onde o autor coloca que é nestas coligações contra-hegemônicas que está o embrião de um diálogo Sul/Sul cuja importância se afigura cada vez mais crucial, como antídoto urgente a todos os falsos diálogos Norte/Sul com que os países hegemônicos têm legitimado a pilhagem do Sul. São estes os sinais do novo cosmopolitismo que precisam ser multicultural, articulador de diferenças e de identidades não inferiorizadoras que reconhece horizontalmente.

Para Silva; Bicalho (2018), foi somente a partir da segunda metade do século XX que as questões envolvendo o povo indígena voltaram ao cenário de discussões e desta vez, em uma visão diferente da do colonizador. Estas autoras mostram que muitas situações cotidianas podem ser utilizadas para discutir ideias de decolonialidade e que a escola é um ambiente profícuo para estas discussões. Pois esta lida com a formação integral do ser humano e seu público está em processo de aprendizagem, formação de opinião e de identidade.

As décadas de 80 e 90 marcaram avanços e conquistas significativas quanto ao reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas dos povos indígenas no país. Os processos que resultaram no reconhecimento dessa diversidade social e cultural foram favorecidos pelas mobilizações sociais em torno de políticas de reconhecimento dos direitos indígenas com o objetivo de resguardar e garantir a manutenção das condições de existência dos diversos grupos étnicos respeitando suas especificidades.

As disciplinas escolares possibilitam, através dos currículos, a abertura à inserção de temáticas como a indígena, a afro-brasileira, o respeito à diversidade, dentre outras de suma importância para o convívio social (SILVA; BICALHO, 2018, p.248). Neste aspecto, as disciplinas de literatura, história e arte devem contextualizar a temática indígena em seus conteúdos obrigatórios, como determina a Lei 11.645/08. Tal temática será abordada nas próximas linhas.

### **Breve contextualização sobre os povos indígenas e a Lei nº 11645/08**

Os povos indígenas marcam presença em nossa sociedade desde períodos anteriores à chegada dos colonizadores e reivindicam condições dignas de vida por meio de demarcações territoriais, valorização e respeito às diferenças étnicas e culturais. De acordo com os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 foi constatado que existe no Brasil aproximadamente 896,9 mil indígenas, sendo identificadas 305 etnias, e reconhecidas 274 línguas.

Em contrapartida ocorre um paradoxo ao constatar que na sociedade brasileira que prevalece um cenário de desinformação a respeito da diversidade dos povos indígenas, de sua existência, culturas e dos diversos idiomas que falam. Ao se remeter a questão indígena, na maioria das vezes o enfoque é dado na constituição histórica de formação social brasileira que reconhece as matrizes étnicas: Portuguesa, Africana e Indígena (Tupi- Guarani). (CUNHA; PÁDUA, 2018)

É justo memorar que parcela significativa das diversas etnias indígenas foram massacradas e/ou mesmo dizimadas, sendo sua cultura e legado histórico quase extintos. Mediante essa situação houve perdas significativas em relação ao modo de vida, conhecimentos linguísticos, saberes tradicionais, dentre outros. Cabe lembrar que muitos conhecimentos científicos altamente difundidos na atualidade guardam sua origem em complexos sistemas de descobertas e saberes tradicionais indígenas (COHN, 2001).

As sociedades indígenas apresentam-se como organizações complexas no que se refere à diferença e a identidade. Bhabha (2001) nos incentiva a refletir sobre a necessidade de ultrapassar as narrativas de subjetividades originárias no intuito de focalizar momentos produzidos na articulação das diferenças culturais. Trata-se de lançar luz aos sujeitos e reconhecer suas possibilidades de configurar suas condições identitárias constituídas em meio aos “entre lugares” que se interseccionam e permitem apropriar e ressignificar sentidos e tradições ao longo do percurso existencial.

O comprometimento com temáticas indígenas por parte da sociedade, apesar de necessário, ainda é pontual e guarda em si preconceitos e estereótipos que se valem de pseudodiscursos de reconhecimento e aceitação, ao passo que congelam seus referentes históricos e os afastam da contemporaneidade por meio de discursos de mistura étnica e perda de raízes (CUNHA; PÁDUA, 2019). Diante disso, faz-se necessário fomentar ações de fortalecimento identitário e étnico desses grupos, para que se alcancem avanços na ordem do direito, valorização de seus elementos linguísticos, culturais e tradicionais, além do reconhecimento de suas identidades e de seu protagonismo.

À luz dessas reflexões vislumbramos a possibilidade de ultrapassar barreiras que forjaram uma história única, hegemônica e dos “vencedores/dominadores”, que relegaram à marginalidade atores sociais que inevitavelmente foram obrigados a se reinventar às margens da sociedade; priorizando formas diversas de proteção e reelaboração de sua existência numa busca por direitos essenciais, valorização de seus modos de vida e saberes tradicionais (FIGUEIRÊDO, 2017).

Frente a estes desafios surge a Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, esta altera sua antecessora, a Lei nº 1039/03, alterando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, tornando obrigatório o ensino da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” no currículo escolar, principalmente nas disciplinas de arte e literatura. Não se pode falar de tal legislação sem citar a luta por trás desta conquista, luta está embalada por movimentos indígenas negro, além de atores da sociedade que creem que esta cultura deve ser valorizada e fazer parte da formação de nossos cidadãos.

Diante do recorte deste trabalho, explicitamos que ao deter atenção à Lei nº 11.645/08, optou-se por buscar formas alternativas e discursivas de romper com o ideário prevalente acerca dos povos indígenas. Não foram ignorados os entraves e obstáculos que permeiam as ações e práticas, muitas vezes embasadas em discursos ocidentais e eurocêntricos. Portanto foi um desafio ampliar as opções dialógicas para além da simples absorção de conceitos, focando em ações que priorizem as condições dos povos indígenas na atualidade.

Assim, surgem reflexões e questionamentos referentes ao próprio termo “história e cultura”, designado na legislação, que da forma como se apresenta nos incita a considerá-las se fossem únicas e não se constituíssem em condições ambivalentes e fronteiriças. De acordo com Venzon (2012), apesar da emergência em atender a Lei nº 11.645/08 atualmente tem ocorrido uma priorização do trabalho com as próprias escolas indígenas a fim de promover

fortalecimento identitário e ações efetivas de preservação das culturas e tradições dentro das próprias comunidades, pois iniciativas em escalas mais amplas demandam tempo e envolvem mudanças de paradigmas já consolidados. Nesse sentido, a formação acadêmica direcionada aos professores indígenas tem sido uma importante conquista, a fim de alterar o quadro educacional dos grupos indígenas, que ainda enfrentam o impasse de terem em seu corpo docente muitos professores não indígenas com formações e concepções eurocêntricas e coloniais.

O interesse de pautar essa discussão enviesada para o campo educativo ocorre em razão dos desafios e lacunas observadas ao longo de quase uma década no exercício na profissão docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme pesquisa apresentada por Gonçalves (2019), ao analisar materiais didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionados a Ciências Humanas e da Natureza, foram identificadas abordagens que, por vezes, desconsideraram a atualidade dos povos indígenas e suas reais condições de vida, além disso, os recursos imagéticos se apresentaram genéricos e estereotipados. Na maior parte dos casos as legendas que se referiam aos indígenas remetiam ao Parque Indígena do Xingu, omitindo a presença de indígenas em partes diversas do Brasil.

Vale ressaltar que para empreender estudos numa abordagem indígena é preciso resguardar o devido respeito às diversas formas de organização social, sua noção de sagrado, suas culturas e suas histórias, além de tomar consciência da importância desses povos para a formação da população brasileira.

### **Campo Educativo: literatura como possibilidade decolonial**

Ao apresentar as indicações referentes aos materiais literários produzidos por autores indígenas e estudiosos do assunto Gonçalves (2019), aponta que apesar da pouca divulgação de autores indígenas, as obras analisadas permitiram uma aproximação mais consistente no que se refere às histórias e culturas indígenas.

De acordo com Freitas (2014), a literatura contribui e cumpre a importante função de desvelar múltiplas possibilidades acerca de grupos minoritários e “contribui para que os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas passem a ser vistos como um mosaico de variadas nuances e não mais de forma homogênea e monolítica como anteriormente eram vistos” (FREITAS, 2014, p. 59). Apesar da disponibilidade desses materiais, verifica-se sua pouca difusão, haja vista as dificuldades e a pouca relevância dada ao tema. De acordo com Freire,

Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas [...] A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos com uma ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade (FREIRE, 1979, p.46).

Ressalta-se a necessidade de construir alternativas que promovam uma maneira de desdobrar categorias de análise numa perspectiva mais ampla de cultura, que possam ser dialógicas e que permitam revisões sobre os processos formativos da sociedade brasileira que levem em consideração a atualidade das questões indígenas, suas contribuições e

ensões na formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva Candau (2014), nos auxilia a repensar os sistemas escolares estabelecendo um enlace entre educação e cultura, de acordo com a autora trata-se de um desafio para a formação docente “trabalhar a curiosidade epistemológica [...] E, para tal é necessário questionar a visão vigente sobre o que se entende por conhecimento escolar” (CANDAU, 2016, p.308). As formas de resistência podem ser alcançadas por meio de reestruturações teóricas que permitam que os povos indígenas construam narrativas sobre si mesmos, e que permitam sua difusão.

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2014, p.36).

As comunidades indígenas tem feito enorme esforço para construir, a partir de identidades étnicas próprias, condições que contemplem suas especificidades que se perfazem prioritariamente por meio de reivindicações fundiárias. A situação é tão reveladora que de acordo com Groupioni (1995) os próprios indígenas firmaram na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", a reivindicação para que nas escolas dos não-índios fosse tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo" (GROUPIONI, 1995, p.483). Deve-se enfatizar que diversos grupos indígenas conferem à escola reconhecimento de seu lugar de interseção entre culturas e de sua responsabilidade, em que pese seu caráter no sentido de rever seus discursos prevalentes e atuar segundo uma outra ótica do saber que resvale o dinâmico no que se refere à constituição dos diferentes grupos indígenas.

Não podemos, no entanto, desconsiderar que existem diversas questões políticas, econômicas e históricas que permeiam as reais condições de abordagem da temática nos ambientes educacionais e nenhuma prática social ocorre de maneira neutra e isolada, existe sim, “a articulação de diferentes instâncias que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas” (BRUYNE; HERMAN, 1991, p.35), sob esse ponto de vista Said (1995) considera que “as representações constituem elementos da cultura” (SAID, 1995, p.82). Em detrimento disso,

o problema da representação está fadado a ocupar um lugar central, mas raramente é situado em seu pleno contexto político, basicamente imperial. Em vez disso, temos de um lado uma esfera cultural isolada, tida como livre e incondicionalmente disponível para etéreas investigações e especulações teóricas, e de outro lado uma esfera política degradada, onde se supõe ocorrer a verdadeira luta entre interesses. Nessa separação estabeleceu-se um radical falseamento. A cultura é exonerada de qualquer envolvimento com o poder, as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a ser analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre o passado e o presente. E no entanto, longe de ser esta separação das esferas uma escolha neutra ou acidental, seu verdadeiro sentido é ser um ato de cumplicidade, a escolha do humanista por um modelo textual disfarçado, desnudado, sistematicamente expurgado, em lugar de um modelo mais comprometido, cujos traços principais iriam se aglutinar inevitavelmente em torno da luta contínua pela própria questão imperial (SAID, 1995, p. 82).

Por essa ótica, a proposta de refletir sobre o trato de temáticas associadas aos povos indígenas em localidades não indígenas, consiste num enorme desafio, pois há que se envolver com os processos de investigação numa perspectiva permeada por discussões não só no que se refere ao pouco tempo em que se vigora a Lei 11.645/08 e sua efetiva aplicação, eis o problema! Tentar “ajustar a legalidade a legitimidade” (CUNHA, 2009, p.336).

Envolve mais que isso, implica em revisões conceituais e teóricas díspares pautadas em formulações discursivas destoantes e que criam um falseamento no que se refere ao caráter de lutas desses povos e na explicitação de suas reais condições de vida que esbarram em questões sociais e políticas em ampla escala e que se tornam esses sujeitos invisibilizados e apagados em decorrência de políticas públicas pouco comprometidas e segregadoras.

A investigação e tentativa de levar situações relacionadas às histórias e culturas indígenas para o ambiente educacional de formação docente, ainda que precise ser revista e reelaborada, tem muito a acrescentar, sobretudo num momento marcado por diversas situações de instabilidades, em que conquistas sociais do ponto de vista do direito humano e preocupações com as condições de sobrevivência destas comunidades estão em discussões e retrocessos, após um longo período de reivindicações e lutas.

É preciso rever, analisar e produzir materiais que propiciem práticas pedagógicas e sociais que contribuam para um processo contínuo e dialógico que envolva práticas comprometidas com o desenvolvimento de alternativas que permitam às pessoas condições para desconstruir preconceitos, pois, as práticas culturais, sociais do fazer pedagógico, incluindo entre elas, o silêncio, fizeram (e ainda fazem) das instituições escolares um locus de reprodução de percepções estereotipadas e descontínuas.

O discurso acerca da implementação das legislações no âmbito escolar enseja análises profundas acerca das representações que são difundidas com relação às identidades e etnicidades, organizações culturais, no caso deste artigo priorizamos os indígenas.

No Brasil o movimento de luta dos povos originários foi inaugurado oficialmente com a Constituição Federal de 1988 que reconheceu, em seu artigo 231, “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que ocupam” (BRASIL, 1988). Outro marco importante, agora em âmbito internacional foi a Convenção número 169 que assegura a condição de igualdade de direitos e resguardada o reconhecimento das diferenças entre as múltiplas etnias. Em relação à Educação, esse documento orientou os caminhos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda que de modo precário.

Barth (2003) põe ênfase na cultura como algo dinâmico, fluido e em permanente transformação. Eriksen (1991), por sua vez, considera que “a cultura é continuamente criada e recriada através de agência intencional, mas é simultaneamente uma condição necessária para que toda a agência seja significativa” (ERIKSEN, 1991, p.127). Diante disso, ao remeter a povos indígenas é preciso ter a consciência de que nos depararemos com tradições culturais complexas, com demandas próprias e histórias diferenciadas. São pessoas que lutam por seus direitos e tradições que resistem aos preconceitos, estereótipos por parte da sociedade envolvente.

Trata-se de núcleos culturais que vislumbram a possibilidade de construções conjuntas e assegurem “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e [...] o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2016). Essas e outras pontuações nos levam a repensar os cuidados necessários “no trato das histórias e culturas indígenas de forma a superar as exigências legais. Devemos levar em conta tanto a formação social, quanto a interação, inclusas as dimensões interculturais, intraculturais, interpessoais e intrapessoais” (COSTA FILHO, 2006, p.130) e a importância desses fatores para a formação de nosso país. O reconhecimento étnico guarda em si aspectos complexos e dinâmicos de sujeitos que acionam o direito de serem reconhecidos e valorizados em sua diferença, e o reconhecimento étnico por vezes é acionado dentro dos próprios grupos.

Portanto é preciso enfatizar que esse reconhecimento deve ultrapassar visões congeladas e estereotipadas que consideram os variados grupos indígenas sob o rótulo de “índios” como se não houvessem especificidades no interior dessas comunidades.

Em virtude disso, a base identitária de formação da sociedade brasileira, por si só, já estabelece a necessidade de uma “desobediência epistêmica” conforme proposto por Mignolo (2008) e referendada por Costa Filho (2017), em suas reflexões docentes, uma vez que na maioria vezes a força dos discursos dominantes que foram referendados artificialmente e em contextos de tensões e fortes relações de poder. A contextualização das histórias e culturas indígenas demandam uma condição diferenciada de análises a fim de destrinchar as condições que permitiram emoldurar discursos de congelamento étnicos.

A colonialidade do poder e do saber marca a formação da sociedade brasileira através de discursos que se presumem estáveis, constantes e absolutos e referendam o caráter classificatório que estabelecem estigmas baseados em lugares de poder. O debate relativo à aplicação da Lei 11.645/08 ainda é recente, mas já tem reverberado em diversos espaços socioeducativos. A construção de um quadro interpretativo sob o enfoque das sociedades indígenas abre possibilidades dialógicas multiculturais, capazes de possibilitar revisões baseadas em perspectivas sócio-histórico-culturais ameríndias, no sentido de provocar reflexões e indagações sobre aspectos do trabalho e formação docente englobando os materiais didático-pedagógicos como aportes de trabalho do educador. Ao ser questionado sobre a importância de estudar sobre as populações indígenas Medeiros (2012) responde

[...] esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história – de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios também tem o direito de conhecer a diversidade e de saber que seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes (MEDEIROS, 2012, p.50).

A inclusão da temática indígena nas instituições escolares é uma reivindicação dos diversos movimentos indígenas e essas reivindicações consistem em ações que ultrapassam as “datas comemorativas” que subjagam e distorcem aspectos culturais importantes.

Muitas sociedades indígenas vivenciam ainda processos de construções e reconstruções de suas vidas sociais e instituições escolares, em vistas a atender a seus anseios a partir de organizações curriculares, estruturais e organizacionais próprias. Diante disso, a emergência de fortalecer organizações próprias que atuam em todos os setores da vida social evitando o caráter fragmentado a que estamos acostumados constitui no desafio para as comunidades indígenas.

Pensando na potencialidade que as instituições escolares apresentam, sobretudo, como espaços privilegiados de convivência e de reflexões no campo da alteridade (SILVA, 2001), torna-se fundamental rever o descompasso entre a exigência legal instituída pela Lei 11.645/08 e as condições de sua efetiva aplicação no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Para tanto, se faz necessário investimento em estudos que tematizem aspectos referentes à diversidade das populações indígenas, no campo da educação (SILVA, 2004), de modo a contemplar as lacunas existentes e apoiar os docentes no trabalho com a temática em sala de aula, pois durante séculos essas populações foram consideradas sob a ótica de políticas discriminatórias de inferiorização.

## Considerações finais

A Lei 11.645/08 marca uma importante conquista no que se refere às possibilidades de reconhecimento e valorização das diversidades nos ambientes escolares, no entanto colocá-la em prática requer múltiplas práticas de conscientização e conhecimento a respeito dos desafios que estes povos enfrentam.

Reforçamos a necessidade de intervir sobre as próprias condições em que se produziram os discursos e identidades acerca dos indígenas. A questão é altamente complexa e exige revisões e reelaborações, no entanto a questão viabiliza discussões que ultrapassem o simples cumprimento de leis.

Acredita-se que a inserção da temática no cotidiano escolar deve assumir um caráter mais militante no sentido de refletir as questões indígenas sobre aspectos variados que ultrapassem as “datas comemorativas” ou o “Dia do índio”.

As populações indígenas têm muito a nos ensinar, pois mesmo com processos históricos marcados por distorções, descasos e dificuldades os povos indígenas não foram suprimidos e demonstram que existem outras formas de existir para além da lógica dominante. É imprescindível que consigamos estabelecer formas de agenciamento para enfrentarmos a realidade perversa a que estamos submetidos. Até quando suportaremos essa lógica hostil de lidar com a própria falta de identidade?

Boa parte das experiências docentes em instituições escolares não indígenas se revelam descontínuas e fragmentadas e constantemente atreladas a concepções equivocadas em relação aos povos indígenas em sua diversidade. Carecemos ainda, de investimentos em qualificações docentes, revisões de materiais didático-pedagógicos, e construções culturais fundamentadas numa história de resgate de bases fundantes da sociedade brasileira.

Se a educação escolar é uma entre tantas formas de tornar se cidadão as mudanças e revisões passam a ser percebidas como indo além, pois de nada adiantará propagar a ideia de uma escola inclusiva e intercultural se a forma de abordagem se der apenas como forma de reprodução do paradigma educacional no qual fomos orientados. Os referenciais teóricos que orientaram a escrita procuram empreender outras formas de enxergar o que foi por longo período de tempo naturalizado através de discursos de inferiorização que se resvalaram em lugares de domínio e poder.

É necessário, através de uma educação consciente e cidadã, romper como estigma que marca a figura do índio. A Lei nº 11645/08 pode contribuir nesta tarefa. Porém somente a Lei pode não dar conta deste desafio, visto que muitos professores não estão preparados para trabalhar esta questão de uma forma satisfatória, seja por desconhecimento da realidade indígena ou mesmo um preparo inadequado. Concorda-se com Brighenti (2015), quando este coloca que a temática indígena, se tomada em sua profundidade, tem grande potencial para provocar inquietações e estas inquietações gerar mudanças.

Acredita-se que a presença da temática indígena nos contextos educacionais poderá ser um ponto positivo e de valorização desta cultura em sua totalidade. Ao Sul o que é do Sul em sua diversidade e grandeza.

## Referências

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: Tomke Lask (Org.). **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2000, p. 25-68.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; SILVA, Keyde Taisa da. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) BRASIL. Acesso em: 21 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645**. 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_XXVIII\\_SNH.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf). Acesso em: 14 set. 2019.

BRUYNE, Paul. HERMAN, J. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Tradução Ruth Joffily. 3 ed. Ed. Francisco Alves Rio de Janeiro, 1991.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. **SULear: uma nova leitura do mundo**. S.d. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em 24 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. 2016. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensinar. Aprender: desafios atuais da profissão docente**. 2014. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 04 set. 2019.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

COSTA FILHO, A. As comunidades dos quilombos, direitos territoriais, desafios situacionais e o ofício do(a) antropólogo(a). In: **Novos Debates: fórum de debates em antropologia**. Vol. 2, nº 2, Junho/2016. p. 126-140.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ERIKSEN, Thomas Hilland. 1991. **The cultural contexts of ethnic differences**. *Man*. V. 26, nº 01, p. 127-144.

FIGUEIRÊDO, Adriana Guilherme Dias Silva. **O ensino religioso no espaço público escolar uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial**. 2017. Disponível em: [http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/985/2/adriana\\_guilherme\\_dias\\_silva\\_figueiredo.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/985/2/adriana_guilherme_dias_silva_figueiredo.pdf). Acesso em 12 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 280 p. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2014.

GONÇALVES, Jacqueline Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Narrativas Indígenas no Ensino Fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?** 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

\_\_\_\_\_. Narrativas Indígenas em materiais didático-pedagógicos? **6º Seminário de Educação e Formação Humana: Desafios do tempo presente/ 1º Simpósio de Educação Formação e Trabalho** - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 483 – 526.

IBGE. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em 24 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, 2008, p. 287-324.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; MESQUITA, Ilka Miglio de. **Desafios no ensino de cultura indígena: por uma educação decolonial**. 2008. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2204/649>. Acesso em: 03 set. 2019.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Bomtempo, 2016.

\_\_\_\_\_. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. 1999. Disponível em: [http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao\\_multicultural\\_igualdade\\_diferencia.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferencia.pdf). Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, Aracy Lopes de. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. IN: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes de (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcilene da. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. IN: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Histórias de educação: histórias de escolarização**. Maria Cristina Soares de Gouvêa; Tarcísio Mauro Vago(org). Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

VENZON, Rodrigo Allegrett; KURROSCH, Andréia Rosa da Silva; SOUSA, Fernanda Brabo. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. In: **Povos indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.149-158.

WIKIPÉDIA. **Sulear**. S.d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. Acesso em 24 ago. 2019.

WITTMANN, Luisa T. Introdução ou a escrita da História Indígena. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 9 - 20.

Recebido em 26/07/19

Aceito em 24/09/19

## **Pedagogia decolonial SULeada e Educação a distância: um diálogo possível?**

### **SULeada decolonial pedagogy and distance education: a possible dialogue?**

Cleder Tadeu Antão da Silva<sup>130</sup>  
Alecir Francisco de Carvalho<sup>131</sup>  
Walesson Gomes da Silva<sup>132</sup>

#### **RESUMO**

O presente artigo busca posicionar o debate acerca do pensamento decolonial com o campo da Educação a Distância, a partir das contribuições da Pedagogia Decolonial, Interculturalidade e Educação Popular, com vistas a oferecer novos rumos para modalidade no Brasil e na América Latina. O texto é uma iniciativa de colaborar com o debate em questão e conta com os aportes teóricos de Vera Candau, Paulo Freire, Catherine Walsh, entre outros autores, no intuito de vislumbrar possibilidades efetivas de aproximação entre a EaD e os pressupostos ligados à Educação Decolonial, nos âmbitos ontológicos, epistemológicos e econômico-político-ideológicos.

**Palavras-Chave:** Pedagogia Decolonial; Interculturalidade; Educação a Distância

#### **ABSTRACT**

This article seeks to position the debate about decolonial thinking with the field of Distance Education, based on the contributions of Decolonial Pedagogy, Interculturality and Popular Education, with a view to offering new directions for this modality in Brazil and Latin America. The text is an initiative to collaborate with the debate in question and has the theoretical contributions of Vera Candau, Paulo Freire, Catherine Walsh, among other authors, in order to glimpse effective possibilities of approximation between DE and the assumptions linked to Decolonial Education. , in the ontological, epistemological and economic-political-ideological spheres.

**Keywords:** Decolonial Pedagogy; Interculturality; Distance Education

---

<sup>130</sup> Doutorando em Educação – FaE/UEMG. Mestre em Educação Tecnológica, Especialista em Educação, Comunicação e Tecnologia. Pedagogo, Professor e Pesquisador em Educação. IFMG. E-mail. tadeuuemg@gmail.com

<sup>131</sup> Doutorado e Mestrado em Design. Mestrado em Ciências Ambientais, possui Pós-graduação Lato Sensu em Educação Ambiental, Bacharel em Design. É Professor Pesquisador da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG/CBH) onde desenvolve pesquisas e projetos relacionados aos campos do Design, Educação e Tecnologias. E-mail: alecircarvalho@gmail.com

<sup>132</sup> Doutorado e Mestre em Estudos do Lazer. Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas - UEMG. Email: walessongomes@gmail.com

## Introdução

O ideário decolonial é uma corrente de pensamento crítica ou movimento epistemológico capitaneado por autores latino americanos, que em geral estão ligados ao campo das ciências sociais e humanas. Tais autores, como Aníbal Quijano, Walter D Mignolo, Nelson Maldonado Torres, Enrique Dussel, Catherine Walsh, entre outros pesquisadores, buscam promover reflexões sistemáticas, sobretudo, contra o domínio das narrativas hegemônicas de distribuição de poder, nas formas de ser e de produção de saber vinculadas ao enredo da modernidade ocidental.

Iniciado ao final dos anos de 1990 e começo dos anos 2000<sup>133</sup>, por diversos intelectuais latino-americanos, incluindo os autores acima supracitados, o movimento que deu origem ao pensamento decolonial, tem buscado compreender as relações dominantes, instituídas historicamente nas sociedades, com especial atenção para as ontologias, epistemologias e processos econômico-político-ideológicos do hemisfério sul.

Os estudos desenvolvidos pelos autores revelam, que tal dominação iniciada no período caracterizado pelos processos de colonização, não se deram por terminados, isto é, não cessaram de ocorrer, mas pelo contrário, permaneceram e permanecem até os dias de hoje. Eles podem ser observados nos âmbitos da formação/negação de identidades, na centralidade de algumas epistemologias e nas práticas de dominação/dependência econômica e política entre nações hegemônicas e subalternas – onde o núcleo predominante continua sendo o hemisfério norte, especialmente, o continente europeu.

A corrente decolonial, ao focalizar a hegemonia instituída em torno da modernidade, acrescenta, por assim dizer, o elemento adicional da colonialidade ao debate, que pode ser entendida como formas persistentes de dominação, que impactam diretamente os planos do ser, do saber e do poder das nações que se localizam fora do eixo europeu ocidental predominante. A decolonialidade visa, portanto, fundar uma espécie de nova epistemologia, uma tentativa de ruptura, um exercício de resistência dos países latino-americanos, contra o domínio e a influência estratégica das nações hegemônicas aqui identificadas.

A nova epistemologia filiada ao pensamento decolonial provoca um efervescente caminho no âmbito da produção de conhecimentos, saberes e investigações acadêmicas. Dentre estes caminhos, destaca-se o advento de um novo campo de estudos e pesquisas, a denominado de Pedagogia Decolonial. Com base nas ideias de Catherine Walsh, o presente artigo buscará estabelecer aproximações entre as contribuições dos estudos decoloniais para o campo da educação, particularmente, promovendo uma interlocução entre a Pedagogia Decolonial e a Educação a Distância (EaD).

Para tal, e como forma de enriquecimento da abordagem em questão, utilizar-se-á das ideias e contributos da pesquisadora brasileira Vera Candau, com relação às suas pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da temática sobre Interculturalidade e Educação, identificando possíveis pontos de contato com a temática do artigo.

Cabe ressaltar, que o presente trabalho é uma tentativa, ainda que modesta, de posicionar a Educação a Distância no âmbito dos estudos decoloniais, em especial, em interlocução com a Pedagogia Decolonial e a Interculturalidade. Neste particular, o texto não tem a pretensão de esgotar o tema e as categorias aqui desenvolvidas, mas, pelo contrário, objetiva somente dar um pontapé inicial acerca desta importante e instigante debate de natureza teórico-epistemológica.

---

<sup>133</sup> Segundo Vera Candau (2010), o grupo Modernidade/Colonialidade tem desenvolvido extensão produção na América Latina. Formado por intelectuais dos diferentes países do continente, o grupo tem buscado constituir um projeto epistemológico, ético e político, a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Para mais, ver Candau, Vera. Pedagogia decolonial e a educação anti-racista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v. 26, 2010, p. 15-40.

Isso posto, podemos orientar o leitor sobre a estrutura que se seguirá. Primeiramente será apresentada uma breve contextualização histórica da EaD e sua filiação a epistemológica com o ocidente. Será ainda discutido, como a Educação e a Pedagogia se constituem como criações modernas instituídas em torno do pensamento hegemônico racional iluminista. A seguir se posiciona as contribuições da Pedagogia Decolonial para o campo da Educação na América Latina, sobretudo, a partir da perspectiva da Interculturalidade, em estrita interlocução com a Educação Popular, em torno, principalmente, do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire.

Por fim, se apresenta as ideias de Cultura em Rede em interação com as novas infraestruturas tecnológicas, dentro de uma lógica de rompimento com o estatuto do saber moderno. O texto busca identificar os avanços que a EaD pode provocar na perspectiva de uma ruptura com a colonialidade, especialmente, no âmbito das identidades e novas formas de saber possíveis, a partir, particularmente, dos novos contextos de ensino e aprendizagem de base técnica, fruto da EaD contemporânea, caracterizada por não demarcar domínios territoriais específicos.

Ao final da abordagem, se chama atenção para as perspectivas e para os limites postos para a Educação a Distância, no âmbito das relações de poder. Por mais paradoxal que isso possa parecer, a EaD ainda se constrói num contexto onde a tecnologia é fator determinante na organização de propostas pedagógicas de formação. Neste sentido, a produção, o acesso e as infraestruturas tecnológicas disponíveis entre diferentes nações, continentes e regiões ainda são marcados por uma desigualdade concreta, o que impacta sem dúvida alguma, no desenvolvimento desta modalidade, exigindo uma nova tomada de posição por parte dos países da América Latina.

## **Breve contextualização histórica da EaD: filiação à modernidade ocidental?**

A Educação a Distância, como modalidade educacional tem experimentando um enorme crescimento, sobretudo, nos últimos anos, tanto no Brasil, quanto em outros países latino-americanos. Neste sentido, a EaD tem apresentado uma transformação revolucionária em suas políticas e práticas pedagógicas, pois no atual contexto educacional, existe um movimento de transição e integração de propostas formativas, que busquem não só equilibrar as modalidades presencial e a distância, mas também expandir as ofertas ligadas à EaD.

Isso se deve ao potencial de atendimento da EaD no âmbito dos processos de democratização e acesso à educação, nos mais diversos níveis de ensino, particularmente, pelas possibilidades abertas nos campos da infraestrutura tecnológica e comunicacional que lhe servem de base.

No Brasil, do ponto de vista da definição dessa modalidade, pode-se compreender a EaD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 01).

Do ponto de vista histórico, porém, a EaD carrega uma filiação epistemológica com os pressupostos ocidentais, com destaque para a influência moderna, que proporcionou um campo fértil para o início de sua institucionalização. Suas origens remetem aos progressos tecnológicos e comunicacionais, que se vinculam ainda à Grécia antiga, devido, sobretudo, ao desenvolvimento das práticas de correspondência. Sua utilização como método de ensino, no entanto, está estreitamente ligada a herança norte-americana, ainda no século XVIII, no bojo da efervescência marcada pelas transformações advindas dos processos de organização social vinculadas à modernidade.

A este respeito Silva e Ferreira (2018) salientam:

A evolução das tecnologias utilizadas na educação a distância, são vinculadas a evolução dos meios de comunicação. Iniciando na Grécia e depois em Roma, existia uma rede de comunicação permitindo o desenvolvimento significativo da correspondência. As cartas comunicavam informações científicas e inauguraram uma nova era na arte de ensinar, seu primeiro marco da educação a distância, foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728 [...]. (Silva e Ferreira, 2018, p. 02).

Cabe ressaltar, que esta filiação da Educação a Distância está entrelaçada com as origens do próprio processo de institucionalização da Educação e da Pedagogia. Em geral, processos de formação institucionalizados que desembocaram na escolarização da população, normalmente são reconhecidos como processos estritamente vinculados à ideia moderna de educar, nos tempos da industrialização capitalista, do ideário iluminista e das narrativas ocidentais de racionalização e civilização. Libâneo ao desenvolver uma discussão profunda sobre o lugar da Educação, da Pedagogia e da Escola na Modernidade, a partir da crítica pós-moderna, revela que:

[...] o ideário pedagógico atual, na versa o tradicional, renovada ou crítica, é legítimo herdeiro da modernidade, especialmente na sua crença do poder da educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo na vida social. Numeroso contingente de educadores, de forma elaborada ou não, assenta sua prática pedagógica-docente nesses ideais: poder da razão no processo formativo, domínio humano sobre a natureza, desenvolvimento contínuo na história pela ação humana, progresso da ciência, capacidade do homem de gerir seu próprio destino, de ter auto-domínio, de pensar criticamente, de comprometer-se com o destino da história conforme suas crenças [...]. (Libâneo, 2002, p. 185).

A crítica pós-moderna neste particular, apresenta aproximações com o pensamento decolonial, no sentido de provocar um rompimento com a centralidade da modernidade, enquanto forma de pensamento universal e hegemônico. Deste modo, assim como a Educação, a Pedagogia e a Escola são produtos modernos, a Educação a Distância também se filia historicamente aos aportes da racionalidade ocidental, do iluminismo e de uma hegemonia eurosaxã. A EaD emerge em um contexto da expansão da capacidade de formar e educar a população, por meio dos processos de escolarização, com auxílio, sobretudo, das inovações nos campos da comunicação e de intensa disseminação das mídias de massa.

Neste âmbito relativizar tais dimensões institucionais vinculadas à modernidade, significa colocar em xeque as próprias ideias de Educação (incluindo a Educação a Distância), a Pedagogia e a Escola/Escolarização. Diante deste raciocínio, Libâneo novamente é esclarecedor ao analisar a crítica dirigida ao pensamento instituído em torno do enredo moderno: “Neste sentido, a crítica dos princípios do modernismo equivale a colocar em questão as próprias bases da nossa história cultural, da Pedagogia e da escolarização formal” (Libâneo, 2002, p. 185).

A seguir, se buscará apresentar as aproximações entre a Educação e o pensamento decolonial, a partir das contribuições da Pedagogia Decolonial, com base nas ideias da pesquisadora Catherine Walsh.

## Educação e Pedagogia Decolonial

Como se discutiu anteriormente, a educação enquanto processo institucionalizado coloca-se como projeto da modernidade, no âmbito da escolarização da população, em um enredo que se encaixa no ideário da civilização ocidental, profundamente marcado pelo caráter de racionalização dos novos tempos sociais. Como se apregou, a Pedagogia, a Escola e posteriormente à própria Educação a Distância são parte deste panorama até aqui delineado.

Neste particular, a educação carrega, por assim dizer, elementos de colonialidade em sua natureza, que ao moldar, formar e formatar sujeitos dentro de um ideário específico vinculado ao projeto da modernidade trata de instituir no bojo das práticas educativas, processos sistemáticos de dominação. Com isso, se impõem algumas formas identitárias que invisibilizam outras identidades, legitimam relações de poder, como se estas assumissem um caráter de naturalidade das coisas e cristalizam formas de saber hegemônicas, em nome da racionalização científica ocidental destituindo, subordinando e silenciando outros conhecimentos e saberes como exóticos, de menor valor e/ou inválidos.

Por outro lado, não é correto imaginar, que durante as últimas décadas, não houve atitudes de resistência e luta contra este tipo de ordem ou status quo vigente. É exatamente nesta fronteira, que Catherine Walsh irá posicionar as conexões e possíveis aproximações entre a Educação e o pensamento decolonial. Para esta autora:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs<sup>3</sup>, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh, 2012, p. 25).

Segundo Walsh, esta trajetória de resistência e luta dos povos latino-americanos, especialmente, contra o poder colonial, que não custa lembrar, também se utiliza da educação como ferramenta de dominação ontológica e epistemológica pode favorecer novas formas de pedagogia, ou o que a autora denomina de universo da Pedagogia Decolonial. Estas novas pedagogias seriam formas concretas de desafiar a Pedagogia Moderna, ocidental e europeia, que também povoa os pressupostos e os elementos constitutivos da Educação a Distância.

Walsh oferece o coro esclarecedor acerca do interesse de uma Pedagogia Decolonial:

Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2012, p. 25).

Portanto, Walsh propõe a ideia de uma Pedagogia Decolonial, como campo de conhecimento que integre uma luta social, política, ontológica e epistêmica, com vistas à libertação das amarras da dominação que a Educação, a Pedagogia e a Escola historicamente foram submetidas pela condição moderna. A seguir, se apresentará a perspectiva da Interculturalidade, a partir das ideias da pesquisadora brasileira Vera Candau, como uma vertente da Pedagogia Decolonial, de maneira a aproximar tal concepção, como estratégia concreta de exercício de decolonialidade na esfera da Educação a Distância, vislumbrando abrir novos horizontes para o campo em questão.

## A Interculturalidade no contexto da Pedagogia Decolonial

A Interculturalidade se coloca como um tema atual, onde diferentes grupos socioculturais, nos mais diversos países e regiões, se manifestam na busca de afirmação e reivindicação, não só no plano de direitos, espaços e visibilidade, mas, especialmente, pela via de movimentos sociais sistematicamente organizados. Tais grupos visam denunciar a problemática da injustiça e desigualdade dos coletivos de diferentes naturezas, étnica, envolvendo relações de gênero, orientação sexual e posição religiosa, entre outras marcas reunidas em torno da (in) diferença.

Para (Candau, 2010), a manifestação destes grupos busca, portanto, um sentido de reconhecimento dos processos complexos de construção histórica, política e cultural, que marcaram a negação de algumas identidades, em detrimento de outras, tanto de um ponto de vista físico, quanto simbólico. Segundo a pesquisadora brasileira, a perspectiva intercultural é uma bandeira de luta dinâmica social e política da América Latina, que traz para o centro do debate processos de redistribuição e justiça culturais.

Neste sentido, a Interculturalidade tem pretensões audaciosas e abrangentes, tendo em vista que a mesma:

[...] não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nesta perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária [...] (Candau, 2010, p. 11).

Candau, a partir das ideias de Catherine Walsh apresenta caminhos possíveis para que a Interculturalidade possa se efetivar também no plano educacional, que autora denomina de Educação Intercultural. Neste sentido, a Educação Intercultural poderia se constituir por meio de:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (Candau, 2010, p.11 apud Walsh, 2001, p.10-11).

Candau, ao aprofundar o debate acerca da Educação Intercultural, inclui as experiências da Educação Popular como um ideário pedagógico que estabeleceu de maneira intrínseca, a relação entre os contextos socioculturais dos sujeitos e os processos educativos. Se valendo do pensamento de Paulo Freire, a autora busca demonstrar que a valorização do universo cultural defendido pelo educador brasileiro, ainda nos anos de 1960, representou uma contribuição inequívoca para a Educação Intercultural, isto é, uma Pedagogia “Decolonial” da resistência, apontado por Walsh em seus estudos. Assim:

Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação. (Candau, 2010, p.162).

Para Candau, a pedagogia freireana apresenta uma essência decolonial não só no âmbito de sua proposta de lidar com as diferenças, mas na forma de empoderar classes sociais subalternas, isto é, dando protagonismo aos atores dos processos de aprendizagem, especialmente, no âmbito do desenvolvimento das ações educativas, pois:

O reconhecimento da legitimidade do background cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural. Mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos e os saberes presentes nas relações pedagógicas. Objetivava também o empowerment desse adulto, sempre em um sentido explicitamente referido às classes sociais subalternizadas e excluídas. (Candau, 2010, p.161).

No próximo tópico a seguir, se buscará a partir dos contributos da condição pós-moderna, da cultura em rede e das aproximações entre tecnologia e pensamento decolonial desenvolver algumas aproximações iniciais com a Educação a Distância, com vistas a posicionar a temática no âmbito dos estudos sobre Decolonialidade e Educação.

## **Infraestruturas tecnológicas como lógica de rompimento da epistemologia moderna: uma tentativa de aproximação entre Educação a Distância e Educação Decolonial**

Jean François Lyotard em sua obra “A Condição Pós-Moderna” desenvolve uma incursão teórica, a partir da assertiva, de que a partir dos anos de 1950 e 1960, as sociedades

começam a experimentar uma mudança importante no estatuto do saber, que até então era predominantemente organizada sob a égide da metanarrativa da modernidade.

Apesar de Lyotard ter como ponto de partida a Europa, sem incursão alguma ao pensamento decolonial, ele parece concordar com a necessidade de se relativizar as unidades de legitimação das formas de conhecimento modernas, que sob a retórica da racionalidade e das pretensões de universalidade são tidas como válidas e hegemônicas.

Para Lyotard (2009):

Originalmente, a ciência entra em conflito com os relatos. Do ponto de vista de seus próprios critérios, a maior parte destes últimos revelam-se como fábulas. Mas na medida que não se limite a enunciar regularidades úteis e que busque verdadeiro, deve legitimar suas regras do jogo. Assim exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação [...] É assim, por exemplo, que a regra do consenso entre o remetente e o destinatário de um enunciado com valor de verdade será tida como aceitável, se ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal. (Lyotard, 2009. p. 15-16).

[...] considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos. É sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia. (Lyotard, 2009. p. 16).

Para Lyotard, a transformação em curso – o que ele denomina de condição pós-moderna – inicia-se a partir, especialmente, da segunda metade do século XX, no bojo do contexto do Pós-Industrialismo. A mudança é marcada pela substituição da lógica de formação do espírito do indivíduo moderno por um novo estatuto de saber, estruturado em torno de bases atualizadas, as tecnologias e suportes inovadores de informação, que rompem profundamente com as práticas e processos de acesso ao conhecimento.

Se sob a lógica da condição moderna, os indivíduos se submetiam aos processos de interiorização de saberes, por intermediação da educação e da escola, dando um sentido, valor e uso ao conhecimento racional, em função de seu pragmatismo e adaptabilidade para a vida social civilizada. Porém, a condição pós-moderna, tende a provocar uma rachadura neste tradicional enredo.

A condição pós-moderna, diz Lyotard, promove o protagonismo da informática e suas tecnologias ocasionando novas formas de produzir e acessar o conhecimento, fenômeno este denominado pelo autor de uma explosiva exteriorização do saber. Se o conhecimento de base moderna se dava dentro de uma ótica de completude e sob a “patente” da educação formal envolvendo a escola e a universidade, a sensação agora é de uma absoluta incompletude, uma ameaça de deslegitimação dos agentes vigentes.

Assim, informação e conhecimento começam a ser profundamente dependentes das infraestruturas tecnológicas, o que exige alterações no âmbito das formas historicamente cristalizadas de educar, com fortes e importantes repercussões para a Pedagogia e para os sistemas de ensino.

Lyotard esclarece:

Nossa hipótese de trabalho é de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna. [...] O saber científico é uma espécie de discurso. Ora pode-se dizer que há quarenta anos as ciências e as técnicas ditas de vanguarda versam sobre a linguagem: a fonologia e as teorias lingüísticas, os problemas da comunicação e a cibernética, as matemáticas modernas e

a informática, os computadores e suas linguagens [...] (LYOTARD, 2009, p. 03).

Parece que a incidência destas informações tecnológicas sobre o saber deva ser considerável. Ele é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. [...] Nesta transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta. Ele não pode se submeter aos novos canais, e tornar-se operacional a não ser que o conhecimento possa ser traduzido em quantidades de informação. [...] As pesquisas versando sobre estas máquinas intérpretes já estão adiantadas. Com a hegemonia da informática, impõem-se uma certa lógica e, por conseguinte, um conjunto de prescrições que versam sobre os enunciados aceitos como “de saber”. (LYOTARD, 2009, p. 04).

A abertura provocada por esta mudança de estatuto do saber, de que fala Lyotard na esfera da condição pós-moderna, parece ter propiciado espaços férteis para promover reflexões em torno do papel que as infraestruturas tecnológicas poderão ter para as novas formas relacionadas à Educação a Distância, em diálogo intrínseco com o pensamento decolonial.

Do ponto de vista tecnológico, as bases de comunicação e informação tem propiciado a formação de novos grupos culturais de natureza global, uma Cultura em Rede mediada por estas infraestruturas tecnológicas, que não privilegia nos planos ontológico e epistemológico a hierarquização, a subalternidade ou a dominação em torno dos elementos geopolíticos tradicionais, elementos estes, muitas vezes característicos da racionalidade ocidental moderna.

Castells, no prólogo de seu livro “A Sociedade em Rede” busca demonstrar as diferenças advindas da moderna e racional revolução industrial, em comparação à revolução informacional:

De sua origem na Europa Ocidental, a Revolução Industrial estendeu-se para a maior parte do globo durante os dois séculos seguintes. Mas sua expansão seletiva, e seu ritmo, bastante lento pelos padrões atuais de difusão tecnológica. [...] Além disso, seu alcance planetário nas décadas seguintes teve, com bastante frequência, um caráter de dominação colonial, seja na Índia sob o Império Britânico, na América Latina sob a dependência comercial/industrial da Inglaterra e dos EUA, no desmembramento da África mediante o tratado de Berlim, ou na abertura do Japão e da China para o comércio exterior pelas armas dos navios ocidentais. Ao contrário, as novas tecnologias da informação difundiram-se pelo globo com a velocidade da luz em menos de duas décadas, entre meados dos anos de 1970 e 1990, por meio de uma lógica que, ao meu ver, é a característica dessa revolução tecnológica: aplicação imediata do próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação. (Castells, 2016, p. 89-90).

Para Castells, a formação das sociedades informacionais carrega consigo um caráter bem mais descontínuo, pois:

[...] O fato de países e regiões apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno de dotarem seu povo do acesso ao poder da tecnologia representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade. As áreas desconectadas são cultural e espacialmente descontínuas: estão na inner cities dos EUA nos banlieues da França, assim como nas favelas africanas e nas áreas rurais carentes chinesas e indianas. Mas atividades, grupos sociais e territórios dominantes por todo o globo estão conectados, na aurora do século XXI, em

um novo sistema tecnológico que, como tal, começou a tomar forma somente na década de 1970. (Castells, 2016, p. 90).

A descontinuidade revelada por Castells permitiria um desenvolvimento ainda que difuso das infraestruturas tecnológicas pelo globo, inclusive na América Latina. A este respeito, (Costa e Martins, 2018), ao identificarem as contribuições do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto acerca de suas análises sobre tecnologia, em aproximação com o pensamento decolonial, afirmam que as tecnologias gestadas nos países centrais carregam em si expedientes ideológicos que visam manter os países oprimidos na condição de consumidores passivos da produção, intelectual e técnica. (Costa e Martins, 2018, p. 16).

Segundo Costa e Martins, Álvaro Vieira Pinto desnuda a ideologia implícita na concepção de que a modernização tecnológica é a principal responsável pela superação do subdesenvolvimento, conduzindo as inteligências das nações periféricas a absorverem produções técnicas de nações hegemônicas. Vieira Pinto realiza uma discussão pertinente para a conscientização e superação da falácia desenvolvimentista, na defesa da superação do subdesenvolvimento pela mudança da qualidade dos processos de incremento técnico, isto é, pela rejeição da assimilação passiva dos produtos oriundos dos países desenvolvidos, que carregam diferentes traços ideológicos (Costa e Martins, 2018).

Será que a Educação a Distância poderia ser constituir em um campo de resistência das nações da América Latina contra a dominação tecnológica de que fala Álvaro Vieira Pinto?

O descontinuísmo da Revolução Informacional pontuada por Castells é um caminho factível para que a EaD se coloque como alternativa das nações latino-americanas no plano de uma Educação Intercultural pela via da Cultura em Rede?

Teria a EaD potencial para se revelar como uma área estruturante dos países do hemisfério sul na produção de conhecimentos plurais, originais e complexos alinhados ao novo estatuto do saber da Condição Pós-Moderna de que apregoa Lyotard?

Será discutido em seguida, a partir de alguns pontos de contato entre a EaD e o debate sobre decolonialidade as possibilidades de diálogo entre a modalidade e as teorias aqui demarcadas. Neste particular, do ponto de vista pedagógico serão recuperados os pressupostos da Educação Popular de Paulo Freire, a Pedagogia Decolonial de Catherine Walsh e a Educação Intercultural de Vera Candau à luz da Condição Pós-moderna de J. François Lyotard, da Revolução Informacional e Cultura em Rede de Manuel Castells e do papel da tecnologia nos contextos de superação do subdesenvolvimento de Álvaro Vieira Pinto, no âmbito de uma análise eminentemente sóciotécnica.

## **Uma digressão acerca de uma Educação a Distância Decolonial e Intercultural: desvendando caminhos possíveis?**

O presente artigo buscou identificar as interlocuções possíveis entre o pensamento decolonial e a Educação a Distância. Para tal, procurou-se desenvolver certos apontamentos sobre os dois campos em questão, para posteriormente, sob as bases de algumas concepções teóricas contemporâneas, promover a aproximação entre as temáticas em análise.

Partiu-se, portanto, dos pressupostos defendidos por Lyotard (2009), no plano epistemológico, isto é, nas questões que envolvem a produção de saber<sup>134</sup>, para demonstrar como a transição

<sup>134</sup> Um das preocupações do movimento decolonial ao analisar os aspectos da modernidade/colonialidade se coloca no plano das relações de dominação envolvendo o saber e os conhecimentos válidos tidos como legítimos e detrimento dos conhecimentos outros, inválidos e de menor valor.

dos processos de interiorização do conhecimento racional, vinculados a herança da Modernidade tendo como centro a institucionalização da educação e da escola, favoreceria a Educação a Distância em contextos de exteriorização do saber, de base tecnológica, num plano de uma Condição Pós-Moderna.

A defesa aqui, é que a ruptura provocada pela mudança de estatuto do saber anteriormente caracterizada por uma espécie de imposição da institucionalização da escola e universidade, como formas exclusivas de acesso ao conhecimento, abririam novas oportunidades de aprendizagem e construção de saberes, que poderiam não seguir os critérios fechados de legitimação institucional dos estabelecimentos oficiais de educação moderna, de que menciona Lyotard. Este parece ser um ponto importante de contato com o pensamento decolonial, no âmbito da diversificação de formas novas e alternativas de conhecimento, sustentados em torno das inovações tecnológicas, mas também é um terreno absolutamente fértil para os caminhos a serem trilhados pela Educação a Distância, profundamente caracterizada pela abertura, e pela flexibilidade e pela multiplicidade de modelos pedagógicos.

Além disso, este premente potencial que favorece a autonomia da aprendizagem na EaD, mediante práticas de co-autoria, cooperação e compartilhamento de saberes e conhecimentos, carrega um ponto de convergência importante com a Educação Popular, que é uma das interfaces da Educação Intercultural e da Pedagogia Decolonial. Se a educação popular de Paulo Freire sustentou a primazia de um empoderamento do estudante e a valorização de sua cultura como elemento constituinte fundamental dos processos de aprendizagem, na EaD de forma semelhante tem se apregoadado a autonomia do aprendiz e seu protagonismo como co-responsável dos processos de apropriação de conhecimentos, em torno dos processos cada vez mais coletivos de colaboração e interação. Tais aspectos tem sido entendidos como fundamentais para as ações de formação no âmbito desta modalidade educacional, numa espécie de *EaD colaborativa*.

Assim como Lyotard oferece contribuições na esfera das relações com o saber, o artigo buscou mostrar que Castells (2016)<sup>135</sup>, ao tratar da Revolução Informacional experimentada pelas diversas nações, em todo mundo, inclusive na América Latina, oferece-nos caminhos fecundos em um plano ontológico, no que se refere às relações estabelecidas do ser<sup>136</sup>, a partir das novas práticas constituídas em torno de uma Cultura em Rede, assentadas, principalmente, em torno das atuais infraestruturas tecnológicas.

A incursão de Castells, também aponta para um favorecimento da EaD, em contextos de protagonismo de diferentes grupos culturais e indivíduos, que constroem novas formas de pensar, agir e interagir no universo das redes de comunicação, o que Pierre Lévy denominou de Cibercultura<sup>137</sup>. Estas novas formas não só impactam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação a Distância, mas a própria modalidade tem colaborado diretamente para fomentá-las, pela intermediação nos novos canais interativos, ambientes virtuais de ensino, objetos de aprendizagem, redes sociais, recursos educacionais abertos, entre outras tecnologias.

Essa mutação ontológica, no âmbito dos grupos e indivíduos carregam pontos de diálogo com o pensamento decolonial, no âmbito da Interculturalidade de que nos fala Candau (2010).

---

<sup>135</sup> No prólogo "A Rede e o Ser" da obra *Sociedade em Rede*, Manuel Castells procura demonstrar como as redes oriundas da atual revolução informacional tem influenciado, em diferentes dimensões, as identidades do ser na contemporaneidade. Para mais, ver Castells. Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 17. Ed. 2016.

<sup>136</sup> Um das preocupações do movimento decolonial ao analisar os aspectos da modernidade/colonialidade se coloca no plano das relações de dominação envolvendo o ser e as identidades. Povos e culturas hegemônicas que se impõe sobre os diversos povos e sujeitos, os sujeitos "outros".

<sup>137</sup> Segundo Pierre Lévy, a Cibercultura é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Para o autor, o ciberespaço pode ser entendido como a rede que conecta mundialmente computadores, isto é, a internet. Para mais, ver Lévy. Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 3. Ed. 2010.

A Educação e os recursos supracitados acima são pontes que canalizam intervenções coletivas, que mobilizam interesses comuns e que proporcionam a difusão de diferentes vozes, que também se materializam numa esfera da resistência e luta.

Neste sentido, o movimento que se segue na rede, alimentando e instituindo uma Cibercultura, também exige reconhecimento, também é sedento por espaços de participação coletiva, mas continuam sendo recorrentemente alvo de incompreensões, de preconceitos e discriminações, uma cultura tida como não sendo legítima e que ainda muitas vezes não é levada a sério.

Por fim, no bojo das análises de Lyortard e Castells, o trabalho aqui exposto, recorreu-se a (Costa e Martins, 2018), que com base nas ideias de Álvaro Vieira Pinto, posicionam o debate desenvolvido pelo filósofo brasileiro acerca da problemática da tecnologia, num plano econômico-político-ideológico. (Costa e Martins, 2018) buscam aproximar o pensamento de Vieira Pinto aos estudos sobre decolonialidade, captando as relações de poder<sup>138</sup> estabelecidas e identificadas pelos encadeamentos entre as nações hegemônicas e os países subdesenvolvidos, no âmbito de seus trabalhos sobre tecnologia.

Vieira Pinto alerta que países dominantes na produção da tecnologia submetem países periféricos ao simples consumo dos artefatos técnicos. Portanto, haveria a necessidade de se estabelecer uma nova relação, onde as nações subalternas possam ter uma atitude que estimule o incremento de infraestruturas tecnológicas, de forma a romper com o processo histórico de dominação, como já se salientou.

Identifica-se aqui na análise de Álvaro Vieira Pinto, um terreno farto de favorecimento da Educação a Distância como instância efetiva de interrupção no plano das relações de poder. Quando Castells (2016) fala de um desenvolvimento descontínuo que é característico das revoluções tecnológicas contemporâneas e estas não se fixam em questões geopolíticas tradicionais, mas envolvem institucionalidades e demandas/posições específicas dos países, regiões e continentes, parece haver nos novos contextos tecnológicos contemporâneos, caminhos reais para uma construção mais equilibrada e homogênea no lido com a dinâmica de produção e consumo de infraestruturas tecnológicas.

Assim, o investimento em Educação a Distância no continente latino-americano pode se constituir em uma área estratégica para o favorecimento de novos contextos de produção de conhecimento/saberes fora da dinâmica tradicional já viciada liderada por países centrais e suas instituições legitimadoras. Assim, o descontínuo da revolução informacional em curso, de que fala Castells, as possibilidades de incremento tecnológico apresentados por Vieira Pinto e as novas tendências de estatuto do saber vislumbradas por Lyortard poderiam dar a EaD estes novos sentidos ontológicos, epistemológicos e políticos desejados alinhados às concepções de uma Pedagogia Decolonial.

Com isso, e numa esfera crítica, a EaD se colocaria como um dos lócus de superação dos atuais ordenamentos de dominação tecnológica, tendo como pano de fundo a América Latina, a interculturalidade e a *EaD colaborativa* em bases Freireanas.

Muitas das ideias apresentadas aqui evidentemente são prematuras e necessitam de melhor amadurecimento. Contudo, o objetivo do artigo foi exatamente uma tentativa, ainda que preliminar, de aproximar o pensamento decolonial e com a temática da EaD, exercício este, que foi desenvolvido com algumas concepções teóricas contemporâneas, ainda que não totalmente baseadas em perspectivas originais assentadas nas epistemologias do sul.

Ainda sim, entende-se que o texto é uma incursão inicial a esta tarefa. Tem-se, portanto, a convicção que novos estudos serão realizados na mesma direção apresentada até aqui ou mesmo contestando suas premissas. Ainda sim, a intenção do trabalho é fomentar o debate

---

<sup>138</sup> Um das preocupações do movimento decolonial ao analisar os aspectos da modernidade/colonialidade se coloca exatamente no plano das relações de dominação e poder entre povos, culturas, regiões e continentes, especialmente entre hemisfério norte e sul, Europa e América Latina.

acerca da Educação a Distância e os pressupostos da Decolonialidade, sobretudo, em diálogo com a Pedagogia Decolonial e a Educação Intercultural.

Os desafios são muitos e estão postos, agora é caminhar em direção a refutação ou continuação das provocações feitas até aqui. A trilha é longa e instigante e esperamos termos dado o primeiro passo.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan/abr. 2010a.

CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e a educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010b.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. v. 01.

COSTA, Breno; MARTINS, Adriano. Álvaro Vieira Pinto e o pensamento decolonial: a questão da colonialidade do saber. In: Colóquio Álvaro Vieira Pinto, 3, 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2018. p. 14-17.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição Pós-Moderna**. 12 Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

SILVA, Danniela; FERREIRA, Adir. Trajetória da Educação a Distância: do surgimento a educação superior no Brasil. In: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 1, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2018. p. 01-11. Disponível em: [cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/732/269/](http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/732/269/).

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Quito: Catherine Walsh Editora, 2012. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-volumen-i.pdf>. Acesso em 02 de Julho de 2019.

*Recebido em 21/05/19*

*Aceito em 22/07/19*

## Saberes Afrodiaspóricos – SULEar olhares, trançar sentidos

### Aphrodiasporic Knowledge - SULEar Looks, Braid Senses

Marta Ferreira<sup>139</sup>

Jackeline Rodrigues Mendes<sup>140</sup>

#### Resumo

Este ensaio tem por objetivo refletir sobre as escritas outras bem como suas narrativas existentes e invisibilizadas pela ordem ocidental. Pensar as riquezas das narrativas que encontramos e experienciamos nos espaçostempos de religiosidades afrodiaspóricas dos terreiros de candomblés, que comporta sempre um aspecto performativo (SCHIFFLER, 2017), oral e escrito outro, o que faz SULEar nossos diálogos com/nesses espaçostempos. São epistemes sul-sul, carregadas de significados, significantes, ressignificações contidas nesse mundo predominantemente ocidental. Sobreviventes dos epistemicídios que nos assolaram e assolam das mais variadas formas; epistemicídio que desperdiça muita experiência social e reduz a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo (SANTOS e MENESES, 2010). Pensar que, por outro lado, também é subversão de uma ordem estabelecida, um exemplo de desobediência epistêmica. Fazendo um exercício, uma tentativa de perceber como essas práticas não eurocentradas podem ser lidas como rasuras provocadas pelas tensões das relações dos espaçostempos variados, em que valores normativos ocidentais vigentes e “letrados” contidos e constitutivos da escola vão de encontro aos saberes construídos e ressignificados nos espaçostempos afrodiaspóricos dos terreiros de candomblés e como o epistemicídio, que tem por objetivo nosso apagamento enquanto povo afrodiaspórico, fortalece a que propagação de uma só narrativa válida, invisibilizando e silenciando tantas outras narrativas.

**Palavras-chave:** SULEar; Saberes Afrodiaspóricos; Educação nos Terreiros.

#### Abstract

This essay aims to reflect on other writings as well as their existing narratives and invisible by the Western order. To think of the riches of the narratives that we find and experience in the aphrodiasporic religiosity spaces of candomblés terreiros, which always has a performative aspect (SCHIFFLER, 2017), oral and written another, which makes SULEar our dialogues with / in these spaces. They are south-south epistemes, loaded with meanings, significant, ressignifications contained in this predominantly western world. Survivors of the epistemicides that have plagued and devastated us in many different ways; epistemicide that wastes a lot of social experience and reduces the epistemological, cultural and political diversity of the world (SANTOS e MENESES, 2010). To think that, on the other hand, is also subversion of an established order, an example of epistemic disobedience. In an exercise, an attempt to understand how these non-Eurocentric practices can be read as erasures caused by the tensions of relationships of varying spacetimes, in which current and "literate" contained and constitutive Western normative values of the school meet the constructed and ressignified knowledge. in the aphrodiasporic spacetimes of candomblés terreiros and how epistemicide, which aims at our erasure as aphrodiasporic people, strengthens the spread of a single valid narrative, making invisible and silencing so many other narratives.

**Keywords:** SOUTHing; Aphrodiasporic Knowledge; Education in the Terreiros

<sup>139</sup> FE/UNICAMP (Bolsista CAPES)

<sup>140</sup> FE/UNICAMP

Se não soubermos cantar, rezar, falar direito, perdemos o sentido de nossa língua e os rituais também perdem em significado porque todos precisam compreender o que estão fazendo. Aqui, o mais importante é distribuir o conhecimento porque assim distribuimos o Axé que nos une e movimenta. (Babá Daniel de Yemonjá)

## Desembaraçando a palha

Este ensaio se propõe a pensar as narrativas outras, partindo dos espaçostempos<sup>141</sup> do terreiro de candomblé Ilê Aşé Omi Lare Ìyá Sagbá<sup>142</sup> (Duque de Caxias-RJ). Lugar de religiosidade de matriz africana. Somos pesquisadoras e candomblecistas; falamos e analisamos o que nos constitui e forma. Vamos caminhar a partir dos trançados da palha da costa, elemento ritualístico comum a praticamente todos os candomblés do Brasil; entendendo esse trançado como uma escrita potente e que junto com os elementos narrativos outros formam um texto para além das escritas alfabéticas. Essas escritas outras demonstram nossa forma de ser, ver, sentir e estar no mundo:

As identidades formadas no interior da matriz dos significados coloniais foram construídas de tal forma a barrar e rejeitar o engajamento com as histórias reais de nossa sociedade ou de suas rotas culturais. Os enormes esforços empreendidos, através dos anos, não apenas por estudiosos da academia, mas pelos próprios praticantes da cultura, de juntar ao presente essas “rotas” fragmentárias, frequentemente ilegais, e reconstruir suas genealogias não-ditas, constituem preparação do terreno histórico de que precisamos para conferir sentido à matriz interpretativa e às auto-imagens de nossa cultura, para tornar o invisível visível. (HALL, 2006, p. 41)

Utilizamos elementos cotidianos do terreiro citado, e dialogamos com autores que nos fazem tensionar os conceitos estabelecidos e a ordem vigente dos padrões coloniais; uma escrita que se pretende subversiva, pois entendemos que:

A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. [...]

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. (SANTOS e MENESES, 2010, p.39)

Para tanto, tentamos SULEar nossos referenciais bibliográficos, utilizando autores que nos aproximam não só das diásporas e das discussões sobre colonialidades e/ou decoloniais,

---

<sup>141</sup> Utilizaremos Alves, por concordamos com seu ponto de vista. A autora sempre explica que usa esses termos juntos para indicar que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos pretendem ir além do que vê como limites herdados das ciências modernas.

<sup>142</sup> Yorubá “é uma denominação generalizada de um povo que habita a atual região africana da Nigéria. Era denominação reservada aos povos de Òyó e que, gradualmente, estendeu-se até cobrir todos os povos do mesmo tronco, que são agora conhecidos como o povo de fala yorubá. A língua escrita foi desenvolvida tendo por base o falar de Òyó, no antigo Daomé francês, eram chamados de Nagô” (BENISTE, 2011, p.816). Utilizarei vários termos e expressões em yorubá no decorrer do texto, tendo como referência para a escrita os autore José Beniste. Notarão o não uso do plural nas palavras yorubá.

mas que, também, possuem pertencimento em alguns lugares de origem da diáspora africana, para possibilitar uma melhor compreensão sobre as epistemes sul-sul da qual nos propomos a iniciar desembaraçar a rolo de palha, através de algumas reflexões relacionando os cotidianos e os referenciais.

Sabemos que para se trançar, é preciso sutileza e firmeza ao mesmo tempo; também sabemos que os fios das palhas são desiguais em forma e tamanho, mas também sabemos que juntando todos e tendo cuidado temos trançados belíssimos; acreditamos que é esse exercício que estamos tentando praticar nesse ensaio inicial. Sem a pretensão de chegar a conclusões ou obter respostas fechadas, mas apresentando algumas das potencialidades dialógicas dessas práticas afrodiaspóricas.

## Trançando a palha

Nos trançados da palha da costa dentro dos terreiros de religiosidade de matriz africana, aqui especificamente o candomblé, é onde se inicia todo o caminhar dos aprenderes de Axé<sup>143</sup>. A palha da costa trançada e enrolada no braço pode ser lida das mais variadas formas e contextos a partir das demais leituras que vamos fazendo do corpo/texto que avistamos: se quem carrega o trançado no braço está com cabelo ou sem cabelo, de pano na cabeça ou sem pano, enfim. Existe uma infinidade de possibilidades de leituras a partir do trançado da palha da costa.

O trançado da palha da costa enrolado no braço é só um exemplo das narrativas que encontramos nesse espaçotempo afrodiaspórico e que pouco, ou raramente é lido e/ou ouvido. As escritas dos trançados dessa palha misturam-se às escritas do próprio corpo; misturam-se às escritas das pinturas corporais ritualísticas em que as variações das cores conduzem a leituras, interpretações e significações diversas, impregnadas de conhecimentos ancestrais repassados nos cotidianos dos terreiros.



Figura 1- Marca ritualística/arquivo pessoal Daniel de Yemonjá

Como conseguir fazer essas leituras nos terreiros de candomblé? Como percebermos textos para além da lógica alfabética estabelecida e aprendida como única forma de leitura possível? Arriscar SULEar o olhar, abrir as escutas, podem nos conduzir a ler o que está nas rasuras,

---

<sup>143</sup> Força, poder, o elemento que estrutura uma sociedade, lei, ordem (BENISTE, 2011, p.128).

buscando fugir da subalternização que o norte e suas colonialidades nos impõem (CAMPOS, 2010):

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite ORIENTação. No hemisfério Norte, Estrela Polar Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o SULEamento. [...] Apesar disso, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (Leste), tem-se à esquerda o Oeste, na frente o Norte e atrás o Sul. Com essa pseudo-regra prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sil, a constelação fundamental para o ato de SULEar-se. Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do Oriente? (Campos, 1991)

Nos espaçostempos dos terreiros de candomblé, não nos restringimos ao que a escola em seu formato ocidentalizado nos ensinou/ensina – nossas escritas e leituras vêm carregadas de aspectos simbólicos para além do alfabético ocidental. A representação do trançado da palha da costa tem como fundamento, como ponto comum a proteção ao corpo que o está carregando, como nos mostra a cantiga de exaltação da nação nagô-yorubá:

F'ara imóra Olúwo; F'ara imóra; Ara Ketu wúre; F'ara imóra/Usamos o corpo para abraçar; nos abraçamos, povo de Ketu, rogamos bênçãos; e nos abraçamos. (Cantiga entoada em todas as cerimônias públicas nas casas de candomblé de origem nogô-yorubá)

O corpo/texto resguardado, corpo/texto templo ritualístico; corpo texto que escuta narrativas/saberes através das histórias dos orixás<sup>144</sup> (ítàn) e com cada uma delas, vai reconstruindo suas próprias narrativas, escritas (ou não), sua epistemologia própria como sugerido por Grada Kilomba, ao escrever sobre os racismos cotidianos:

Sendo assim, demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. (KILOMBA, 2019, p. 58)

Nossos discursos são impregnados de ancestralidade e conhecimentos - comidas, folhas, chás, adura (reza), cantos, danças, cuidados com ara (corpo), pois é corpo/texto lido dentro desses espaçostempos com muito cuidado e atenção, mas ignorado, vilipendiado, silenciado e invisibilizado para além dos muros do terreiro.

## **Palha trançada, escritas rituais**

Um lugar de destaque no terreiro de candomblé é a cozinha; pode ser considerada como um grande livro e os corpos/textos que circulam nela, suas páginas, enlaçadas pela palha da costa:

---

<sup>144</sup> Divindades representadas pelas energias da natureza, forças que alimentam a vida na terra.[...].Possuem diversos nomes de acordo com sua natureza. (BENISTE, 2011, p.592)

De fato, mesmo para os adultos, a refeição correspondia antigamente – e ainda hoje em algumas famílias tradicionais – a todo um ritual. No Islã, assim como na tradição africana, o alimento era sagrado e supunha-se que o grande prato comum, símbolo de comunhão, contivesse no centro um foco de benção divina. (BÁ, 2013, p.173)

É o lugar de grande representatividade afrodiáspórica, onde as narrativas estão muito presentes; ditam movimentos, orientam execuções de receitas diversas (ritualísticas e domésticas), onde adura (rezas) são entoadas, ítân (história de orixá) são contados, cadernos/diários<sup>145</sup> de Axé são acionados para lembrar conhecimentos neles registrados das mais variadas formas, ou registrar os novos e/ou ressignificar os já existentes. Lugar de partilha dos conhecimentos de dentro do terreiro e de fora também.

No caso do Ilè Aşé Omi Lare Ìyá Sagbá, a cozinha é o lugar escolhido pelo babalorişá (pai de santo) Daniel de Yemonjá<sup>146</sup> para coletivamente contar ítân, contar histórias da infância como criança de terreiro, contar histórias da sua mãe de santo. Corpo/texto nascido, formado dentro do espaçotempo do terreiro, com um ritmo próprio de quem transita entre a acidentalidade e a afrodiáspora:

Além disso, o ritmo auxilia na memorização, uma vez que os repertórios são continuamente recriados, ao longo de gerações, ainda que ocorram diversos improvisos e preenchimentos nas lacunas da memória, há convergências que conferem ao estilo oral uma continuidade acerca do passado revivido. Esse movimento assegura uma constituição temporal complexa, que revisita o passado, atualiza-o no presente e projeta o futuro, pois cada performance é, ao mesmo tempo, recriação e retransmissão. (SCHIFFLER, 2017, p. 117)

Todas as pessoas desse terreiro de candomblé com as quais conversamos concordam que a cozinha é o lugar onde mais se aprende nos cotidianos do terreiro. Para além de comidas ritualísticas, de preparação de elementos para rituais, é o lugar em que mais se lê os corpos/textos.

## Trançado firme, proteção tecida

Com o olhar voltado e treinado para o que nos ensinam e definem como texto, essas riquezas e variedades de textos e perspectivas outras de narrativas e escritas, os epistemicídios vão seguindo seu curso, buscando manter uma ordem ocidental, onde textos que fogem ao modelo estabelecido podem ser considerados não textos, assim, silenciando e invisibilizando nossos corpos/textos:

Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: fora definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcado nos povos e

<sup>145</sup>Cadernos organizados pelos membros do Ilè Aşé Omi Lare Ìyá Sagbá, onde registram os acontecimentos, os sentimentos do seu dia a dia no terreiro de candomblé. (FERREIRA, 2015, p.16)

<sup>146</sup> Divindade das águas do mar. (BENISTE, 2011, p. 809)

práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (Santos e Meneses, 2010, p. 17)

A palha da costa é esgarçada, arrebetada, e nossa proteção fragilizada com a não escuta, com a não leitura nas rasuras por onde lógicas outras podem ser vistas.

Os terreiros de candomblé possuem modos de vida singulares, complexos, constituídos de conhecimentos específicos que sentem, interpretam e narram o mundo. É uma forma muito própria de conhecer que difere dos modelos epistemológicos apresentados pelo mundo ocidental, como nos diz Nilda Alves, o que é aprendido ensinado nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos porque é encarnado em nós (ALVES, 2010).

Um ritual nunca é somente um ritual; ele é rico em sentidos de quem o escuta, faz, registra por escrito no seu caderno/diário (ou não), e o carregam consigo pois acreditamos que o Axé está, também, dentro de nós, nos acompanha o tempo inteiro, não só quando estamos nos espaçostempos dos terreiros:

Muitas vezes ficava na casa de meu Tidjanini após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças, estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos [...]. Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um “conhecedor” nunca era um especialista no sentido moderno da palavra, mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado. [...] Era um conhecimento mais ou menos global segundo a competência de cada um, uma espécie de “ciência da vida”; vida, considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. (BÂ, 2013, p.175)

Nós candomblecistas, somos protagonistas das ações nos terreiros, e essas ações podem ser comparadas aos fios da palha da costa, que surgem como nuances de intersubjetividade tecida em seus trançados coletivamente. Percebemos a marca das experiências coletivas e individuais, e suas complexidades. Oralidades partilhadas e escritas intersubjetivamente construídas nos corpos/textos; segredos partilhados nas escritas outras.

[...] Quer isso dizer que o texto em análise não apresenta uma rigidez estrutural. Essa questão remete-nos para um outro tipo de transformação: a transformação sintagmática que se refere à relação existente entre o universo da narrativa e o universo da sociedade que o produz (ROSÁRIO, 1989). Normalmente, conforme dito anteriormente, ocorre nos textos orais livres, os que admitem a variação em relação ao texto modelo, que dá origem as diferentes versões. Isso acontece porque o intérprete tem a liberdade de criar e recriar uma série de combinações, reajustes dos episódios e outras alterações possíveis no texto. (JOSÉ, 2016, p. 193-194)

Os conhecimentos que circulam nesses espaçostempos, são lidos nas rasuras, pois como nos fala Boaventura Santos, o colonialismo passou, mas a colonialidade continua. Nas rasuras aparecem os cânticos, os itân contados, as explicações das adura, as histórias sobre experiências dos mais velhos e seus registros.

Ressignificações dos conhecimentos de terreiro, que precisam estar atentos as plantas não mais existentes para determinado ritual, o pássaro específico que não pousa mais em determinada árvore, a própria árvore não mais encontrada pelo pássaro; demandas criadas pela colonialidade e sua “civilidade”. Através de nossas práticas SULEadas, não pautadas na

colonialidade, nós de terreiro (e outras comunidades tradicionais), vamos tentando propagar, legitimar, manter vivas em nossos corpos/textos nossas heranças ancestrais.

## Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N. OLIVEIRA, I. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis, DP&A, 2008.

BÂ, A. H. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo, Palas Athena, 2013.

\_\_\_\_\_. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Cortez, 2011.

BENISTE, J. **Dicionário yorubá – português**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

CAMPOS, M. D. **SULearvsNORTEar**: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. Documenta, VI, No 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **A arte de SULear**. In: SCHEINER, T.(org.) Interação museu-comunidade pela educação ambiental, manual de apoio ao curso de extensão universitária. Rio de Janeiro, UNIRIO/Tacnet Cultural, 1991.

FERREIRA DA SILVA, M. **Os cadernos diários nos cotidianos do Ilè Asé Omi Larè Iyá Sagbá**. Revista História Hoje – ANPUH, v.4, n.08, dez 2015.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, Ed UFMG, 2006.

JOSÉ, N. As narrativas orais ovimbundu como espaço de produção de sentidos. In: LEITE, I.B. SEVERO, C.G. (orgs.). **Kadila: culturas e ambientes; diálogos Brasil-Angola**. São Paulo, Ed Blucler, 2016.

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

SANTOS, B. S. MENESES, M<sup>a</sup>. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez, 2010.

SCHIFFLER, M. F. **Literatura, oratura e oralidade na performance do tempo**. Revel, v.2, nº 16, 2017.

*Recebido em 17/06/19*

*Aceito em 15/09/19*

## Educação afrodiaspórica e transformações na prática universitária: o SULear como uma perspectiva decolonial entre saberes

### Afro diasporic Education and transformations in the scholarly practice: the 'SULear' (to make it South-oriented) as a decolonizing perspective of knowledge

Jair da Costa Júnior<sup>147</sup>

Walter Ude<sup>148</sup>

#### Resumo

Este artigo se propõe a refletir sobre o campo da educação no Brasil, tendo em vista a história colonial marcante dos seus pressupostos pedagógicos, os quais criaram hierarquias fundamentadas em um suposto saber hegemônico de matriz eurocêntrica. A escola se tornou a grande representante da razão ocidental ao subjugar outras matrizes epistêmicas, como os saberes africanos e indígenas. Esse enquadramento acadêmico modernista reproduz os princípios de homogeneização e da dominação normalizadora que configuram os processos de inculcação de um sentido de subalternização. Os processos genéticos que conformaram o campo da educação brasileira, que, dentre outras premissas, tem na catequização dos jesuítas seu mote gerador, se mostram, ainda hoje, no século XXI com forte evidência, mesmo na formação universitária, num contexto que representa o *locus* do questionamento dos fenômenos sociais. Pretendemos analisar os fundamentos da educação no Brasil a partir de referenciais da história da educação e da constituição da educação enquanto campo de conhecimento, buscando evidenciar os mecanismos de reprodução do sentido de imposição da colonialidade do poder como processo pedagógico oficial que abarca todos os níveis da educação, com ênfase nas práticas do ensino universitário. Buscando colocar em suspensão os fundamentos dessa matriz de dominação na área educacional, apresentaremos como contraponto a proposta de uma pedagogia libertária, fundamentada na educação afrodiaspórica, por meio de uma leitura crítica e SULeada das configurações sociais e cognitivas para o desmantelamento desse sistema de dominação secular. Compreendemos, portanto, que frente a esse cenário sócio-histórico de eternização e reprodução do legado colonialista, perspectivas decoloniais emergem como forma de desestabilizar tais estruturas. Destarte, o exercício de SULear nos aponta horizontes, Sul's, possíveis de efetivação dessa hercúlea tarefa. É preciso decolonizar os espíritos, de forma prática e cotidiana, e para isso, SULear nossas experiências e narrativas articulando-as a possibilidades de criar referências e representações simbólicas com as quais nos reconhecemos como partícipes da história, pontos de referência e reconhecimento.

**Palavras-chave:** SULear, Educação Afrodiaspórica, Decolonialidade, Formação universitária.

<sup>147</sup> Mestre em Ciências Sociais (PUC Minas), Especialista em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG), graduado em Serviço Social (PUC Minas) e exerce função de Analista de Políticas Públicas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). É pesquisador e tem afinidade com os seguintes temas: Juventude e Sociabilidade; Criminalidade e Violência; Sistema Socioeducativo e Garantia de Direitos; Diferença, Identidade e Reconhecimento; Gênero e Etnia, com ênfase em estudos sobre raça e racismo, afrodiáspora e decolonialidade. jc.juniorjah@gmail.com.

<sup>148</sup> Professor Associado da UFMG, membro do Curso de pós-graduação em EJA – PROMESTRE/UFMG, pesquisador de práticas no campo da Educação Social, dialogando com matrizes pedagógicas afrodiaspóricas, em conexão com o sistema socioeducativo, jovens encarcerados, e prevenção ao HIV com populações adolescentes e sua diversidade de gênero, na Faculdade de Medicina/UFMG. walterudebh@hotmail.com.

## Abstract

This article aims to reflect on the education field in Brazil regarding the impact of its colonial history and its pedagogical stances, which established hierarchies that viewed European knowledge as the only valid thought. In such context, schools became the main representative of the Western rationality, in order to subjugate other types of knowledge as those from African and indigenous people. This modernist scholarly scope reproduces the dominating and homogenizing assumption that configures the sentiment of this process of subordination. Since the arrival of the first Christian priests in Brazilian colonization (the 'jesuítas'), the hegemonic thought of the Western as the core of knowledge remained in the academic practice until the current days. We seek to analyse the roots of education in Brazil from the perspective of the history of education and the constitution of education as a scholarly field in an attempt to evidence this colonizing process that encompasses all levels of education in the country. In order to suspend this matrix of domination, we present a counterpoint with a libertarian pedagogy proposal focused on the education brought by the African diaspora through a critical reading concentrated in the underestimated contributions of the South Hemisphere ('SULear', to make it South-oriented). We comprehend that in view of this social and historical legacy of eternizing and reproducing colonization; decolonizing perspectives are needed in order to destabilize such oppressing structures. As a start, the exercise of 'SULear' (to make it South-oriented), effectuate new possibilities for this hard libertarian task. We understand that it is needed to decolonize the spirit, in a practical and daily manner, making our experiences and narratives South-oriented and linking them to possibilities of creating references and symbolic representations which we could identify ourselves as participants of the story, points of reference and recognition.

**Keywords:** SULear, African Diaspora, Education, Decoloniality, College Education.

## Introdução

A própria definição de modernidade, produzida pelo ocidente, foi difundida como matriz do progresso do mundo, indicando sua imposição tacitamente afirmada em um significado de uma suposta promoção de superioridade, uma vez que este processo foi "protagonizado" pela Europa e seus agentes (homens brancos elitizados e cristãos). Diante desse cenário, no primeiro tópico deste artigo, buscamos demonstrar como a linguagem, compreendida em seu caráter amplo e difuso, construiu um sistema de significados em nossas culturas, como destaca Hall (2016), que, por sua vez, recobre concepções ideológicas no reforço do domínio [euro-americano] sobre o Sul (CAMPOS, 2015), atuando como elementos arbitrários no condicionamento das configurações sociais e cognitivas de forma prática, bem como na racialização das relações intersubjetivas e materiais o mote "NORTEador" desse sistema de dominação. No segundo tópico, procuramos afinar um tanto mais a discussão, por entendermos que o campo da educação, em todos os seus níveis, carrega um sentido visceral nesse sistema, em grande medida responsável por atrelar aos instrumentos pedagógicos uma conotação geopolítica racializada (imperativos desse sistema) e unilateral, invisibilizando e relegando ao *status* de primitivas todas as demais culturas não-europeias e não brancas. Diante do desvelamento das estratégias e sutilezas desse sistema de dominação; no terceiro tópico, discute-se as formas práticas de desmantelamento das matrizes coloniais, tendo como proposta de resistência a afirmação dos conhecimentos, saberes e práticas dos povos afro-pindorâmicos.

Remetendo ao campo da educação universitária, como nível privilegiado dos processos pedagógicos e *locus* da produção de conhecimento científico válido, oficialmente imposto pela lógica da razão euro-americana, na qual seus mecanismos agem de forma naturalizada; contrapomos essa imposição com enfoque em pedagogias decoloniais que se articulam

através de diálogos com Mestres da ancestralidade afro-pindorâmica e formas SULEares de produzir conhecimento. Finalizando, afirmamos o SULEar como ferramenta epistemológica e prática, para o soerguimento da cosmovisão afrodiaspórica e indígena, no confronto necessário com a lógica hegemônica e através da ressignificação das noções de conhecimento e suas respectivas matrizes. Nesse diálogo, questionamos a hegemonia normalizadora do pensamento, e destacamos a instauração de práticas SULEadas como pressupostos para o afloramento de diálogos interepistêmicos (CARVALHO, 2019) no mundo científico. Desta forma, este artigo estabelece uma discussão teórica para apontar um caminho prático e possível na decolonização dos espíritos, perpassando pelas dimensões das configurações sociais e cognitivas.

## **Por uma Educação Afrodiaspórica: desafios decoloniais para uma prática libertadora**

A modernidade ocidental produziu uma concepção de que a educação deve ser tarefa primordial da escola, entendida como um lugar disciplinar para a constituição da ordem necessária à formação civilizatória para o mundo mercantil e capitalista, baseada no modelo eurocêntrico, o qual foi colocado como cultura superior para ser transmitida para os demais povos, ao classificá-los como seres inferiores e animalizados. Essa imposição se consolidou desde o período colonial, tornando-se um paradigma fundamentado em relações hierárquicas estabelecidas em padrões patriarcais, racistas, ecológicas, machistas, e cristãos.

Embora não haja um consenso quanto ao início da modernidade, consideramos sua fundação "...a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do "Ocidente" sobre o "não Ocidente". Como nos recordam continuamente os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte" (GROSGUÉL, 2018, p.62). A modernidade colonial é brutal porque sua base é dicotômica ao separar o ser humano da natureza, ao concebê-lo como ser superior/racional, conforme a visão baconiana; dotado de uma razão masculina, heterossexual, branca, e elitista. Nessa lógica, saber é poder, mas, poder para dominar. Uma razão também compreendida como sinônimo de ordem, nobreza, limpeza, pureza, e desprendida da emoção, desde os primórdios do pensamento platônico, e tão enfatizada por Descartes (TAYLOR, 2013). Esse foi o pressuposto dos colonizadores ao tratar os demais habitantes do planeta como seres da natureza, primitivos e animalizados, que necessitavam se submeter a um processo civilizatório conforme os ditames ocidentais.

A origem grega do pensamento colonial foi mitificada como matriz da civilização moderna, sendo transmitida de forma falsa ao ocultar sua influência egípcia e semita, e por meio da visão de uma civilização cristã autônoma, isenta da influência islâmica, colocando o Renascimento como ápice das ciências, artes e humanidades, tornando a Europa como centro filosófico universal dos saberes (CARVALHO, 2019). "Filosofar em sentido estrito significa atender a questões levantadas pela própria tradição filosófica europeia e com os jogos de linguagem adequados" (SODRÉ, 2017, p.78). Desse modo, pensar nagô, como propõe o autor, seria uma forma inferior e deslegitimada de produzir conhecimento. Além disso, segundo ele, no decorrer da história, o idioma superior para se discutir filosofia passou a ser o alemão. Houve um tempo que só era legítimo discutir Marx, Weber e Hegel, baseado em textos da língua original. Esse era o modo considerado superior para se aprender a pensar.

Entretanto, outras matrizes teóricas do mundo europeu como França e Inglaterra, países com forte marca colonial, como também, posteriormente, os Estados Unidos, com sua expansão imperialista em âmbito econômico e cultural, se tornaram grandes referências para a inauguração das universidades brasileiras, e, obviamente, para a formação dos seus intelectuais. Essa colonização epistêmica produziu um corpo acadêmico branco e elitizado desde os primórdios da fundação dos primeiros centros universitários no Brasil. Dentro do

paradigma colonial, para pensar de forma superior é necessário almejar os cânones da matriz eurocêntrica, não só na forma de produzir ciência, mas também de seguir os rituais, as hierarquias, os vestuários, as desigualdades nas relações de gênero, de classe social, e étnico-raciais, bem como assumir uma postura corporal retilínea. Nesse aspecto, criou-se um mito racista na configuração do projeto dos centros acadêmicos nacionais, conforme Carvalho (2019, p. 85):

Esse mito racista e xenófobo, resultado dos imperialismos, colonialismos e da escravidão atlântica dos séculos anteriores, foi transplantado para o Brasil na criação das nossas primeiras universidades, em especial na sua versão francófona, como foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim a nossa elite branca acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia.

Desde a pedagogia platônica que esse fim para se atingir uma educação disciplinar de cunho patriarcal foi se constituindo como forma de dominação por meio da oratória e da aprendizagem das artes da guerra. Essa forma de educar se tornou pano de fundo para a constituição da modernidade e suas práticas coloniais, voltadas para a formação das elites europeias. A articulação da *pólvora*, invenção chinesa do século I, e da *bússola*, produção aperfeiçoada no século XIII, à descoberta da *imprensa*, no século XV, promoveu um salto no processo civilizador ao proporcionar a direção das rotas para o chamado “Novo Mundo”, juntamente com as armas mortais de longo alcance, e a divulgação da escrita como instrumento narrativo do colonizador; obviamente, num contexto de expansão mercantil e de fortalecimento do capitalismo nos séculos posteriores (MANACORDA, 1992).

As novas tecnologias do mundo contemporâneo aceleraram esse processo de forma assustadora, tornando esses mecanismos mais sofisticados e sutis; porém preservando os padrões coloniais do pensamento ocidental. Apesar da descolonização de inúmeras nações, territórios e etnias, e até mesmo de continentes, considerando as devidas distinções histórico-culturais, por meio de lutas, guerras e movimentos de resistência, destacadamente no denominado Hemisfério Sul, além da Irlanda, a colonialidade dos saberes, dos seres e dos poderes, permanece, até então, por meio de um imperialismo econômico, político, e cultural, como destaca Said (2011). De acordo com este autor de origem árabe, não existem mais colônias no planeta Terra, como até no final do século XIX, num momento histórico em que a França e a Inglaterra dominavam 80% dos territórios, mas existe um imperialismo cultural e econômico que os Estados Unidos ocuparam a partir da lacuna produzida pela dominação europeia, principalmente após a II Guerra Mundial.

Entretanto, apesar das mudanças geradas por esses confrontos, as discussões acerca do eurocentrismo, do imperialismo, da desigualdade social, do machismo, do racismo, e demais facetas coloniais, não foram enfrentadas com veemência por autores progressistas do ocidente, como a Escola de Frankfurt, os pós-estruturalistas, o marxismo ocidental, a psicanálise, e demais correntes do chamado Hemisfério Norte, conforme observa Said (2011). Inspirado em Frantz Fanon, Edward Said, defende que esse debate necessita se tornar presente numa prática libertadora que rompa com análises que ocultam formas imperialistas e eurocêntricas de pensar a realidade das antigas colônias.

Aqui, se coloca a prática do *SULear*, como uma ferramenta que propõe pensar o Hemisfério Sul “desde dentro”, com os saberes, os seres e os poderes que lhes são próprios, sem negligenciar as fronteiras físicas e simbólicas que tensionam nossas formas de vida. Embora os Hemisférios Norte e Sul representem invenções do mundo ocidental colonial, do século XV, adota-se o exercício epistêmico de *SULear* como forma de resistência e libertação das relações coloniais que atravessam nosso cotidiano e nosso modo de pensar. Segundo Mignolo (2010), pensador argentino decolonial, trata-se de um movimento de aprender a desaprender as retóricas coloniais modernas de pregação de uma suposta superioridade

atribuída ao mundo ocidental. Um exercício prático, epistêmico e político de descolonizar o conhecimento aprendido das matrizes eurocêntricas, o qual esse autor nomeia de desobediência epistêmica.

Nossa tradição intelectual aprendeu a visualizar a nossa cultura como algo exótico visto por uma lente eurocêntrica, a qual enxerga os nativos como seres inferiores, dotados de práticas primitivas. Nesse aspecto, Said (2011) é enfático ao criticar a episteme colonial, já que produziu uma ideia de que os colonizados não apresentam capacidade cognitiva para descrever, analisar e interpretar a própria cultura, necessitando da presença de uma intelectualidade requintada de origem europeia ou estadunidense. O próprio Lévi-Strauss, renomado antropólogo do mundo ocidental, que foi professor da USP e realizou pesquisas entre indígenas do cerrado brasileiro, na década de 1930, de acordo com Edward Said, considerava colonial o modo de fazer antropologia ao impor um modo de ver a cultura dos nativos, apesar de ser um estruturalista, e também entendia que a universidade seguia esse mesmo padrão.

Essas breves considerações apontam que romper com essas estruturas de pensamento, que reforçam práticas colonizadoras, representa um grande desafio para os intelectuais das antigas colônias, por meio do movimento de uma pedagogia circular dialógica, tensa e recreativa, como se vê nas matrizes afrodiáspóricas e indígenas, nas quais a roda constitui um círculo que se fecha para se abrir e se abre para se fechar sem concluir o jogo da Capoeira, um samba de roda, ou um toque de candomblé, dentre outros exemplos. Sair de um modelo prescritivo e hegemônico que tenta fixar nossas identidades num único modelo fundador, tido como matriz superior para se pertencer à sociedade capitalista, se torna o grande mote para um salto decolonial. Nesse contexto, é curioso pensar que na Capoeira se tem o pulo do gato ou também o salto do Xangô, como golpes físicos e metafóricos de luta pela libertação.

Esse exercício permanente de libertação precisa ser mais enfatizado nas universidades ao adotar práticas de aprendizagem fundamentadas em epistemes SULEares, e, no nosso caso, com ênfase no território brasileiro, pois esse condicionamento cognitivo e afetivo de pensar enquadrando-se numa matriz eurocêntrica se tornou um vício colonial terrível. Por outro lado, não significa que vamos abominar todos os princípios teóricos aprendidos com as produções do norte, pois alguns foram produzidos em momentos de lutas e de rupturas com instâncias de poder econômico, político, cultural, e social, como, por exemplo, a consolidação da práxis marxista em diversos movimentos sociais de libertação. No entanto, é necessário avaliar seu alcance e seus limites quando se contextualiza suas propostas num território afrodiáspórico de matriz *Yorubá*, ou numa aldeia indígena Xacriabá, ou mesmo numa periferia urbana do Rio de Janeiro (MIGNOLO, 2010). Esse confronto é necessário para não se cair em imposições teóricas, de distintas correntes, que podem ocultar modos sofisticados de dominação, geralmente estabelecida pela retórica no trato com a oratória academicista.

Nesse ponto, Kwame Appiah, nascido em Gana, atual professor titular de estudos afro-americanos e de filosofia em Harvard, o qual doutorou-se em Cambridge, em 1982, ao retornar à sua aldeia, numa visita aos seus ancestrais, se deparou com vários questionamentos quanto ao olhar acadêmico eurocêntrico que aprendeu para ver a África (APPIAH, 2014). Aquele momento representou um confronto direto com práticas e pensamentos distintos que tocaram na tradição do seu povo. Esse impacto levou Appiah a rever seus princípios epistemológicos que, segundo o autor, eram muito marcados pelo paradigma estruturalista, oriundo do seu percurso durante o processo de doutoramento. Esse conflito se tornou mais evidente quando esteve presente no seu clã, após a morte do seu pai, já que vários compromissos étnico-raciais, fundados na sua ancestralidade, foram-lhe cobrados.

O relato desses episódios vividos por Appiah ilustram muito bem as contradições produzidas por visões exóticas que se destoam da cultura local e originária de um povo, nos momentos que tentam dialogar impondo (inconscientemente ou não) formas de linguagem de onde se

emanam um suposto saber tido como hegemônico e superior frente aos nativos. Na verdade, um etnocentrismo colonial que oculta os sujeitos e sua cultura. Para questionar esses equívocos, Appiah (2014, p. 268) cita um provérbio de sua linhagem ancestral: “O clã é como a floresta; quando se está de fora, ela é densa, quando se está de dentro, vê-se que cada árvore tem sua posição própria”. Ou seja, olhares homogeneizantes e lineares não conseguem perceber a singularidade de cada sujeito e de sua etnia, bem como compreender sentidos e significados que lhes são peculiares.

Acreditamos que esse exercício de um diálogo entre saberes vá além da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, já que se situam no campo das disciplinas acadêmicas, mas que também transite no campo do intersaberes (afrodiaspóricos, indígenas, ancestrais, populares, religiosos, comunitários, práticos, juvenis, etc.), como destaca Ude (2015). Esse confronto pode trazer ressignificações na prática do SULear, e produzir novos paradigmas decoloniais, fundamentados em epistemologias fomentadas pelo pluriverso de saberes que frequentam a nossa identidade política, social e cultural. A subjetividade do pesquisador não está deslocada da sua produção científica, a não ser que se caia na ilusória neutralidade defendida pela ciência clássica da matriz eurocêntrica. Aliás, por muito tempo os intelectuais do Hemisfério Sul foram sacrificados nesse processo de enxergar suas realidades por meio de lentes teóricas impostas pela colonialidade.

Sendo assim, no próximo tópico apresentaremos alguns elementos constitutivos de algumas práticas da cultura afrodiaspórica que apresentam fundamentos epistêmicos que se opõem à visão eurocêntrica e que nos remetem para uma outra episteme geradora de novas configurações para compreender a vida. Esse esforço pode ser importante para provocar deslocamentos subversivos e desobedientes que não se submetem a prescrições que ocultem nossa subjetividade pessoal e social. Foi com esse objetivo que despertamos para a escrita desse artigo que ora apresentamos com o intuito de suscitar novas construções teóricas mais pertinentes com a nossa matriz histórico-cultural.

## **SULear enquanto matriz epistêmica decolonial: ancestralidade e afirmação diaspórica**

*É tempo de falarmos de nós mesmo  
não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação  
histórico-cultural, mas como participantes dessa formação<sup>149</sup>, é tempo de  
SULear*

Frente às sinalizações anteriores, torna-se importante ressaltar que, quando falamos em colonialidade adentramos num universo semântico que recobre um vasto sistema de dominação que adjudicou todas as dimensões positivas da vida humana em âmbito mundial, desde a subjetividade, a estética, a noção de moralidade, à noção de conhecimento, ao senso de localização geoespacial e a noção geopolítica como referenciais de matrizes eurocêntricas (QUIJANO, 2005, 2009), sendo todas, perpassadas pela percepção de oposição racializada (branca vs não branca). Portanto, o maior êxito da colonialidade do poder enquanto sistema de dominação, para além da exploração econômica como um *continuum* da tradição colonial, está alicerçado em seu produto mais genuíno que é tanto parte quanto resultado das práticas e discursos construídos e instituídos em torno da ideia de raça: o “capital racial” (COSTA, 2018).

É este capital simbólico, instituído e reconhecido, inclusive pela onisciência imanente de seus efeitos nas configurações sociais e cognitivas, que torna a operacionalização das diferenças

---

<sup>149</sup> Nascimento (2018, p. 54-55).

tidas como raciais, ou seja, cor da pele e traços fenotípicos, atributos passíveis de mobilização na inferência de valores e desvalores sobre as coisas e os sujeitos, bem como das coisas que se ligam como elementos identitários diretamente associados a sujeitos ou grupos, entre as quais incluímos a produção científica oriunda das suas matrizes. Esta reflexão nos remete à experiência de Appiah, que por algum tempo acreditou na ilusão da supremacia branca, como forma epistêmica hegemônica de enxergar a realidade. O que podemos situar, segundo as palavras de Borges (2019, p.19), nas “formas de organização do olhar que esculpiram as pessoas negras e os símbolos da negritude como objetos que se prestam à espoliação e ao consumo”. Os sentidos inferidos sobre os referenciais identitários racializados encontram-se inscritos no código de comportamento que ordena as relações, e fornece, através de um vasto e complexo nexos de linguagens, as formas inteligíveis através das quais as pessoas são capazes de se expressarem. É possível localizar a mobilização dos referenciais raciais desde a exigência de rigor e da rigidez, às sutilezas da linguagem e seu formato, com ênfase para os ditos cânones e referenciais exigidos como obrigatórios, até os métodos pelos quais as ciências se constituíram como campo oficial na produção de “verdades” sobre o mundo.

Nesse entendimento, o conhecimento cumpre a função de reforço, no âmbito dos espaços “legítimos” de produção da ciência reconhecida como válida e universal, de fazer perceber a ausência de conhecimentos referenciados à estética negra, de povos indígenas e não negros nesse campo. A contrapelo, predomina nesses espaços a “fisionomia colonizada” (CARVALHO, 2019) como atributo identitário na afirmação da superioridade objetivamente ilustrada como algo natural, em que, conseqüentemente se justificam as práticas coloniais, e, em âmbito acadêmico, nas disciplinas fragmentadas e seus conteúdos, devido à noção recortada, tecnicista e especialista de produzir conhecimento. Dessa forma, estabelece-se a confluência das dimensões da opressão simbólica e da opressão material, ofuscando as pré-condições que determinam a realidade; uma das faces que revela a objetividade do genocídio, nesse caso, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Com essa configuração, o alcance desse sistema de dominação atinge proporções de caráter totalitário, ao impregnar todas as instâncias da vida social, nos modos de ser, apesar das resistências e insurgências decoloniais. O campo da educação inserido nessa dinâmica cumpre uma função fundamental de um dos sustentáculos vertebrais da sociedade brasileira, alicerçado junto à gênese do Estado. Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos pedagógicos utilizados para catequizaçã da população autóctone pelos jesuítas, que vão conformar o campo da educação, instituiu um verdadeiro dispositivo de controle da subjetividade ao torná-los oficiais como práticas pedagógicas. Partindo da finalidade de civilizar o indígena considerado selvagem, e o negro, considerado primitivo, a catequizaçã e sua credora, a educaçã eurocêntrica, já indicava suas reais intenções e a visã sobre os povos colonizados, uma vez que houve uma educaçã para os filhos dos senhores e outra para os filhos de escravizados, indígenas e não brancos.

Segundo Casimiro (2006), a pequena parcela de brancos (alguns fidalgos) frequentava os colégios e completavam os estudos na Europa. Nesse cenário, os não brancos recebiam esboços das primeiras letras, profissionalizaçã, e lições de catequese como atividade predominante do processo de cristianizaçã dos grupos colonizados (indígenas e africanos escravizados). “A legislaçã eclesiástica discriminava os negros, os índios e os cristãos-novos, quanto à vida religiosa e, decorrentemente, quanto à educaçã” (CASIMIRO, 2006, p. 5). Os textos cristãos utilizados como base para constituiçã do sistema educacional no Brasil faziam nítidas referências e distinções de acesso a direitos e deveres, quanto à classe dominante em relaçaõ aos indígenas e escravizados, bem como um rígido controle sobre os modos de vida e comportamentos. Castanha (2006) analisa a origem do sistema educacional a partir da estruturaçã do Estado. Sendo composto majoritariamente por membros da corte e da elite econômica e política, formados em universidades europeias, norte-americanas e seus modelos recém-criados no Brasil, permitia um amplo controle da ordem e da moralidade por compartilharem dos mesmos valores, tendo como base a cultura europeia. Assim, “a

classe senhorial percebeu que não bastava ordenar e disciplinar os escravos e pobres livres, era preciso ir além e civilizar o povo [...] a instrução pública desempenhou um papel fundamental, como espaço privilegiado para difundir uma determinada ordem e civilização” (CASTANHA, 2006, p. 12).

Em razão de seus princípios fundacionais, a escola segue a mesma orientação de “guerra das denominações”, generalizando como negros e índios, um recurso para quebra das identidades dos povos afro-pindorâmicos<sup>150</sup>, desconsiderando a diversidade de autodenominações e ofuscando a relação de dominação. Esses mecanismos acabam servindo como justificativa para produzir espoliação, como nos atenta Santos (2015), considerando que negligencia as singularidades étnico-raciais desses povos. Nesse ponto, o autor aponta como tais representações deturpam o imaginário social quanto à relação desses povos com a terra, com o trabalho, suas tradições e conhecimentos, nomeando essas práticas coloniais de cosmofofia. Orientados pela visão politeísta de mundo, os afro-pindorâmicos conviviam articulados com a terra e sua diversidade, adquirindo e transmitindo conhecimentos diversos, como nos mostra Carvalho (2019, p. 96), a exemplo do mestre Maniwa Kamayurá, a quem nomeia de “polímato, um sábio tipo renascentista, capaz de dialogar com múltiplas áreas do conhecimento”. Seus conhecimentos, saberes e tradições eram transmitidos oralmente de geração a geração.

A alfabetização do letramento ocidental foi um mecanismo utilizado como meio “de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes foi ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações” (SANTOS, 2015, p. 15). Esse modelo de educação desconectado da vida prática, tendo em vista o contexto histórico-cultural desses povos, engendra processos de naturalização e materialização da colonialidade, como se observa, ainda, no século XXI, configurada no espírito dos formuladores, analistas de educação, docentes e educadores de forma objetiva no cotidiano do ambiente escolar e nos currículos (em todos os níveis: primário, secundário, graduação e pós-graduação). A composição dos currículos e as exigências de posturas no ambiente escolar, como nos mostra Gomes (2019, p. 228), “têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras”. A educação oficial, como mecanismo que indica uma “evolução” da catequização, opera como forma de inculcar os lugares sociais de cada grupo a partir da própria posição dos agentes no processo ensino/aprendizagem e, sobejamente observada em seu conteúdo, reafirmando posições que indicam superioridade/inferioridade.

Nego Bispo, conhecido a partir da cultura *livresca*<sup>151</sup> como Santos (2015), confronta as cosmovisões que orientam o código de valores dos colonialistas (monoteísta) com a dos afro-pindorâmicos (politeísta), e nos mostra como essa fornece o substrato que nutre os valores a serem compartilhados em uma sociedade, e, concomitantemente, tem a nítida intenção de solapar as demais. Diante disso compreende “o caráter escravagista de qualquer sociedade que venha construir seus valores a partir das igrejas originárias da bíblia” (SANTOS, 2015, p. 31). O espírito científico colonizado, que perdurou por séculos, no formato acadêmico ocidental eurocêntrico, impediu a visibilidade e reconhecimento das epistemologias oriundas dos descendentes dos povos afro-pindorâmicos, e foi veementemente criticado por Maria Beatriz do Nascimento, quilombola e intelectual, ao perceber que,

o branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça. Abominam a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim perpetuam teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial.

<sup>150</sup> Termo de origem tupi-guarani utilizado por Nego Bispo, Santos (2015), que faz referência à denominação das terras Sul-americanas, Terra das Palmeiras (Pindorama), e o pré-fixo (afro), as populações africanas em diáspora, como exercício de decolonização da linguagem.

<sup>151</sup> Para a cultura *Ioruba* os conhecimentos científicos na perspectiva hegemônica denominados “*livrescos*”, não proporcionam conhecimento de fato. O conhecimento na visão *Ioruba* se adquire com a experiência direta ou indireta (MACHADO, 2018).

Mais grave ainda, criam novas teorias mistificadoras, distanciadas desta mesma realidade (NASCIMENTO, 2018, p. 45).

Dessa forma, o letramento e o diploma, ao passo que asseguram o acesso as posições privilegiadas, de forma geral, a pessoas brancas que não vivenciam nem acessam as culturas dos povos afro-pindorâmicos de forma direta, asseguram, conseqüentemente, a violência epistêmica. Críticas que recusam o lugar de inferioridade e a violência epistêmica, complementada pela análise de Gonzalez (2018, p. 61), ao reconhecer que,

apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos, os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações 'conceituais' que se perdem no abstracionismo.

O pensamento de Molefi Kete Asante, conforme recuperado por Gonzalez, nos auxilia no entendimento, em que “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade. Uma linguagem revolucionária não deve embriagar, não pode levar à confusão” (GONZALEZ, 1988, p. 78). Ou seja, faz-se necessário reconhecer um modo decolonial de pensar a partir das nossas matrizes, por meio de métodos, formas de produção de conhecimento, e saberes que lhes são peculiares. Nesse aspecto, mirando lá do Norte, Asante compartilha conosco que, “uma ideologia da libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada de nossa experiência histórica e cultural particular” (GONZALEZ, 1988, p. 79).

Frente a esses questionamentos, apresentamos o SULEar como uma prática afirmativa, ou, como destaca Campos (1991), “a arte de SLEar-se”, como pressuposto para emancipação sócio-cultural e desvencilhar das artimanhas colonizadas da representação de mundo. Nessa mesma linha, propõe um diálogo horizontal e circular, como uma roda de capoeira, *hip hop* ou *candomblé*, entre as diversas formas de produção de conhecimento e saberes, inclusive como se insere no confronto das epistemes coloniais vigentes. Nesse contexto, o sentido de SULEar enquanto ferramenta – prática cotidiana e epistemológica - que se propõe a pensar o hemisfério Sul desde dentro e em sua relação global, pode ser identificado tanto nas práticas ancestrais de povos indígenas, e africanos em diáspora, na manutenção de seus valores e códigos de comportamento, quanto, em posição contra-hegemônica a um sistema opressor no campo da produção intelectual, que insira as narrativas, discursos e olhares dos povos afro-pindorâmicos, ou da “cultura de amerifricanidade” (GONZALEZ, 1988) no campo cultural e científico.

Contudo, inserir-nos no campo do conhecimento acadêmico como se encontra formatado também pode ser um empreendimento relevante, e por vezes necessário, para os povos afro-pindorâmicos. Como nos explica Joaquim, a partir do relato/conhecimento de Mãe Stella<sup>152</sup>, adentrar “o mundo da escrita poderá se transformar em argumentos eficazes a disputa pelo poder” (JOAQUIM, 2001, p. 45). Segundo Mãe Stella, “o que se escreve permanece, e a nossa tradição até que era válida nos primeiros tempos, uma vez que o *candomblé* era negreiro, e a maioria dos negros não sabia ler nem escrever, principalmente os que vieram para o Brasil, com outra língua, ou outro mundo, que considero ter morrido na África para renascer aqui”. A socióloga decolonial brasileira, Lélia Gonzalez, cunhou o termo “amerifricanidade” como categoria que extrapola as fronteiras territoriais, linguísticas e ideológicas para propor uma consciência afrocentrada, a partir das influências culturais registradas nas várias partes do mundo pelas africanas e africanos em diáspora. Dessa forma, o termo “designa toda uma descendência: não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo [...] e identifica,

<sup>152</sup> Mãe do Santo de terreiro na Bahia, e participou como interlocutora na pesquisa de Joaquim (2001).

na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida” (GONZALEZ, 1988, p. 77). Ela nomeia como “pretuguês”, as maneiras como as negras e negros africanos influíram e reorientaram sua própria língua para o português imposto como língua oficial, envolvendo desde aspectos rítmicos e tonais da própria pronúncia como no uso ou não de certas consoantes (como “l” ou “r”).

De todo modo, é importante salientar que, as estratégias de decolonização do pensamento sempre estiveram presentes nas relações estabelecidas entre negras e negros em diáspora e seus descendentes com os colonizadores. A “Mãe preta” e o “Pai João”, segundo Gonzalez (2018), poderiam ser consideradas as figuras que caracterizariam e confirmariam o mito da negra ou negro acomodado e conivente com a condição de escravização. Contudo, no contexto colonial sua participação subversiva deve ser vista em seus detalhes. A oralidade é um dos métodos e ferramentas de transmissão de conhecimentos dos povos afro-pindorâmicos que, dentre outros recursos, produziu formas metafóricas para ludibriar o sistema hegemônico e preservar suas matrizes ancestrais, apesar das tentativas de folclorização eurocêntrica das suas origens epistêmicas. Utilizando-se da oralidade, as mulheres escravizadas que trabalhavam em tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos dos colonialistas, criaram narrativas típicas de um “romance familiar” a partir de suas histórias. Assim, “consciente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em “pretuguês”, conseqüentemente, a cultura brasileira)” (GONZALEZ, 2018, p. 114). Nesse sentido, o processo não se deu de forma unilateral por meio de um branqueamento absoluto, mas também se produziu um processo de enegrecimento. Sobre a experiência africana no Uruguai, Machado (2018) percebe que resistência não se dá apenas no confronto armado, mas, sobretudo, na preservação dos modos de vida, dos conhecimentos e da religiosidade, “é a transmissão dos valores, é a geração de novos instrumentos, novos organismos adaptáveis às exigências de cada momento histórico” (MACHADO, 2018, p. 584).

Para a socióloga, a herança africana sempre foi fonte revificadora de nossas forças e esperanças, e não pode ser subsumida aos mesmos pressupostos imperialistas tacitamente impostos (afro-americano, em relação a afro-brasileiro ou afro-boliviano) (GONZALEZ, 1988). O que, dito de outra forma, segue reafirmando “a presença da conotação do Norte com os quais carregamos o germe da dominação” (CAMPOS, 1991a, p. 42), funcionando, concomitantemente, como mecanismo de desarticulação da identidade negra e indígena.

Mesmo do Norte há vozes SULEando<sup>153</sup> a hegemonia ocidental de matriz eurocêntrica e do próprio Norte, fazendo ecoar um sentido de liberdade no processo de decolonização do pensamento, ou dos espíritos. Bell Hooks (2017), uma entre outras intelectuais negras decoloniais, se inseriu na luta antirracista, antissexista e antielitista no campo da educação ainda em tenra idade. Conhecendo as propostas pedagógicas do pensador brasileiro Paulo Freire, compreendeu os sentidos da educação recebida, inclusive a relação de uma educação preocupada com a autonomia e liberdade, em contraposição a uma matriz de educação voltada para a dominação subjetiva da diferença. Contudo, torna-se importante salientar que, Paulo Freire se tornou amigo de Márcio D’Oliveira, intelectual criador do conceito SULEar, muito utilizado por Freire por reconhecer o potencial libertário e dismantelador das matrizes eurocêntricas tão arraigadas em nossas configurações mentais e sociais a partir de processos histórico-culturais de longa trajetória, como percebia no campo da educação.

No contexto da produção científica, o conceito chegou a ser atribuído à Paulo Freire<sup>154</sup>. Apesar do equívoco, o conceito foi tão convergente às propostas de uma pedagogia

<sup>153</sup> Como também nos indica Campos (2015), sobre o poeta Ricardo Ajorna, que estabelece uma oposição simbólica ao sentido do Norte referenciando-se ao Sul, mesmo estando localizado ao Norte.

<sup>154</sup> O termo foi incluído ao dicionário Paulo Freire como sendo de sua autoria. Ver, “surear”, in: Streck; Rendín y Zitkoski (2015).

preocupada com as diferenças culturais e a experiência histórica e social, que podemos pressupor, diferenças nas formas e sentidos da aprendizagem, que naturalmente foi visto como parte de sua produção e consoante a ela. Importante localizarmos a criação do conceito em Márcio D'olne, para percebermos como o pensamento SULEar é amplo e diverso, e representa uma poderosa ferramenta epistemológica contra as astúcias da razão do pensamento hegemônico, bem como encontra consonância e reconhecimento em nossas irmãs e irmãos também do Norte.

SULEar pode ser compreendido como um exercício constante de resistências às astúcias da razão ocidental que, incessantemente se reinventa em estratégias objetivas e sutis para capturar nossas experiências subjetivas e cognitivas a fim de subjugar-las, num exercício espiralado de dissimulação de suas formas de perenização. Dessa forma, deve ser compreendido para além das fronteiras físicas e simbólicas impostas, como fruto da experiência sensível dos povos indígenas em todas as regiões do mundo e dos africanos em diáspora. Pois, SULEar, para além de uma referência ao hemisfério Sul, está associado diretamente à uma prática decolonial de desestabilização de um sistema secular de dominação da subjetividade identitária. Como nos explica Costa (2018, p. 117) “a destituição identitária compreende a um projeto para além do branqueamento literal da população, que corresponda a uma população esteticamente branca, mas contempla amplamente o branqueamento identitário e subjetivo”, que corresponda à adesão aos ideais de civilização sustentados no modelo eurocêntrico como reforço de sua suposta superioridade. Nesse sentido, SULEar conforma um projeto de refundação das matrizes do pensamento afro-diaspórico, indígena e não-branco, sustentado em bases epistemológicas legítimas, de cunho rigorosamente estético e sobretudo geopolítico.

## **Educação Afrodiaspórica e Diálogos de Saberes: por um movimento ético-racial, estético e político**

Nesse item pretendemos levantar alguns indicadores para as transformações epistêmicas necessárias que demarcariam o campo da educação afrodiaspórica para uma configuração decolonial nas práticas universitárias, incluindo obviamente uma dimensão afro-pindorâmica como propõe o quilombola e pesquisador Antonio Bispo dos Santos. Acreditamos que esse exercício epistêmico se consolidará por meio de uma cosmologia distinta do modelo colonial eurocêntrico, já que quando se confronta as formas de produção do conhecimento estabelecidas pelo modelo ocidental em relação às matrizes africana e indígena, as diferenças são nítidas e destoantes no modo de olhar e conceber a realidade. Frente a isso, a identificação dos princípios que fundamentam as matrizes afro-pindorâmicas é fundamental para romper com as imposições coloniais eurocêntricas e estadunidenses, considerando que a forma de visualizar o nosso contexto histórico-cultural foi forjada por perspectivas colonizadoras.

Um princípio organizador comum nas práticas culturais afro-pindorâmicas é a pedagogia circular, uma representação que acompanha o movimento circular planetário na relação com distintos sistemas que se complementam e se antagonizam dialogicamente na constituição dinâmica dos processos da vida. Nesse ponto, destacam-se as danças circulares sagradas que são tão marcantes nas práticas dos povos ancestrais do Hemisfério Sul (RAMOS, 1998). Essa forma de se organizar em círculo para habitar, conversar, orar, lutar, brincar, e dançar, constitui um princípio SULEador de enfatizar o coletivo numa cosmologia que articula distintos elementos da natureza e da cultura, de modo transcendental. No entanto, a oratória racionalista do paradigma ocidental não consegue traduzir essa forma de organização e compreensão da vida, pois opera por meio de visões lineares que procuram enquadrar a realidade em formas geométricas e quantitativas prescritas pelo modelo clássico da ciência moderna eurocêntrica e colonial.

A arquitetura das escolas e das universidades reproduz essa configuração nos seus traços quadrados, constituídos por corredores, pátios, projeções verticais, e demais componentes do modelo panóptico, discutido por Foucault (1988). Os estudantes são tratados de forma homogênea, andam em filas, são avaliados por provas prescritivas, e são treinados para serem competitivos e individualistas, em defesa da meritocracia. As aldeias afro-pindorâmicas se organizam de forma oposta, pois enfatizam a coletividade, ao se colocarem frente a frente com o outro para compartilhar conflitos, atividades, rituais, e demais compromissos da comunidade. Esse modo de ser contradiz a crença do grande representante do racionalismo ocidental moderno, René Descartes, com sua máxima - *penso, logo existo* – pois, de acordo com sua lógica, se toma consciência da existência pela razão individual, para ordenar o próprio sucesso (TAYLOR, 2013). Para a matriz afrodiaspórica, a existência pessoal se delinea no coletivo, de modo dialógico, sendo que o princípio ético-racial de justiça, *Ubuntu*, oriundo da África do Sul, ilustra bem essa contradição ao modelo cartesiano, ao propor: “*sou o que sou pelo que nós somos*”. Aqui, se situa um marcador decolonial importante para repensar a organização universitária e transformar suas práticas, como aponta Mattos (2018).

Na Capoeira Angola, também se cultiva essa matriz ética, estética e política nos seus fundamentos e práticas, quando se participa das atividades coordenadas pelos seus Mestres, em suas casas e terreiros de exercício da capoeiragem. A organização dos instrumentos, os significados dos toques de berimbau, a disposição dos tocadores, dos capoeiras na vadiação do jogo, os cantos, a ginga, as chamadas ao pé do berimbau, e outros elementos dessa prática afrodiaspórica, apresentam um *ethos* composto por um saber que se aprende vivendo no Campo de Mandinga (SOUZA, 2016). Um Mestre de Capoeira Angola, e de outros estilos de capoeiragem, *ensina fazendo*, utilizando das suas próprias mãos, com a oralidade, a corporeidade, e seu exemplo de vida, pois trás posturas decoloniais na sua pedagogia, quando se é um verdadeiro Mestre reconhecido pela comunidade. O ensino colonial da universidade moderna se dá pela oratória racionalista por meio de uma prática discursiva que pretende representar a realidade de forma espelhar, apresentando a razão como um reflexo direto da realidade, descolada da experiência dos sujeitos e da sua subjetividade, tal como propõe a crença cartesiana e sua pretensa objetividade absoluta.

A experiência da mandinga, expressa em várias práticas afrodiaspóricas, não encontra tradução nas correntes teóricas ocidentais, mesmo naquelas consideradas progressistas. Trata-se de uma expressão que escapa ao descritivo, pois é uma produção do vivido, atravessado por dimensões invisíveis, regidas por entidades de múltiplas naturezas e representações, forças e energias que circulam nos terreiros e casas do sagrado, ao toque de atabaques, berimbaus, ganzás, e cantorias que veneram seus orixás. Aqui se denota um limite da formação eurocentrada que, ainda, se configura na tradição intelectual da universidade brasileira ao negar um diálogo com a espiritualidade. Nesse aspecto, Carvalho (2019, p.94) nos alerta que:

Já no caso das espiritualidades, o desafio é maior porque seguimos a definição europeia do século XIX de que a universidade deve ser sempre laica, agnóstica e secular. Porém, a maioria dos mestres são pessoas altamente espiritualizadas, visto que a dimensão espiritual está muito presente nas suas formas de vida e nos seus saberes. No entanto, ao contrário da religião, a espiritualidade não deve ser entendida como necessariamente dogmática. Na tentativa, originalmente correta, de impedir o dogmatismo na universidade, a reforma humboldtiana pós-iluminista retirou a religião do ensino superior, e com isso expulsou também a espiritualidade dos ambientes universitários.

Segundo Carvalho (2019), dois importantes movimentos de “descolonização” do padrão euro-americano e racista, arraigado no mundo acadêmico se encontram em curso em várias universidades brasileiras, e um seria mera ilusão sem o outro: cotas raciais para o ingresso de negros e indígenas na graduação; e o que nomeia de cotas epistêmicas, concernente à

inclusão de mestras e mestres de ofício no corpo docente. Compartilhamos inteiramente do ponto de vista apresentado por Carvalho. Contudo, ainda há brechas a serem pensadas e preenchidas para uma desarticulação cada vez mais completa desse sistema.

Exemplos são sempre profícuos: Makota Kidoiale, filha de Mãe Muiande do quilombo Manzo Ngunzo Kaiango<sup>155</sup>, em Belo Horizonte, portadora de um saber ancestral inestimável e imensurável, e participante do “Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais<sup>156</sup>” como docente, manifesta grande desejo em fazer uma pesquisa, como autora, conforme seus princípios ancestrais, como gosta demarcar. Mesmo na iminência de ser contemplada com o título de notório saber, o que lhe confere o *status* de doutora. O conhecimento que detém, foi e é aprendido e apreendido através da oralidade, do contato cotidiano com a Matriarca, as mais velhas, e também os mais velhos da comunidade, bem como com as entidades na vivência do terreiro/casa. Com uma capacidade analítica e crítica SULeadada, muitas vezes não observada em pesquisadoras e pesquisadores inseridos no mundo acadêmico (em sua maioria brancas e brancos das classes média e alta), Kidoiale tem ainda uma capacidade de apreensão através da oralidade pouco vista. Sua linguagem falada não se assemelha à linguagem culta/acadêmica, tampouco cultivou o hábito da leitura e da escrita, muito menos a acadêmica/científica.

Pensamos em formas de inclusão, especialmente na pós-graduação, uma vez que este nível de ensino passou a ser o instrumento de reserva de vagas de *status* privilegiado, especialmente na função de docência do mundo acadêmico. Com a expansão do ensino superior no Brasil, não somente o mercado, mas, sobretudo, a própria academia reorientou seus critérios de admissão. Essa reorientação muitas vezes não foi no plano formalizado dos critérios, mas, dos princípios incutidos pelas avaliadoras e avaliadores, que entendem que devem garantir a “qualidade”, minimamente na pós-graduação a partir da seleção mais rigorosa de alunas e alunos. A linguagem do mundo acadêmico é regida por regras e regularidades específicas, conformada por padrões e normas, e se traduz num mecanismo eficaz, portanto, invisível (ainda), como critério de exclusão de outras culturas. “Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem”, nos alerta Bernardino-Costa (2019, p. 261).

Contudo, a matriz afro-pindorâmica traz de sua ancestralidade formas, estilos e ritmos diferentes de produção na relação com a natureza e o trabalho, muito distintos do modo capitalista de produzir. A aceleração na cronologia dos tempos gerada pelas novas tecnologias, e as relações efêmeras oriundas do modelo de produção mercantil, tornou o mundo líquido no contexto do hiperconsumismo contemporâneo (LIPOVETSKY, 2007). As tradições indígenas e afrodiáspóricas estão distantes desses processos hiperindividualistas, alimentados pelo produtivismo atual. A Capoeira Angola preceitua um ritmo lento e calmo para os seus movimentos por meio da tomada de consciência de cada postura corporal, articulada com a ancestralidade, sua história, seus significados culturais, e os sentidos singulares de cada praticante. Mestre João Angoleiro, de Belo Horizonte, Minas Gerais, segue a tradição do grande Mestre Pastinha da Capoeira Angola: “quanto mais calmo, melhor para o capoeirista”. No seu depoimento a uma pesquisa de doutorado, Mestre João deixa claro sua resistência contra a correria fomentada pela modernidade (SOUZA, 2016). Contudo, a universidade brasileira não está fora desse processo produtivista da lógica capitalista, tendo como centro de referência o modelo acadêmico euro-americano. A introdução dos Saberes dos Mestres nos ambientes universitários nacionais provocará novas configurações e outras pedagogias, como salienta Carvalho (2019, p. 92):

Já os mestres e mestras tradicionais não comungam dessa lógica capitalista produtivista, porque ela não faz parte do seu modo de vida. O Encontro de Saberes, nesse sentido, entra na direção oposta da lógica da quantificação do

<sup>155</sup> Um pouco dessa história de resistência afrodiáspórica pode ser encontrada em: Kidoiale e Muiandê (2017).

<sup>156</sup> Título da disciplina na UFMG, consoante à concepção do Encontro de Saberes (CARVALHO, 2019).

saber, porque alguns de seus sistemas de conhecimento seguem uma lógica de homeostase, ou de tentativa de retorno periódico ao equilíbrio, em vez da ênfase na entropia, que cresce constantemente, como deve crescer o consumo segundo a lógica dominante do capital.

A ideia colonial de que a razão ocidental, patriarcal e branca está acima da natureza, devido a sua suposta superioridade, nobreza, e avidez predatória, criou uma dicotomia brutal entre natureza e cultura. Pelo contrário, o pensamento afro-pindorâmico é articulado e interseccional, no sentido de integrar de forma dialógica e tensional distintas dimensões da pluridiversidade ecossistêmica, e a complexidade multidimensional do ser humano. Os rituais sagrados dessas matrizes ancestrais sempre incorporam elementos da natureza, como folhas, água, raízes, sal e fogo, juntamente com a invocação dos espíritos. As entidades representam diversos elementos da natureza, pois se atribui a ela grande respeito, pelas suas energias, sua proteção, seus alimentos, e sua conexão com a condição humana. Obviamente, que os animais também estão incluídos nessa lógica de convivência e reconhecimento como seres participantes dos ciclos vitais que acompanham essa cosmovisão.

Em termos de energia vital, temos o Axé como elemento afrodiaspórico presente em diversas práticas culturais da matriz (SODRÉ, 2017). Uma experiência que se vive em rituais de batuques, capoeiras, sambas, jongos, candomblés, umbandas, candombes, congadas, maracatus, e outras manifestações de origem afro-brasileira, que não pode ser descrita em palavras, apesar da simbolização discursiva da sua existência. Sem desconsiderar a importância da escrita, Mãe Stella lembra que os velhos africanos sabiam mais de trezentos sonetos, os quais recitavam no jogo de búzios. Contudo, entende que “há assuntos que jamais deveriam ser escritos [...] que eu considero uma devassa ao candomblé” (JOAQUIM, 2001, p. 46), uma vez que os segredos se têm a obrigação de guardar na cabeça. Uma energia positiva e estimulante que integra o grupo em suas expressões e seus movimentos, trazendo alegria, saúde, transcendência, e coletividade. Entretanto, o Axé pode estar ruim, quando a energia não circula bem, e traz toxicidade para as relações. Só quem vive o processo pode perceber ou não, e entrar no jogo é sempre uma tarefa arriscada, pois a mandinga circula em configurações diversas. Essa forma feiticeira de viver e ser, em termos de reconhecer energias circulantes que atravessam sistemas abertos que necessitam de proteção e cuidado, está presente nas práticas afro-pindorâmicas. Em pesquisas realizadas por Palhares (2017) e Ennes (2016), acerca do processo formativo da Capoeira, todos os Mestres entrevistados revelaram que ficaram enfeitiçados e encantados quando viram a Capoeira pela primeira vez, e dela não se desvincularam nunca mais, pois a vibração e a identificação foram intensas. O trabalho de Felizardo Junior (2017) sobre a prática do Black Soul também mostrou essa força energética quando praticantes dançavam numa praça central da cidade de Belo Horizonte, tanto para as crianças quanto para os jovens e os idosos participantes daquele movimento, sendo a alegria a sua grande força vital. Há confluências, como nos mostra Beatriz do Nascimento:

É possível concluir que o corpo negro se move por essa cartografia cultural, consciente ou inconscientemente, em transe ou em trânsito, embalado em trilhas sonoras do Atlântico negro, acústicas e/ou eletrônicas: afoxé, congada, samba, *blues*, *jazz*, *reggae*, funk, *sambareggae*, *rap*, *drum'n'bass*, etc. [...] A cabeça sintetiza tudo isso (RATTS, 2012, p. 68).

O levantamento desses elementos organizadores da educação afrodiaspórica, nos mostra um caminho a ser assumido, em diálogo com os Mestres através dos Encontros de Saberes, no contexto das universidades brasileiras, como um movimento epistêmico libertador das amarras euro-americanas coloniais. Todavia, necessitamos de uma nova configuração que será desenvolvida nesse processo de decolonização do nosso pensamento e dos nossos

estilos de vida. Se a universidade, mesmo como representante da hegemonia euro-americana, no Sul, precisa ser mantida como referência para atestar conhecimentos, é necessário olharmos para onde a violência epistêmica se deixa ver menos, onde é menos perceptível, onde se encontra naturalizada aos espíritos mais aguçados do projeto decolonial.

## Considerações Finais

Buscamos destacar alguns dos princípios organizadores da hegemonia ocidental que regem a sociedade brasileira e o mundo acadêmico ainda no século XXI, e que evidenciam a colonialidade. Esse exercício é relevante para o desvelamento dos instrumentos criados pelo colonialismo que permitem sua perenização no tempo e nas configurações sociais e cognitivas, para então, pensarmos as esferas de ação política ético-racial. Esta reflexão nos abre um precedente para sugerir e preencher lacunas para maior efetividade da presença das Mestras e Mestres no Encontro de Saberes, uma vez que suas linguagens são compartilhadas no espaço acadêmico e, ao mesmo tempo, não são contempladas ou reconhecidas nas etapas de seleção como critério ou passível de ser considerada em sua diferença, fora dos parâmetros da norma culta/científica/acadêmica quando esta for necessária, já que trazem preceitos de suas matrizes originárias.

Para tanto, o exercício de SULear, como prática decolonial do pensamento e dos modos de vida, nos impele a pensar a pluridiversidade de linguagens possíveis a habitar o mundo acadêmico em todas suas etapas e atividades, como meio efetivo de se transformar em um espaço, de fato, pluriépistêmico. A linguagem pode atuar tanto como mecanismo de construções sócio-culturais e históricas naturalizadas, como também cumpre a função de reforço e imposição de hierarquias sociais, desde que não se adote posturas críticas frente às imposições. Diante disso, o confronto frente a narrativas que ditam uma suposta superioridade necessitam ser refutadas e desconstruídas na constituição de práticas libertadoras.

A desvinculação de práticas e de pensamentos coloniais representa a consolidação de rupturas histórico-culturais que remeterão para o reconhecimento da nossa subjetividade pessoal e social que foi amortecida ou negada por meio de visões lineares de origem ocidental que praticaram o epistemicídio e genocídio em larga escala de forma brutal. Trata-se de um exercício permanente de uma posição política afirmativa que se traduzirá em novas pedagogias no diálogo com os Mestres e Mestras ancestrais das culturas afro-pindorâmicas, e na produção de epistemologias inovadoras pertinentes com as culturas dos povos do Hemisfério Sul, por meio de uma vigilância epistêmica constante para não se cair em reproduções simplificadas e impositivas. Esperamos que o nosso esforço de levantar esses apontamentos, em diálogo com outros autores decoloniais, provoque movimentos emergentes para a insurgência de universidades SULEares.

## Referências

APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa do Meu Pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFUGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFUGUEL, Ramón.

Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

BORGES, Rosane. Prefácio à primeira edição: das perspectivas que inauguram nossas visadas. In: HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: elefante, 2019.

CAMPOS, Márcio D'Olne. **A arte de SULEar-se**. IFGW e ALDEBARÃ: Observatório a Olho Nu, UNICAMP. Campinas, SP, 1991. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019

\_\_\_\_\_. **SULEar vs NORTEar**: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia, 1991a. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.

\_\_\_\_\_. SUREar, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisférios, lá hegemonia y los indígenas. In: SOLANO, X.L.; PASCAL, C.; KÖHLER, A.; REZA, H.O.; CONTRERAS, M.R.V.; y SOLANO, H.L. (Orgs). **Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo II)**. Chiapas: Retos, 2015. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser no fundamento do ser**. 2005. 339 f - Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Constituições primeiras do arcebispado da Bahia: educação, lei, ordem e justiça no Brasil Colonial, 2006. HISTEDBR (1986 - 2006)**, UNICAMP. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_005.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_005.html)>. Acesso em: 20 de mai 2019.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial, 2006. HISTEDBR (1986 - 2006)**, UNICAMP. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_014.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html)>. Acesso em 20 de mai 2019.

COSTA, Jair. **Genocídio: o apagamento de uma identidade**. 2018. 473 f - Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENNES, Fernando Carneiro Machado. **O Baobá em vaso de cristal: a contribuição da Capoeira na constituição de territórios de identidade negra em Belo Horizonte (1960-1990)**. Belo Horizonte: EEFFTO/UFMG, 2016. (Tese de Doutorado em Estudos Interdisciplinares em Lazer).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 6ª. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo e CAMPOS, Márcio D'Olne. Paulo Freire conversa com Márcio D'Olne Campos. **Leitura da palavra...leitura do mundo**, 1991. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. [S.l]: Diáspora africana, 2018.

\_\_\_\_\_. A categoria político-cultural de amefricanidade. Rio de Janeiro: **Tempo brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>>. Acesso em: 28 mai 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas de esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

FELIZARDO JÚNIOR. Luiz Carlos. **Na Encruzilhada do Soul: Lazer, Educação, Dança e Transgeracionalidade na MetrÓpole**. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2017. (Tese de Doutorado em Estudos Interdisciplinares em Lazer).

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed Puc - Rio, 2016.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JOAQUIM, Maria Salete. **O Papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KANITZ, Roberto Camargos Malcher. **Capoeira Angola na Favela: um ensaio sobre Juventudes, Identidades e Redes Sociais**. Dissertação (Mestrado) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2011.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

MESTRE NENEL. BIMBA: um século da Capoeira Regional. Salvador: EDUFBA, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. Clacso. 2005.

KIDOIALE, Makota; MUIANDÊ, Mametu. **Manzo: ventos fortes de um quilombo**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2017.

MACHADO, Juanpedro. Afro-uruguayos: tecendo suas histórias com linhas invisíveis uma aproximação à comunidade. In: WALKER, Sheila. **Conhecimento desde dentro: os afro-sulamericanos falam de seus povos e suas histórias**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

MELO, Vinicius Thiago de. **História da Capoeira de Rua de Belo Horizonte (1970-1990): manifestação cultural, lazer e política na sociedade moderna**. Dissertação (Mestrado) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2013.

LE, Makota. **Manzo: ventos fortes de um Kilombo**. Belo Horizonte: Faculdade de letras UFMG, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da**

destruição. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlanta**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: imprensa oficial, 2006.

RAMOS, Renata Carvalho Lima (Org.). **Danças Circulares Sagradas**: uma proposta de Educação e Cura. 2ª. ed., São Paulo: Triom, 2015.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombismo**: modos e significações. Brasília, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2017.

SOUZA, Dimas Antonio de. **Campo de Mandinga**: fundamentos estéticos, éticos e políticos da Capoeira Angola. Doutorado (Tese) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFGM. Belo Horizonte, 2016.

STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2015.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self**: a construção da identidade moderna. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

UDE, Walter. Psicologia e Complexidade: algumas reflexões para a produção de um enfoque multidimensional no cuidado com a obesidade. In: FRONTZEK, Luciana Gaudio Martins. **Obesidade e Psicologias**. Curitiba: Editora Juruá, 2015.

*Recebido em 20/05/19  
Aceito em 20/07/19*