



Grupos de Trabalhos

V Seminário Internacional América Latina e Caribe

V SIALAT ABYA YALA

Sociodiversidade, pensamento crítico e utopias



GT 03

Pensamento social, utopias e epistemologias na América Latina e no Caribe

Coordenadoras/es

Edna Castro (NAEA/UFPA) • Sirlei Silveira (UFMT)

Adélia Maria Miglievich Ribeiro (UFES) • Saint Clair Trindade (NAEA/UFPA)

Marcos Colón (Florida State University)

Sara Alonso (Univ. de Barcelona)

Agustin Lao-Monte (Univ. de Massachussets, Amherst, USA)

Ementa: Pretende-se com este GT reunir trabalhos que analisem dimensões do pensamento social latino-americano voltado a grandes temas contemporâneos. Busca colocar em debate categorias, teorizações e interpretações sobre a sociedade, de grupos insurgentes no passado e no presente, e como interferiram no entendimento da realidade social, ainda que marginais aos cânones da ciência. Autores e correntes de pensamento que emergiram no passado e/ou alimentam o debate crítico no presente. Entre eles são bem vindos estudos sobre narrativas históricas e a produção de sentido sobre o desenvolvimento na América Latina, a partir de categorias e interpretações do pensamento social que reflitam os grandes dilemas do conhecimento e dos processos de integração na América Latina e Caribe a partir de perspectivas decoloniais, dos feminismos, do feminismo negro em particular, dos movimentos do pensamento afroameríndio e das interpretações sobre os fundamentos das narrativas coloniais e racistas do que são as sociedades latinoamericanas e caribenhas.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

A PAISAGEM NA AMAZÔNIA URBANA SOB AS LENTES DECOLONIAIS: UMA REVISÃO EPISTEMOLÓGICA

Castro, Luana¹(UFPA),
Oliveira, Kamila Diniz²(UFPA),
Cardoso, Ana Cláudia Duarte³ (UFPA)

RESUMO: Os estudos da paisagem ainda hoje no Brasil estão conformados a partir de referenciais europeus (Besse, 2014; Cauquelin, 2007; Simmel, 2009). Nascida durante o Renascimento, junto aos ideais que prevaleceram na Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005), a categoria *paisagem* carrega consigo uma série de pressupostos eurocentrados (Berque, 2023), que limitam a compreensão das diversas realidades da paisagem no Sul Global. Apesar de ainda hoje não existir um consenso claro quanto à sua definição e enquadramento teórico, a paisagem é predominantemente compreendida como “o que se percebe em um lance do olhar” nas ciências humanas (Santos, 1996), ou como uma porção física da superfície terrestre nas ditas ciências da natureza (Berque, 2023). Essas definições pressupõem as típicas binaridades modernas/coloniais surgidas a partir da criação da categoria *natureza*, como sociedade e natureza e seus derivados (Descola; Ribeiro, 2015): urbano e rural, humanidade e paisagem, etc. Nas sociedades amazônicas do passado e do presente, essas dicotomias modernas/coloniais eram e são aprisionantes para o exercício e manutenção da vida humana e não humana na região (Viveiros de castro, 1996). Referenciar essas epistemologias eurocentradas a respeito da paisagem impossibilitam compreender as relações socioespaciais próprias da Amazônia. É necessário ir além da moldura que enquadra a paisagem, bem como dissolver o aspecto meramente “natural” da mesma. O campo da Arquitetura e do Urbanismo necessita deslocar o seu centro de teorização para o Sul para se atentar às especificidades não-ocidentais (Roy, 2009). Por essa razão, o objetivo deste artigo é introduzir uma discussão sobre a epistemologia da paisagem a partir de lentes decoloniais para a compreensão socioespacial de regiões da Amazônia. A partir de uma abordagem decolonial, é possível desvencilhar-se das amarras epistemológicas coloniais que pautaram a compreensão da paisagem na Amazônia até então. Espera-se que assim seja possível produzir conhecimento mais próximo à realidade da vida na região para construir políticas regionais e urbanas que sejam plataformas para a manutenção das relações socioespaciais existentes, impedindo a continuidade da aculturação perpetrada pelos processos impostos pela colonialidade. Para isso, foi feita uma análise dos principais teóricos da paisagem apontando as deficiências de seus respectivos enquadramentos teóricos para compreender a realidade amazônica, em casos da literatura publicada que expressam as diferentes relações socioespaciais estabelecidas por intermédio dessa categoria chamada paisagem.

Palavras-chaves: Paisagem; Decolonialidade; Urbanismo; Amazônia.

INTRODUÇÃO

A utilização do termo ‘paisagem’ exige estabelecer definições e enquadramentos por haver divergências quanto ao seu significado, apesar de ser amplamente difundido, tanto na linguagem coloquial, quanto na linguagem científica. O termo apresenta origens contrastantes e é interpretado

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), UFPA, Brasil. Email: luana.castro.silva@itec.ufpa.br.

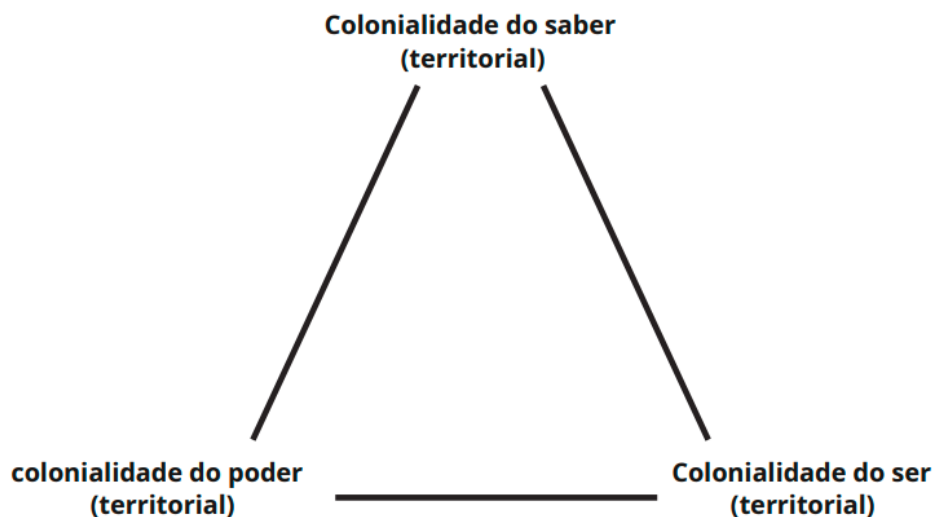
² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), UFPA, Brasil. Email: kamiladinizoliveira@gmail.com

³ Docente do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU), UFPA, Brasil. Email: aclaudiacardoso@gmail.com

de distintas formas a depender de autores e seus objetos de estudo, e, especialmente, do campo do conhecimento em que este está enquadrado. Há estudos da paisagem nas ciências naturais, nas ciências sociais e nas ciências humanas ligadas aos estudos de linguagem e arte, e cada uma dessas facetas da ‘paisagem’ revela dimensões distintas do termo, e às vezes, incongruentes entre si.

Conformados a partir de uma matriz eurocentrada, os estudos da paisagem carregam os ideais da Modernidade/Colonialidade, que pressupõem uma série de ontologias modernas e perpetram um sistema de opressão que mantém aqueles considerados “outro” e seus sistemas de conhecimento como incapazes de construir conhecimento relevante. Isto é explicado pela estrutura de controle de tripla dimensão: colonialidade do poder (Quijano, 2005), do saber (Mignolo, 2017) e do ser (Maldonado-Torres, 2007), que atua em todos os segmentos da vida em territórios colonizados na América Latina, como é o caso da Amazônia. No campo do Urbanismo, Farrés Delgado & Matarán Ruiz (2012) apontam para uma colonialidade territorial (observar a figura 01), em que as configurações dos espaços da vida humana são generalizadas a partir de um único modelo de poder, saber e ser – o ocidental, que apaga identidades locais e torna homogêneo os mais diversos modos de existir no mundo.

Figura 01 – Triângulo da colonialidade territorial. Fonte: Farrés Delgado, Matarán Ruiz, 2012.



A expectativa decolonial é questionar o universalismo dessa matriz colonial eurocentrada (Wallerstein, 1999), a fim de reconhecer as mais diversas existências como possíveis, a partir de uma reelaboração da categoria paisagem, que permita contemplar espacialidades vistas até então como “natureza”. Por essa razão, o objetivo deste artigo é introduzir uma discussão sobre a epistemologia da paisagem a partir de lentes decoloniais para a compreensão socioespacial de regiões da Amazônia.

Foi realizada uma pesquisa na literatura sobre as origens do termo paisagem em diferentes idiomas, observando o que significavam e abrangiam ao longo de um breve histórico com a demarcação de uma virada epistemológica com o estabelecimento da Modernidade. Em seguida, são apresentados os entendimentos da categoria paisagem em clássicos da literatura dos estudos sobre paisagem. Apresenta-se a questão da construção de mundo na Amazônia e as contradições do enquadramento ocidental nos estudos socioespaciais da região. Por fim, é realizada uma contraposição à realidade não-ocidental amazônica em uma reflexão sobre a epistemologia em torno da paisagem como forma de encaminhamento da revisão feita.

HISTÓRICO E ETIMOLOGIA DO TERMO ‘PAISAGEM’ NA LITERATURA

‘Paisagem’ é um termo polissêmico com distintas conotações a depender de sua origem e enquadramento. Pode ser entendido como “um sistema territorial composto por componentes e complexos de diferentes amplitudes formados a partir da influência dos processos naturais e da atividade modificadora da sociedade humana, que se encontra em permanente interação e que se desenvolvem historicamente” (Pollete, 1999, p. 83). Essa definição ampla sugere que há sempre uma relação complexa entre entes humanos e naturais no sistema que compõem a paisagem.

A partir do conceito de socionatureza, advindo da Ecologia Política, em que se deu fim à essa binaridade (sociedade x natureza), questiona-se então nesta perspectiva: o que não é paisagem? Afinal, Swyngedouw (2001) coloca que não é possível encontrar processos ou elementos “naturais” que já não tenham passado pela “atividade modificadora da sociedade humana”. Admite-se que não há “natureza intocada”, como o mito ocidental pressupõe (Diegues, 1994), portanto, é necessário esmiuçar mais a definição de paisagem, para que o termo tenha de fato significado, para além de um sistema territorial formado pela interação entre sociedade e natureza³.

Para Naveh & Lieberman (1983), o termo tem sua origem ligada à dimensão estética, associada às vistas a partir de palácios que criavam cenários, e ainda hoje estaria mais frequentemente associado à percepção cênica-estética, inclusive quando se trata de planejamento da paisagem. Seus estudos, em geral, tratam de uma história da sociedade ocidental. Durante a Idade Média, essa percepção se aprofunda, ao ponto de serem estabelecidas distinções filosóficas marcantes entre a “paisagem lá fora” e o “eu aqui dentro”, configuradas pelo pensamento de Santo Agostinho (Berque, 2023). Nessa dualidade, a paisagem está ora associada com a bela criação divina, ora com o mundo

³ Uma série de contradições podem ser avistadas a partir da questão “natureza” que serão melhor analisadas no tópico Desencontros: a paisagem à contrapelo.

de distrações pecaminosas, em que Santo Agostinho impõe fechar-se em si, para verdadeira reflexão cristã (Schama, 1996).

A paisagem como tipo de representação é estabelecida com as inovações das pinturas renascentistas, como a perspectiva (Pollete, 1999). A partir do século XIV, a paisagem adquire uma conotação de totalidade espacial e visual de um ambiente na Europa (Naveh & Lieberman, 1983), perdendo a sua associação religiosa anterior. O termo passa a estar mais próximo da capacidade de percepção dos sentidos humanos (Figueiró, 1998), transmitindo sensações, especialmente a partir da visão. Berque (2023) apresenta que a dissociação feita por Aristóteles entre fenômenos físicos e metafísicos, perdida durante a Idade Medieval, resgatada pela Renascença e estabelecida pela Modernidade, inicia a perda do caráter imaterial da paisagem, o que não foi observado na história da paisagem chinesa, por exemplo.

Com o passar dos séculos XVI, XVII e XVIII, os princípios liberais, tipicamente modernos, que se desprendiam dos preceitos religiosos em direção a construção da ciência moderna, levaram a paisagem a um patamar de objeto de estudo e intervenção, meramente físicos e materiais, com a introdução e o estabelecimento do desenho da paisagem e posteriormente o planejamento da mesma (Jellicoe, 1995), o que Berque (2023) define como “pensamento da paisagem”. O autor contrapõe este último ao pensamento-paisagem, que seria responsável por uma série de práticas socioespaciais ordinárias de pessoas inconscientes da própria categoria paisagem, mas que a configurariam e a manteriam com a qualidade totalizante anterior às paisagens modernas degradadas (Berque, 2023).

A partir da Modernidade, há a perda do “sentido profundo da paisagem” que permitia a criação de “belas paisagens” como prática ordinária de sociedades tradicionais (Berque, 2023, p. 91). Nas sociedades modernas, a prática ordinária degrada e destrói paisagens, e por essa razão, surge a preocupação de estudar, planejar e preservar paisagens. Todo o campo do planejamento e estudo de paisagens surge a partir da necessidade de impedir ou reverter a degradação, que paradoxalmente só passa a existir à medida que a paisagem nasce em determinada sociedade enquanto categoria. A capacidade de apreciar a paisagem e de pensá-la surge ao mesmo tempo que os comportamentos ordinários a destroem. Aqui está a diferença entre um “pensamento-paisagem”, que não exige uma sensibilidade consciente à paisagem e o “pensamento da paisagem”, segundo a definição proposta por Berque (2023).

O termo em alemão *die landschaft* é introduzido na literatura geográfica em 1805 por A. Hommeyeren, como “soma de todas as localidades observadas de um ponto alto” (Pollete, 1999), o que corrobora ainda a forte ligação à visualidade. No início do mesmo século, A. Von Humboldt introduz o termo ‘paisagem’ como categoria científica, definido como as características totais de uma região

da Terra. Observa-se que os aspectos físicos ganham destaque, mas há a presença da totalidade como definidora da paisagem.

Na etimologia germânica, a denominação *landschaft* fazia referência a constituição espacial ou ordenamento característico de uma região, enquanto *land* diz respeito à país, área, região ou território e *-schaft* trata de constituição ou estabelecimento de uma ordem social (Figueiró, 1998). Por outro lado, Spirn (2008 *apud* Fernandes & Torres, 2021) afirma que *land* significa tanto a constituição física quanto o povo que a ali pertence, e *-schaffen*, no alemão, ou *-scape*, no inglês, significam moldar, alegando que há uma noção de formação mútua de pessoas e suas terras. A autora diz que há uma intenção embutida no termo *landscape* de transmitir que as pessoas moldam a terra e a terra molda as pessoas. Percebe-se que há uma forte noção de pertencimento a um território no termo paisagem, traduzido do inglês.

Já na etimologia proveniente do latim, a origem *pagus* é a raiz dos termos em italiano, francês, espanhol e português, que significava uma determinada porção de terra. Do italiano *paesaggio* ao francês *paysage*, estas formulações vieram do vocábulo *paisano* e *paysan*, respectivamente, que se traduzem por camponês. A figura das pessoas que trabalham na e com a terra está entrelaçada ao termo paisagem, para além dos aspectos físicos de um ambiente. A partir disso, pode-se entender a paisagem como um espaço vivenciado, em que a percepção do sujeito é predominante para defini-la.

ENCONTROS: A PAISAGEM NOS CLÁSSICOS

Para Georg Simmel (2009), filósofo, a paisagem é construída individualmente por meio de uma totalidade de sentidos que reúne os fragmentos do mundo num todo compreensível, que é constantemente reconfigurada. Para o autor, paisagem é um recorte de um mundo inteiro que ele compreende como “natureza”. Em sua visão, a categoria paisagem existe à medida que o ser humano se distancia da natureza enquanto entidade apartada para enxergar paisagem enquanto artefato cultural. Há uma partição do mundo na sua compreensão de paisagem.

Segundo Alain Roger (1999), filósofo, paisagens são entendidas como criações culturais resultado de transformações artísticas que podem produzir novas materialidades em um local quanto operar sobre o olhar coletivo do mesmo. O autor realiza sua investigação a partir das pinturas ocidentais, e conclui que a paisagem é natureza artializada. Comumente, Roger (1999) aceita paisagem como sinônimo para natureza ou campo, e afirma que os jardins são a expressão da paisagem ganhando urbanidade. Já Milton Santos (1996), geógrafo, retoma a fisicalidade da paisagem e é responsável por disseminar a definição básica de paisagem como, “o que se percebe em um lance do olhar”, mantendo a visualidade como fator principal de constituição da paisagem.

Para Cauquelin (2007), filósofa, a paisagem também é constituída pelo observador. A partir de seus códigos artísticos e simbólicos ordena o mundo, e, portanto, a paisagem é em parte também aquilo que compõe culturalmente seu observador. Percebe-se que o sujeito que sente a paisagem determina em parte qual paisagem irá constituir, mas ainda assim há uma distinção clara entre observador e sua cena. Na mesma linha, Cosgrove (1998, p. 98), aponta a paisagem como uma forma de ver “o mundo externo em uma cena, em uma unidade visual”. O autor acentua a demarcação da exteriorização do mundo em sua definição.

Bertrand (2007), geógrafo, apresenta um sistema para compreensão do ambiente, nomeado GTP (Geosistema, Território e Paisagem), que permite diferentes abordagens, segundo ele naturalista, sociopolítica e sociocultural, a partir de seus três eixos, respectivamente. Em seu entendimento, paisagem estaria ligada a uma “artialização” do pensamento, marcada por uma abordagem sociocultural do ambiente. O autor rompe a totalidade em três mundos distintos, que não se encontram. Por outro lado, Besse (2006), filósofo, retoma o entendimento da paisagem como “evidência sensível” de um combinado de relações impressas sobre a terra. É então vista novamente como uma ordenação de um mundo, que está intrinsecamente ligada a uma abordagem estética.

totalidade sentidos recorte individual	criação cultural natureza artializada materialidade olhar	fisicalidade olhar relance visualidade
Simmel (2009)	Roger (1999)	Santos (1996)
Cauquelin (2007)	Cosgrove (1998)	Bertrand (2007)
observador ordenação cultura cena	ver mundo externo unidade visual	sociocultural artialização sistema

Figura 1. Paisagem na literatura. Elaboração própria.

Percebe-se que para a maior parte dos autores clássicos da paisagem, a categoria está amplamente embasada no surgimento europeu de paisagem, a partir da pintura durante o Renascimento. A visualidade e sua dimensão estética são o ponto comum a todos os entendimentos revisados (Figura 1). E, é predominante o pressuposto de que o ser humano está em um papel de observador apartado do seu meio, em posição perfeita e, geralmente elevada, para observar a paisagem, a partir do ideal moderno de distanciamento entre sociedade e natureza. Compreende-se também o histórico do termo na literatura partir apenas de sua história no Ocidente. Paisagem

enquanto categoria como o observado foi construída por este lado do globo, definitivamente embasado nos ideais da Modernidade/Colonialidade.

O MUNDO NA AMAZÔNIA URBANA

Segundo Nego Bispo, líder quilombola, a Amazônia é um mundo, e como mundo, possui sua própria cosmologia. Nas sociedades nativas do continente americano, o conceito natureza como externo ao ser humano é inexistente, ou pelo menos, múltiplo e divergente do ocidental (Viveiros de castro, 1996). Existe um falso senso comum de que são povos que vivem em harmonia com a natureza, quando na verdade, sua cultura desconhece esta categoria (Latour, 2001). Na cosmovisão ocidental, a noção de natureza está diretamente associada à paisagem, em oposição à civilização, à cidade, e tudo aquilo que é considerado humano. Como é comum da Modernidade/Colonialidade, está enquadrada nas diversas binaridades desse tempo, e sempre, em oposição à sociedade. Natureza é entendida como uma exterioridade ao ser humano, como um princípio ordenador, estranho à sorte e à vontade humana (Descola; Ribeiro, 2015), o que é refletido na compreensão de paisagem. A cosmovisão binária estabelecida desencadeia “a própria crise ambiental original que cinde sujeito e objeto, homem e natureza” (Adorno & Horkheimer apud Lourenço, 2019).

Por outro lado, gerado por uma multiplicidade de culturas, modos de vida e nações, o bioma amazônico conhecido atualmente é um produto do trabalho de muitas gerações de populações que habitaram e habitam essa região há milênios (Levis et al., 2017; Clement *et al.*, 2015). Compreender a Amazônia antropogênica é uma quebra do paradigma ocidental que enxergou por muito tempo a Amazônia como algo intrinsecamente “natural” – leia-se inalterado pela humanidade. Na prepotência iluminista, era impossível conceber comportamentos socioculturais produzindo fenômenos físicos (Magalhães, 2016), o que vai de encontro às principais definições de paisagem que dizem respeito exatamente a essa interação.

Ora vista como um paraíso na Terra, ora como uma selva infernal, a imagem construída para a região pelos europeus informa mais sobre a sua própria cultura do que sobre a Amazônia. A sociedade “amazônica” mais conhecida cunhou o nome de seu principal rio, porém, muito provavelmente não passou de uma lenda recontada diversas vezes. Os relatos dos primeiros viajantes europeus que experienciaram a região, o fizeram a partir de seu próprio referencial, pois é dessa maneira que fazemos a leitura do mundo. Mais provavelmente utilizaram um dos mitos fundadores de sua própria cultura – as Amazonas, mulheres guerreiras da mitologia greco-romana – para endereçar as configurações sociais distintas encontradas, nas quais as mulheres tinham um papel político e militar mais proeminente do que nas sociedades europeias (Lopes, 2017).

Dessa mesma forma, as lentes e réguas ocidentais somente são capazes de perceber aquilo com o que já há familiaridade para identificar e compreender. O que é vivido na Amazônia não é percebido, pois não se enquadra nas epistemologias ocidentais construídas. Por essa razão, se faz tão necessário o giro decolonial epistemológico para estudar fenômenos na região, e como aponta Roy (2009), é preciso deslocar o centro de teorização do Norte para o Sul Global para construir e compreender as urbanidades do Sul, especialmente na Amazônia. Por essa razão, e pelo entendimento ocidental de “urbanidade”, não foi possível para as teorias urbanas ocidentais perceber a rede tipicamente urbana estabelecida na Amazônia há milênios, segundo achados arqueológicos (Heckenberger *et al.*, 2008; Prümers *et al.*, 2022).

A Amazônia é urbana não somente pelas grandes cidades instauradas e expandidas pela lógica colonial de exploração do território (Becker, 2013), mas também por uma urbanidade que se configura pela intensa articulação dos assentamentos humanos espalhados pela floresta, que são funcionalmente interdependentes entre si (Cardoso, 2023; Oliveira; Cardoso, 2021). A espacialidade amazônica é urbana, e é interdependente da floresta, rios, solos, animais e todos os demais elementos não-humanos que compõem os ecossistemas. Dessa maneira que se percebe como a dicotomia rural e urbano é mais uma das binaridades modernas/coloniais que não se sustentam na região, já que não existe a dimensão do campo associado a um modo de vida rural, apenas níveis e tipos distintos de urbanidade, mesmo em meio à floresta. Daí, novamente entende-se a necessidade de um novo enquadramento para categoria paisagem, e seu potencial enquanto convergência para a construção de um mundo – totalidade entre social e natural, e que não se restrinja mais a uma vida rural, como suponha a etimologia das línguas latinas, mas dê conta de uma outra forma de urbanidade na paisagem.

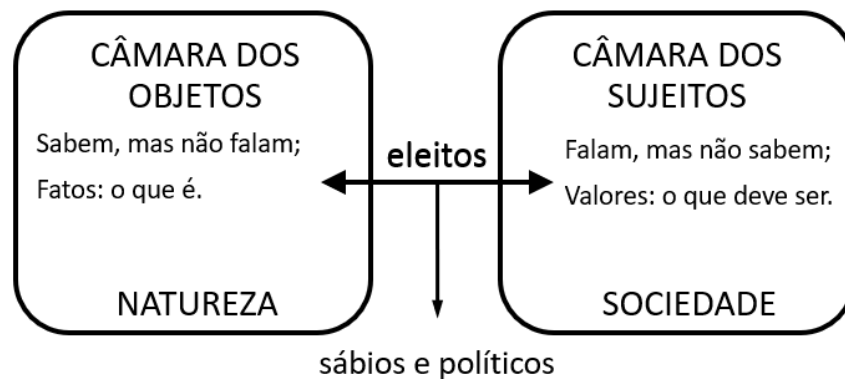
DESENCONTROS: A PAISAGEM À CONTRAPELO

O sistema de opressão mantido pela Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005) define suas próprias categorias e constrói, portanto, seu próprio cosmos. É papel dos estudos decoloniais realizar o movimento inverso, fazer a leitura da realidade à contrapelo, como disse Benjamin (1987), para reconstruir outras possibilidades de cosmos não-modernos e não pautados pela narrativa dos vencedores da História. Após a exposição de diversos entendimentos clássicos e históricos da categoria paisagem, é perceptível que esta embasa-se nas dicotomias modernas/coloniais, que separa sociedade e natureza, mas que ao mesmo tempo é diversas vezes associada à totalidade, e é utilizada como ponto de convergência entre os mundos partidos pela Modernidade. Por essa razão, buscou-se

nesta revisão a disputa pelo termo a partir da decolonialidade, enquanto categoria de capacidade convergente para descrever as interações que produzem o ambiente.

Como expressão da Modernidade/Colonialidade, Latour (2004) compreende a ciência moderna embasada em mais uma dicotomia: o binômio sujeito-objeto. Para ele, a Constituição Moderna (ver Figura 2) possui duas câmaras: dos objetos, (o mundo real, ora visto como natureza), detentor da verdade (fatos), e uma segunda câmara, dos sujeitos, aqueles que buscam a verdade, mas somente a interpretam (valores). É evidente que a mesma dicotomia base entre sociedade e natureza se repete também na constituição da ciência moderna. Latour (2004) aponta a alegoria da Caverna de Platão como mito fundante desse modo moderno de compreender o mundo. Percebe-se que o resgate à filosofia da Antiguidade grega embasa tanto a própria ciência, quanto a compreensão da categoria paisagem, com a separação entre dimensões materiais e imateriais de Aristóteles.

Figura 2. Constituição moderna segundo Latour. Elaboração própria.



Ainda não há uma consolidação de novas epistemologias em torno da paisagem a partir de sua compreensão decolonial na América Latina, porém a experimentação de Augustin Berque (2023) com estudos da paisagem na China e no Japão, evidenciam as amputações da realidade da paisagem que as epistemologias paisagísticas ocidentais promovem em outras sociedades. Para o autor, o paradigma ocidental moderno científico (POMC) não permite a existência do próprio *kosmos*; a possibilidade de um mundo, a possibilidade da unidade entre um mundo interior subjetivo e um mundo exterior objetivo, como é colocado pela dualidade da Modernidade, não é possível pela epistemologia da paisagem moderna/colonial. “Adverso a toda cosmofoania, ele [POMC] tende a descomunicar o meio ambiente humano, para fazer dele um objeto neutro, abstrato de nossa existência” (Berque, 2023, p. 101).

Decolonizar as epistemologias em torno da paisagem pressupõe, portanto, uma experimentação de epistemologias convergentes entre os mundos partidos, a fim de compreender, sem amputações, as relações socioespaciais de populações que vivem e se entendem como seres

agarrados à terra, como coloca Krenak (2020). A partir de uma compreensão de uma Amazônia urbana ampla, vislumbra-se a possibilidade de entender a paisagem amazônica enquanto sistemas socioecológicos complexos e indissociáveis. A paisagem neste lugar é a totalidade da construção do cosmos, que reúne bicho, gente e floresta, aquilo que é construído hoje, aquilo que foi construído ancestralmente e aquilo que vai ser deixado de construção como mundo. Fica evidente a necessidade de negar a transformação do cosmos na paisagem ocidental, que esteriliza e enquadra o mundo em uma cena, distante e inerte. A partir daqui se deseja entender a paisagem na Amazônia urbana como uma miscelânea dos mais diversos entes humanos e não-humanos, que constituem em conjunto um cosmos integral (totalidade), que ultrapassa e reelabora a categoria paisagem.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013.
- BECKER, B. **A urbe amazônica: a floresta e a cidade**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2013.
- BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito da história, 1940. **Obras Escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política.**, p. 222–232, 1987.
- BERQUE, A. **O pensamento-paisagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.
- BERTRAND, G.; PASSOS, M. M. (Orgs.). **Uma geografia transversal e de travessias: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades**. Maringá: Massoni, 2007.
- BESSE, J.-M. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CARDOSO, A. C. D. A trama dos povos da floresta: Amazônia para além do verde. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 28, n. 3, p. 57–87, 18 maio 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/46237>>.
- CAUQUELIN, A. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- COSGROVE, Denis. The geometry of landscape: practical and speculative arts in sixteenth century Venetian land territories. In: _____. **The iconography of landscape: essays on the symbolic representations, design and use of past environments**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- DESCOLA, P.; RIBEIRO, B. Além de Natureza e Cultura. **Tessituras**, v. 3, n. 1, p. 7–33, 2015.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: NUPAUB - USP, 1994.
- FARRÉS DELGADO, Y.; MATARÁN RUIZ, A. Colonialidad territorial: Para analizar a Foucault en el marco de la desterritorialización de la Metrópoli. Notas desde la Habana. **Tabula Rasa**, n. 16, p. 139–159, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892012000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- HECKENBERGER, M. J.; RUSSELL, J. C.; FAUSTO, C.; TONEY, J. R.; SCHMIDT, M. J.; PEREIRA, E.; FRANCHETTO, B.; KUIKURO, A. Pre-Columbian urbanism, anthropogenic landscapes, and the future of the Amazon. **Science**, v. 321, n. 5893, p. 1214–1217, 2008.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. [s.l.] Companhia das Letras, 2020. 12 p.
- LATOUR, B. A ecologia política sem a natureza? **Proj. História**, v. 23, p. 31–44, 2001.
- LATOUR, B. **Políticas da natureza. Como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC, 2004. 131–135 p.

- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 32, n. 94, p. 01–17, 2017. Available at: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- OLIVEIRA, K. D.; CARDOSO, A. C. D. A espacialidade do modo de vida - Análise morfológica de comunidades rurais e tradicionais na região do Baixo Tocantins (PA). **Novos Cadernos NAEA**, v. 24, n. 3, p. 169–192, 2021.
- PRÜMERS, H.; BETANCOURT, C. J.; IRIARTE, J.; ROBINSON, M.; SCHAICH, M. Lidar reveals pre-Hispanic low-density urbanism in the Bolivian Amazon. **Nature** 2022 **606:7913**, v. 606, n. 7913, p. 325–328, 25 maio 2022. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41586-022-04780-4>>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, p. 227–278, 2005.
- ROGER, Alain. La naissance du paysage en occident. In: SALGUEIRO, Heliana Angotti. **Paisagem e Arte**. São Paulo: CBHA/CNPq/FAPESP, 1999.
- ROY, A. The 21st-Century Metropolis: New geographies of theory. **Regional Studies**, v. 43, n. 6, p. 819–830, 2009.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SCHAMA, S. Água. In: **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 249–383.
- SIMMEL, G. **A FILOSOFIA DA PAISAGEM**. Covilhã: Lusofia: press, 2009.
- SWYNGEDOUW, E. A Cidade como um híbrido: Natureza, Sociedade e “Urbanização-Ciborgue”. In: ACSELRAD, H. **A Duração das Cidades, sustentabilidade e risco nas políticas urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001. p. 99–120.
- VERAS, L. M. de S. C. **Paisagem-portal: A imagem e a palavra na compreensão de um Recife urbano**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. 408 p.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 115–144, out. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRn_fM93pSs>. Acesso em: 10 fev. 2022.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

OS ESTUDOS DECOLONIAIS: PROMOVEDO “FISSURAS” E CONTRIBUIÇÕES PARA O REVIGORAMENTO CRÍTICO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sérgio Roberto Moraes Corrêa (UEPA)¹

Resumo: O artigo analisa a contribuição dos estudos decoloniais para o revigoramento crítico das ciências sociais brasileiras, em particular da sociologia da educação. É verdade que esses estudos são recepcionados tardiamente pelas ciências humanas/sociais no Brasil, tendo maior protagonismo em outros territórios da América Latina. Embora a influência da ciência moderna ocidental sobre essas ciências ainda seja muito presente, contudo, é, também, verdade que nesse país já se produzia uma ciência social crítica ao colonialismo epistemológico (ao eurocentrismo), associado ao colonialismo econômico, político, social e cultural como obstáculos a um projeto autônomo e democrático de educação e de sociedade. Assim, o artigo analisa a contribuição da crítica decolonial às ciências sociais brasileiras, com foco na sociologia da educação. Fica evidente nessa pesquisa a contribuição desses estudos decoloniais para descolonizar esse campo de pesquisa e diversificá-lo num horizonte da diversidade epistemológica. Esse artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Palavras-chaves: Giro decolonial. Pensamento social brasileiro. Sociologia da educação.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a crítica da *Rede* ou *Programa Modernidade-Colonialidade-Decolonialidade* (Rede M-C-D)² vem interpelando e exigindo uma revisão crítica da racionalidade moderna ocidental como “universal” e de seu modelo hegemônico de sociedade, de civilização como padrão global – o *Norte Global* –, propondo, com isso, provocar *fissuras* nessas matrizes teóricas e estruturas, o que abre e possibilita a perspectiva de renovação crítica das ciências sociais na atualidade, assim como reacende e reinventa o ideal latino-americanista de projeto de libertação (CASTRO-GOMES, GROSFUGUEL, 2007; LANDER, 2005).

Es aí o desafio, na atualidade, da *descolonização* de sociedades como a brasileira, que evidenciam ainda hoje problemas históricos e marcas profundas coloniais em suas diversas esferas da vida, dentre elas as das ciências e da educação, escancarando um processo de modernidade e de capitalismo dependentes e periféricos muito particulares, que exigem outras e novas formulações teóricas e conceituais a partir dessa periferia (FERNANDES, 2008, 2020; RIBEIRO, 1996).

¹ Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Brasil. sergio.correa@uepa.br.

² Daqui para frente, vou utilizar essa sigla para me referir a essa rede ou programa.

No terreno mais específico da sociologia da educação no Brasil, esse campo de pesquisa apresenta uma trajetória histórica (SILVA, 2002), movida por avanços, limites e desafios que, em cada contexto histórico, é provocado a se reposicionar num movimento de *autorreflexão* (OLIVEIRA, SILVA, 2016) no sentido de fazer valer o seu papel na história. Na atualidade, esse campo vem novamente sendo interpelado a se situar, para alargar, pluralizar e renovar sua agenda de pesquisa.

Em face desse desafio, esse artigo busca apontar contribuições do pensamento decolonial para o revigoramento crítico da sociologia da educação, descortinando seus problemas, desafios e potencialidades para renovação e descolonização de uma agenda de pesquisa. Esse artigo é parte e resultante de uma pesquisa de pós-doutoramento³, concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do Projeto Procad-Amazônia. Esse texto está organizado em duas seções temáticas, além da introdução e conclusão: na primeira, apresento um breve passeio pelos estudos decoloniais; na segunda, foco na contribuição desses estudos à sociologia da educação no Brasil.

Estudos decoloniais e a reinvenção crítica das ciências sociais latino-americanas: um debate em movimento

Ao adentrar no debate acerca dos estudos decoloniais, tomando como marco de referência *El giro decolonial*⁴, é importante registrar a existência de uma genealogia que antecede e assenta as bases para a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (CASTO-GOMES, GROSGOQUEL, 2007), que vai se desdobrar na referida Rede M-C-D. Conforme Adélia Miglievich Ribeiro (2011, 2019, 2020, 2022), esse campo decolonial se constitui como uma das correntes de pensamento dos estudos pós-coloniais⁵. Assim, no campo dos estudos pós-coloniais, existe uma diversidade de linhagens de pensamentos⁶. Miglievich-Ribeiro (2016, p. 1) compreende esse campo pós-colonial como “o esforço de articulação das vozes subalternas em busca da condição de sujeitos de sua própria fala e história”.

Assim, o sentido do *pós* em pós-colonial não significa o fim do colonialismo nas antigas colônias com a conquista de sua independência política e com o advento e expansão da sociedade

³ Nessa pesquisa, o interesse central recaiu sobre o pensamento sociológico de Florestan Fernandes, com foco em sua contribuição para o debate da crise da democracia na sociedade e educação brasileiras na atualidade, buscando uma aproximação com essas epistemes do Sul Global.

⁴ Esse termo é cunhado por Nelson Maldonado Torres, em 2005, que pode ser lido como “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Sobre isso, sugiro consultar Castro-Gomes e Grosfoguel (2007).

⁵ Tendo em vista a limitação do espaço aqui do artigo, não poderei aprofundar e detalhar essas correntes. Para um aprofundamento desse estudo, sugiro consultar: Almeida (2013); Costa (2006, 2013); Miglievich-Ribeiro (2017); Santos (2006a, 2006b).

⁶ Segundo Costa (2013), o meio pelo qual os pós-coloniais passam a revisitar e interpelar criticamente a narrativa hegemônica da modernidade, e buscar outras formulações alternativas, permitiu se falar numa tipologia das investigações pós-coloniais de tipo: “enfático”, “intermediário” e “moderado”.

moderna ocidental e do capitalismo, e, sim, sua continuidade de forma ressignificada, possibilitando modos outros de interpretar e intervir no mundo (ALMEIDA, 2013; COSTA, 2006; 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017; SANTOS, 2006).

A chamada *virada pós-colonial* tem suas marcas profundas conectadas às lutas por independência na Índia e por libertação em África. Boaventura Santos (2006b), assim como Ballestrin (2013) e Miglievich-Ribeiro (2014, 2020) reconhecem esse período como marcador importante para identificar a emergência dessa virada epistêmica, que se insere num contexto de debate amplo acerca da crise de paradigmas ou de *transição paradigmática* (SANTOS, 2004, 2006b).

No entanto, ambos chamam atenção para os *autores fundantes* dos estudos pós-coloniais, que, embora não usassem esse termo (pós-colonial), tinham em comum uma crítica ao colonialismo e lutavam contra o colonialismo. Esses autores são: O tunisino Albert Memmi (1920-2020), que escreveu *Retrato do colonizado, precedido de Retrato do colonizador* (1947); os martinicanos Aimé Césaire (1913-2008), que escreveu *Discurso sobre o Colonialismo* (1950) e Frantz Fanon (1925-1961), autor de *Pele negra, máscaras brancas* (1952) e *Os condenados da terra* (1961). Além desses, destaca-se, também, o palestino Edward Said (1935-2003) com sua obra *Orientalismo* (1978).

Miglievich Ribeiro (2012, p. 5) identifica nessa condição e produção intelectual diaspórica, fundadora da crítica pós-colonial, um *entre-lugar* muito singular (as *margens*) e potente de formulação de “duvidas” e de “novas respostas”. Com isso, esses autores fundadores da crítica pós-colonial ajudaram, a partir da periferia, a abrir veredas para formular outras teorias, interpretações e leituras, contar histórias outras (subalternas) e avivar memórias e saberes, que foram apagados e silenciados pelo colonialismo e pela ciência moderna, levando ao *epistemicídio* do conhecimento de muitos povos colonizados (SANTOS, 2005; SANTOS, MENESES, 2010).

Nesses autores, conseqüentemente, encontra-se uma relevante fonte de pensamento crítico para reinventar as ciências humanas e sociais e seu potencial de teoria crítica, a partir dessas sociedades periféricas e de suas lutas por independência e libertação, o que representa uma contundente contribuição na tessitura de um *pensamento fronteiro* (MIGNOLLO, 2003) e da *ecologia de saberes* e, por conseguinte, na descolonização das ciências humanas/sociais e na renovação da emancipação social (SANTOS, 2004; 2006b, 2006c; CASTRO-GOMES, GROSSFOGUEL, 2007).

Ao analisar o campo teórico dos estudos pós-coloniais, Sérgio Costa, (2006) não obstante reconheça a importância e influência desses autores fundadores, ele, todavia, centra ênfase num outro caminho de leitura, apontando, pelo menos, a aproximação com três correntes ou escolas contemporâneas de pensamento: o pós-estruturalismo, dando destaque para os estudos de Derrida e Foucault; o pós-modernismo e os estudos culturais.

Nessa interpretação, é possível identificar uma forte influência exercida, sobretudo, pelo pós-estruturalismo e por certa corrente pós-moderna dominante, o que demarca um modo e uma chave de leitura muito particular de entrada e desenvolvimento desse debate, que vai, também, influenciar decisivamente, no final dos anos 70 do século XX, na formação dos *subaltern studies* ou do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos.

Esse importante grupo intelectual interdisciplinar indiano vai trazer uma relevante contribuição a esse debate pós-colonial, forjando uma outra interpretação da história indiana a partir de suas classes e grupos sociais subalternos, contestando a herança da racionalidade moderna ocidental na edificação de uma história indiana eurocêntrica e de distorção da alteridade do povo indiano (o *Outro colonizado*).

Um idealizador e liderança, que inaugurou esse projeto descolonizante, foi o historiador Ranajit Guha (1997), dando um tratamento analítico diferente para o conceito de *subalternidade*. Esse grupo indiano reúne nomes, como: Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Gayatri Spivak e Homi Bhabha, além de outros, que contribuem decisivamente para o avanço dos estudos pós-coloniais. A principal obra de divulgação do grupo foi a coletânea *A Subaltern Studies reader*, cuja primeira edição é de 1982 (BARBOSA, 2009, p. 1)⁷. É importante registrar que, por dentro desse grupo, também, havia um debate e preocupação sobre a influência pós-estruturalista e, com isso, os limites interpretativos que se impunham ao trabalho do coletivo. Os trabalhos de Dipesh Chakrabarty (1997, 2000) e de Ashis Nandy (1995) expressam bem esse debate.

Ao procurar fazer uma tradução dos estudos pós-coloniais para o debate, Boaventura Santos (2006, p. 28) explica que essa perspectiva “parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Por isso, destaca o interesse desses estudos “pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (p. 29). Isto é, o debate epistemológico global não pode prescindir do debate da política de conhecimento e, por conseguinte, da relação de poder estruturalmente desigual entre Norte Global e Sul Global que ele implica⁸. Por isso que, para Santos,

⁷ Sobre a agenda de pesquisa desse grupo, sugiro consultar: Dipesh Chakrabarty (2000, 1997); Gayatri Spivak (1985, 1990); Homi Bhabha (2007) e Nandy (2004, 1998). Além desses nomes, sugiro, também, ver: Boaventura Santos (2004, 2006b); Santiago Castro-Gomes e Eduardo Mendieta (1998); Sérgio Costa (2006) e Adélia Miglievich Ribeiro (2017).

⁸ Boaventura Santos (2004a, 2006a, 2019) denomina esse *Sul* como metáfora do sofrimento humano produzido pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. Santos sublinha que essa marcação de diferença entre Sul Global e Norte Global é eminentemente epistemológica, e não estritamente geográfica. Todavia, esse debate epistemológico está dialeticamente relacionado à dimensão social, política, econômica e cultural, posto a relação de poder que a produção do conhecimento implica. Ele adverte que existe um *Sul Imperial* (dominante, hegemônico) e o Sul Anti-imperial (dos oprimidos e oprimidas, das classes e grupos subalternos. Nesses termos, ele (1995) adverte que é preciso saber que existe um Sul; é preciso saber ir para Sul e com o Sul, a fim de

essa abordagem pós-colonial contribuí ao demarcar “o caráter constitutivo do colonialismo na modernidade ocidental” (SANTOS, 2006, p. 28).

É sob a forte influência desse *Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos*, que vai se constituir o *Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos* nos anos 90, inserindo, assim, a região no debate pós-colonial. Esse grupo latino-americano, ao se referir em seu *Manifesto Inaugural*, como parte da primeira obra coletiva do grupo, acerca da influência indiana, destaca:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. (...) todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. (Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, 1998, p. 70).

Nesse mesmo Manifesto, Castro-Gómez e Mendieta (1998) destacam as categorias-chave definidas por esse grupo para contribuir com uma reconstrução da história da América Latina, contrapondo a uma certa formulação problemática dos estudos culturais e do pós-modernismo.

Tal reconstrução ocorreria como uma alternativa ao projeto teórico feito pelos estudos culturais desde os finais dos anos oitenta. Por esta razão, o grupo põe muita ênfase em categorias de ordem política tais como “classe”, “nação” ou “gênero”, que no projeto dos estudos culturais pareciam ser substituídas por categorias meramente descritivas como a de “hibridismo”, ou sepultadas sob uma celebração apressada da incidência da mídia e das novas tecnologias no imaginário coletivo (CASTRO-GÓMEZ E MENDIETA, 1998, p. 16).

Castro-Gomes (2005) reconhece, também, a contribuição do grupo indiano, que denuncia mais fortemente a dimensão do *colonialismo epistemológico* nas ciências sociais e humanas presente nessa relação desigual entre Norte e Sul.

Quase todos os autores mencionados argumentaram que as humanidades e as ciências sociais modernas [eurocênicas] criaram um imaginário sobre o mundo social do “subalterno” (o oriental, o negro, o índio, o camponês) que não somente serviu para legitimar o poder imperial no nível econômico e político, mas também contribuiu para criar os paradigmas epistemológicos dessas ciências e gerar as identidades (pessoais e coletivas) dos colonizadores e colonizados (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 20).

A centralidade da crítica pós-colonial, portanto, recai no debate epistemológico (em sua íntima relação com a dimensão político-social e afetiva), chamando atenção para o *colonialismo epistemológico* (a violência epistêmica) resultante da dominação e da influência da ciência moderna ocidental no mundo como paradigma “universal”, o que vem, historicamente, invisibilizando e

evidenciar uma *ecologia de saberes* e possibilidades outras de interpretação do mundo e de reconhecer e construir outros mundos.

silenciando um conjunto plural e complexo de saberes e de experiências sociais em sociedades (semi)periféricas de origem colonial, do Sul Global, reproduzindo e alargando essa geopolítica desigual do conhecimento.

No entanto, nessa primeira obra do grupo, podemos já identificar tensões internas, que apontam para uma necessidade de revisão crítica dessa referência dos estudos pós-coloniais indianos. Conforme expõem Castro-Gómez e Mendieta (1998), Walter D. Mignolo, ainda que reconheça as potencialidades e virtudes desse grupo, aponta, também, seus limites e problemas epistemológicos e interpretativos para tratar do eurocentrismo que pesa historicamente sobre a América Latina. Para ele, é preciso inventar um outro caminho de análise a partir da própria história da região, isto é, que ela seja esse lugar próprio de enunciação para formulação de novos problemas, de novas teorias e epistemologias e, por conseguinte, de reinvenção crítica das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, esse Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi provocado a se rever criticamente. Intelectuais descontentes apontavam que o referido grupo não estava conseguindo reescrever a própria história da América Latina, uma vez que estavam influenciados tanto por uma perspectiva que não conseguia romper com os marcos eurocêntricos, bem como estavam influenciados por uma história de colonização (índia) diferente da sua. Assim, era preciso produzir rupturas epistemológicas, a fim de se considerar a própria história da América Latina (GROSFOGUEL, 2007; CASTRO-GÓMES, MENDIETA, 2008). Sob esse prisma do *Sul Global*, propõe-se cerrar a cortina simbólica eurocêntrica (linear e universal), mostrando e evidenciando um mundo *pluriversal* e, por conseguinte, multicêntrico com diversas modernidades e interpretações e possibilidades históricas (DUSSEL, 1993), desnudando o sistema-mundo capitalista moderno-colonial (QUIJANO, 2005).

É nesse movimento de *vigilância* e de *ruptura epistemológica* por parte de intelectuais desse grupo latino-americano que se vê a necessidade de um “Giro Decolonial” no final dos anos 90 e início dos anos 2000 e a constituição do *Grupo Modernidade-Colonialidade* (M/C) (CASTRO-GOMES, GROSFOGUEL, 2007). Ao buscar identificar e fazer uma distinção entre essas correntes, Miglievich-Ribeiro (2019, p. 76) explica:

São visivelmente tradições diferentes as que informam o pós-colonial e o decolonial latino-americano. Este último, intencionalmente, por meio do coletivo Modernidade-Colonialidade-Decolonialidade, preferiu se afastar de Foucault ou Derrida para valorizar o pensamento crítico latino-americano. É usual se dizer que o pós-colonial se aproxima do “pós-moderno”, enquanto o decolonial se prende à crítica da modernidade, tomando-a como categoria central.

Um dos grandes marcos iniciais desse giro foi o conceito de *colonialidade do poder* formulado por Aníbal Quijano (1992), que procura demarcar a diferença em relação ao conceito de colonialismo. Para esse autor, enquanto o colonialismo é entendido como um fenômeno histórico que terminou com a conquista da independência política desses países da região, a colonialidade, ao contrário, atravessa a história da região inaugurando um novo padrão ou quadro de poder global do capitalismo, forjando e impondo toda uma classificação e hierarquização social do trabalho com base numa ideologia étnico-racial⁹. Daí que a modernidade tem como sua face oculta e necessária a *colonialidade*.

Essa tese é reveladora tanto de um “encobrimento”, marcadamente, violento que se impôs sobre diversos povos subalternos da região, por meio do projeto de modernidade ocidental (DUSSEL, 1993), quanto, dialeticamente, de um horizonte decolonial.

Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político. (CASTRO-GOMES, GROSSFOGUEL, 2007, p. 17).

Esse conceito de *colonialidade do poder* vai se alargando e se ressignificando ao se entrelaçar e se estender para outras dimensões da sociedade. Ele está associado ao controle da economia, da autoridade, de gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento e da natureza (MIGNOLO, 2010). Nesse horizonte, outros conceitos foram sendo elaborados pela Rede M-C-D, como *colonialidade do saber*, *colonialidade do ser* e *colonialidade de gênero* etc¹⁰.

Essa relevante contribuição de Quijano à renovação crítica das ciências humanas e sociais na América Latina, bem como de todo o grupo, deve considerar o reconhecimento e revitalização de teorias sociais anteriores nascidas e enraizadas na própria região, como a Teoria da Dependência, a Teologia da Libertação e a Ética da Libertação.

Para Ballestrin (2013), esse mergulho profundo nessas teorias forjadas na própria região evidencia a descoberta sobre si (periferia) na relação com o centro hegemônico, e a ressignificação crítica delas na atualidade, marcando esse “giro decolonial” e radicalização da crítica pós-colonial na América Latina, dando-se, por conseguinte, uma grande contribuição para a renovação crítica das ciências humanas e sociais na região.

⁹ Boaventura Santos (2004a, 2006a, 2010a, 2019) ao formular sua teoria das Epistemologias do Sul, defende a tese da continuidade do colonialismo na atualidade, entendendo que o que ficou no passado foi um tipo de colonialismo marcado pela luta por independência de países do Sul Global. Contudo, esse colonialismo vem se ressignificando historicamente.

¹⁰ Sobre o desenvolvimento desse debate, sugiro consultar outros textos de Quijano (2005, 2010). Sobre esse tema e desdobramento do conceito de colonialidade do poder, consultar obras centrais dessa Rede: Edgardo Lander (2005); e Castro-Gomes e Grosfoguel (2007).

Sobre esse “giro decolonial”, Miglievich-Ribeiro reconhece e identifica a potência crítica e criadora da América Latina na atualidade, revelando sua marca de denúncia e de anúncio.

O “giro decolonial” vem revitalizar a ideia de América Latina como uma crítica potente no século XXI ao capitalismo hegemônico e como anúncio de possibilidades de “bem viver” que se oponham ao padrão predatório imposto por uma específica modernidade. Quer expandir as vozes e ampliar a utopia latino-americana. Não se defende, nesta perspectiva, uma América Latina homogênea, mas se projeta a possibilidade do respeito e da articulação de diversas culturas que se insurjam contra as falsas dicotomias da modernidade eurocentrada, tais quais “civilização x barbárie”, “razão x emoção”, “modernidade x tradição”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 72).

Assim, a “decolonialidade” emerge, “como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O termo *decolonial* ou *decolonialidade* como se percebe é uma invenção da Rede M-C-D. Contudo, é importante frisar que Mignolo (2010) identifica as raízes muito mais profundas desse conceito na história da região, desde o início do processo de colonização das Américas.

A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala*; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 15).

Nesses termos, conforme Miglievich-Ribeiro, a “razão decolonial”

(...) “devolve” a racionalidade a pessoas, coletividades, populações desumanizadas sob o jugo colonial. Trata-se, podemos dizer de uma das mais significativas inflexões epistêmica, ética e política nas ciências sociais que legitima a competência crítica do “colonizado” para julgar o universo cognitivo do colonizador. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 66).

É importante registrar que existem autores/as que procuram fazer uma distinção entre os termos decolonial e descolonial¹¹. Assim, ao usar o termo decolonial não estou distinguindo de descolonial aqui nesse texto. Feita essa breve trajetória desse movimento, é importante fazer dois

¹¹ Catherine Walsh opta pela distinção desses conceitos, saindo na defesa de decolonial. “O ‘decolonial’ não suporia uma superação *in totum*, datada historicamente, mas movimentos ininterruptos de resistência que se passam também nas dimensões subjetivas. O segundo [descolonial] se referiria, sobretudo, às lutas independentistas que marcaram, no século XIX, as nações latino-americanas. Meu uso de ambos os termos, porém, não se pautam em tal preciosismo, levando em conta, também, aqueles autores latino-americanos que, rejeitando o inglês, preferem falar em “descolonial” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2019, p. 63). O termo decolonial tem origem inglesa e espanhola.

registros: 1) desde sua gênese, essa Rede vem se constituindo de forma muito heterogênea e tensa: diferentes campos de conhecimento (sobressaindo as ciências sociais) e fenômenos de estudo sob perspectivas e angulações as mais diversas (BALESTRIN, 2013; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, 2022); 2) não obstante outros autores reconheçam essa contribuição pós(de)colonial, contudo, chamam atenção para as críticas, que interpelam essa Rede (BRAGA, CAHEN, 2018; DOMINGUES, 2011; SELL, 2022).

2- ESTUDOS DECOLONIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA O REVIGORAMENTO CRÍTICO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao deslocarmos esse tema para as ciências sociais produzidas na sociedade brasileira, com foco específico para o campo da sociologia da educação, que contribuição podemos identificar dos estudos decoloniais?

Embora a influência da ciência moderna ocidental sobre essas ciências ainda seja muito forte, contudo, é, também, verdade que nesse país já se produzia uma ciência social crítica tanto ao colonialismo epistemológico (ao eurocentrismo), quanto ao colonialismo econômico, político, social e cultural como obstáculos a um projeto autônomo de sociedade e de educação.

No tocante a isso, é importante tanto reconhecer a contribuição do pensamento social produzido no Brasil (MICELI, 1989; DANTAS MOTA, 1999; BOTELHO, SCHWARCZ, 2009, 2011; RICUPERO, 2011; PERICÁS, SECCO, 2014), bem como fomentar a pesquisa e estudos acerca dessa rica produção das ciências sociais no país, fazendo emergir e visibilizar sua condição de potência criadora de *imaginação social*, a partir das *margens*¹² desses *brasis profundos*, demarcando a relevante contribuição que os estudos pós(de)coloniais podem trazer para essa reinvenção crítica e revigoração das ciências sociais na sociedade brasileira¹³. Cabe destacar que essa ciência social produzida no Brasil é, também, criadora de uma sociologia da educação, que vem tecendo seu caminho desde o início do século XX (SILVA, 2002).

Assim, cabe ressaltar que, além dessa recepção tardia desses estudos no país, ainda existe um longo e desafiante caminho a se construir nesse horizonte de descolonização das ciências sociais

¹² O termo ou noção de *margem* ou *brasil profundo* que emprego aqui está assentado no conceito de Sul Global apresentado na seção anterior.

¹³ Em relação a esses estudos no Brasil, em particular nas ciências sociais, vemos que determinados autores/as vêm sendo relidos e redescobertos, evidenciando suas ricas contribuições às ciências sociais, como é caso do estudo de Miglievich-Ribeiro (2011, 2013) sobre o pensamento de Darcy Ribeiro; de José Maia (2011) sobre o pensamento de Guerreiro Ramos; de Rios (2018) sobre o pensamento de Lélia Gonzalez. Contudo, além de uma grande parte ainda ficar à margem, como é caso de Florestan Fernandes e de outros/as, ainda muito pouco vem se estudando no campo da sociologia da educação. Isso evidencia a importância de alargar a pesquisa sobre essa periferia intelectual das ciências sociais brasileiras e sua contribuição para sociologia da educação.

brasileiras e, em particular, da sociologia da educação. Não obstante esse tema dos estudos pós(de)coloniais esteja ocupando nas ciências humanas/sociais cada vez mais lugar de destaque dentro das universidades brasileiras, é de suma importância fortalecer e ampliar a agenda de pesquisa nesses campos de conhecimento¹⁴.

Bem como, contribuir para interpelar o Estado, a sociedade e o sistema educacional no que tange aos seus problemas e dilemas históricos e atuais, haja vista que nossa modernidade e nosso tipo de capitalismo dependente, muito singular, como lembram bem Florestan Fernandes (2019, 2020) e Darcy Ribeiro (1995), não romperam com o colonialismo, com o racismo e com o patriarcalismo, mas, sim, se amalgamaram, dialeticamente, a essas instituições arcaicas, gerando e dando forma a uma organização social conservadora muito particular, que não pode ser compreendida e explicada com teorias “universais” eurocêntricas, mas sim com uma formulação própria sem, contudo, cair no essencialíssimo ou deixar de dialogar com que se produz nas ciências sociais modernas ocidentais e de outros continentes.

Ademais, é muito importante, como advertem os referidos autores acima, atentar para as lutas e resistências sociais dos povos, das classes e grupos sociais subalternizados, que interpelam a sociedade, a educação e as ciências sociais brasileiras, trazendo outros temas e problemas (em muito, invisíveis historicamente no país) e, por conseguinte, evidenciando as limitações teórico-conceituais para compreender e explicar essa realidade social *suy generes*.

Quando esse debate é deslocado para um campo específico das ciências sociais, no caso da sociologia da educação, é ainda mais lacunar esses estudos no Brasil¹⁵. Daí a importância de se identificar a contribuição que esses estudos decoloniais podem trazer para a sociologia da educação na sociedade brasileira.

Antes de entrar nesse tema, cabe reconhecer e frisar que já existe uma longa tradição clássica e contemporânea nas ciências sociais de tomar a educação como um fenômeno sociológico sob perspectivas e ângulos diferentes, forjando, assim o campo da sociologia da educação¹⁶. No caso do

¹⁴ Sobre esses estudos no país e sua contribuição às ciências humanas/sociais, consultar: Costa (2006); Ballestrin (2013, 2014); Miglievich-Ribeiro (2011, 2013, 2016, 2020); Miglievich-Ribeiro et al (2013); Maia (2011), Rios (2018).

¹⁵ Sobre isso, consultar o dossiê “Educação e Estudos Pós-coloniais” da Revista Realis (2014). O referido dossiê, embora não centralize especificamente na sociologia da educação no Brasil e na corrente decolonial, apresenta diversos artigos relevantes sobre essa temática, em especial o de Amurabi Oliveira, que dialoga centralmente com o sociólogo Boaventura Santos.

¹⁶ Na origem e no desenvolvimento das ciências sociais na sociedade moderna ocidental, em particular da sociologia, a educação foi colocada como objeto de estudo sob enfoques e ênfases diferentes, o que possibilitou apresentar diagnósticos e posições bem diversos e conflitantes. Dentre esses paradigmas da teoria sociológica, apontamos: o positivismo, o funcionalismo, o compreensivo, o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo etc.

Brasil, esse é um campo de conhecimento que vem se expandindo desde os anos 80 do século XX, alargando e pluralizando suas temáticas, mas não está consolidado (OLIVEIRA, 2014; OIIVEIRA, SILVA, 2016). A sociologia da educação produzida e desenvolvida no Brasil, conforme Amurabi Oliveira (2014), sofre grande influência de tradições teóricas críticas, em particular do marxismo e de Pierre Bourdieu, centrando na desigualdade social como tema chave na agenda de pesquisa desse campo de conhecimento.

De fato, a desigualdade social apresenta-se e continua a ser um problema central da sociedade brasileira na atualidade, que guarda toda uma especificidade, haja vista a continuidade e não resolução de problemas estruturantes, advindos da formação histórica do Brasil (colonialismo, racismo, patriarcado), bem como de novos elementos, que dão um toque renovado a esse problema e de sua relação com a instituição escolar. Nesses termos, o problema histórico-estruturante da desigualdade social no país não pode ficar restrito à análise das classes sociais, e, sim, precisa relacionar-se a outras questões: étnico-raciais, de gênero e sexual, capacitismo, geracional, territorial e ambiental.

Isso, exige, portanto, um referencial teórico crítico, que reconheça os problemas e dilemas próprios dessa realidade periférica e que possa mostrar seu potencial criativo e imaginativo de interpretação interna (falar e dizer sobre si a partir das margens) sem, todavia, desconsiderar a relação com a ciência moderna ocidental para se compreender o sistema-mundo capitalista moderno-colonial, combinando, dialeticamente, a dimensão analítica da economia política com a dimensão cultural/subjetiva; a material com a simbólica (QUIJANO, 2005; CASTRO-GOMES, 2005), a fim de superar dualidades e binarismos (estrutura x superestrutura; objetivismo x subjetivismo; classe social x subjetividade/identidade etc.), que turvam a compreensão do real.

Esse é o caminho para produzir “fissuras” e renovação na agenda de pesquisa da sociologia da educação no Brasil e no sentido mais amplo da América Latina, pois, assim como as ciências sociais brasileiras, a sociologia da educação não pode reforçar e reproduzir uma postura provinciana (COSTA, 2006)¹⁷. Ela precisa se desprovincilizar e se descolonizar. Nesse horizonte, os estudos

¹⁷ Numa crítica contundente à suposta universalização da ciência moderna ocidental e, por conseguinte, à sua legitimidade de se apresentar como portadora do conhecimento verdadeiro do mundo, Chakrabarty (2000) defende a tese da *provincialização* dessa racionalidade, chamando atenção para sua dimensão contextual e particular. Isso mostra os limites dessa ciência e sua profunda arrogância, desperdiçando um conjunto amplo e plural de outros saberes e experiências sociais (SANTOS, 2001). Sérgio Costa (2006) reconhece essa contribuição de Chakrabarty ao debate, mas considera que, ao se olhar a produção do conhecimento e sua circulação do ponto de vista da periferia, como do Brasil (da América Latina, da África, da Ásia etc.) em relação ao centro hegemônico, vamos identificar uma profunda e histórica desigualdade, o que exige a busca do reconhecimento e visibilidade dessa produção de ciência feita na periferia, para enfrentar a geopolítica desigual do conhecimento como marca do colonialismo epistemológico. Por isso, ele chama atenção para a *desprovincialização* do conhecimento produzido na periferia.

decoloniais podem dar uma grande contribuição para a reinvenção e alargamento crítico da sociologia da educação no Brasil.

- Uma das fundamentais contribuições reside no trabalho de reconhecimento e de visibilidade da existência da sociologia da educação produzida no Brasil como um *pensamento insurgente*. Para isso, os procedimentos metodológicos da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, propostos por Boaventura Santos nas epistemologias do Sul (2004a, 2006b, 2019a), ajudam a trazer à tona e visibilizar essa produção intelectual da periferia na sociologia da educação, que se encontra, historicamente, apagada e desconhecida tanto da academia quanto da sociedade. Oliveira (2014) já aponta a importância do diálogo da sociologia da educação no país com essa formulação de Santos.

Esse exercício de emergência e de visibilidade de epistemes outras no campo da sociologia da educação no país vai ampliar, diversificar e potencializar tanto a rica e complexa *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006b, 2010a), quanto um *pensamento liminar* (MIGNOLO, 2003) existentes no Sul Global, propiciando, assim, um caminho de descolonização da sociologia da educação e de combate à geopolítica desigual do conhecimento e à injustiça social e cognitiva. Isso implica, portanto, promover um giro epistemológico no campo da sociologia da educação no Brasil.

- Esse processo descolonial da sociologia da educação no país vai propiciar a desconstrução da ideia de que o Ocidente não se autoproduziu, mas ele é, também, o resultado histórico da herança de outras civilizações. Por isso, esse processo descolonial é fundamental para revelar *modernidades outras* (DUSSEL, 1993; 2005) produzidas a partir da periferia, forjando interpretações originais no tocante ao seu sistema educacional e sua relação com o problema da desigualdade social.

- Isso, também, implica um caminho de descolonização da política educacional e da instituição escolar/universitária brasileira, criando outros paradigmas curriculares e pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, a partir de dentro e com base em sua realidade concreta e autonomia. Tanto Florestan Fernandes (2020b, 2020c) como Darcy Ribeiro (1984), por exemplo, já advertiam para a marca conservadora de heteronomia da sociedade e educação brasileiras. Daí que, como contraponto a esse projeto conservador, esses intelectuais defendiam a autonomia de pensamento crítico (uma produção de conhecimento original e sua valorização) e de compromisso com os reais problemas do país, a fim de construir uma sociedade e educação autônomas e democráticas.

No entanto, quando analisamos a atual conjuntura brasileira (e global) e sua inclinação para um caminho autoritário expresso no avanço da extrema direita, encarnada no recente governo de Jair Bolsonaro (2019-2022 - AUTOR, 2021), vemos o quanto esse caminho antidemocrático e heteronômico põe-se como marca exemplar de um *regime autocrático* (FERNANDES, 2020a) ou de

uma *modernização reflexa* (RIBEIRO, 1995). Isto é, como nosso passado está tão vivo em nosso presente! Contudo, é importante destacar, como advertem Fernandes (2020a) e Ribeiro (1995), que esse não é o caminho único da história e, por consequência, ela não está acabada e dada, haja vista que existem diversas iniciativas e campos de luta e de resistência na sociedade brasileira para buscar inventar um outro caminho, a partir das classes e grupos sociais subalternizados.

- Sob esse prisma (epistemológico e político-social) das classes e grupos sociais subalternos, é preciso alargar e potencializar o sentido de educação para além da educação escolar (ARROYO, 2012; BRANDÃO, 2001; FREIRE, 1987), muito presente ainda na sociologia da educação no Brasil como objeto de estudo, revelando e chamando atenção para a existência pulsante e vibrante de diversas experiências sociais e saberes que se forjam nas *margens* da sociedade brasileira, quer seja no espaço rural, quer na periferia urbana e quer nos territórios de povos e comunidades tradicionais. Saberes e experiências sociais, contudo, ainda em muito desperdiçados pela racionalidade e pedagogia modernas ocidentais, o que reforça o paradigma do *pensamento abissal* (ARROYO, 2012).

Se é relevante que a sociologia da educação não secundarize a educação escolar como fenômeno de estudo, no entanto, é relevante que ela alargue e pluralize mais seu campo temático de pesquisa, trazendo para sua agenda essas experiências sociais, educativas e saberes que se forjam nessas margens desse Brasil profundo, a fim de fazer emergir e potencializar o protagonismo de outros sujeitos coletivos (movimentos sociais populares) e de outras pedagogias daí construídas num horizonte descolonial, como destaca Arroyo (2012). Essa contribuição de Arroyo é de suma importância para a reinvenção crítica da sociologia da educação no Brasil como uma *sociologia insurgente e libertária*, que se tece *com* e *a partir* da experiência concreta dessas classes populares¹⁸.

- Nesse sentido, a sociologia da educação precisa se pautar e se orientar por uma nova relação com esses saberes, dentro de uma perspectiva de um *diálogo intercultural*. Isso implica construir um caminho de ruptura epistemológica e político-social que se assente numa relação *heterárquica*, e não mais hierárquica entre as ciências sociais/sociologia e demais saberes. Ao falar sobre as contribuições dos estudos pós-coloniais e decoloniais para as ciências sociais/sociologia no Brasil e para educação escolar, Miglievich-Ribeiro (2018, p. 154) destaca:

A perspectiva pós-colonial e decolonial, também, permitirá o encontro de saberes acadêmicos com saberes não acadêmicos que se enriquecerão mutuamente. Ajudará, ainda, na percepção da conexão do saber escolar com a vida por conta de sua atenção aos estudos do cotidiano. Interferirá nas metodologias de

¹⁸ É preciso desenvolver pesquisas sobre as contribuições do pensamento social e educacional de Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, Darcy Ribeiro, Lélia Gonzales, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo e de outros/as intelectuais, tendo em vista à reinvenção e revigoramento crítico e insurgente da sociologia da educação no Brasil.

ensino/aprendizagem por valorizar a pluralidade das vozes e a prática dialógica (docente-discente, discente-discente).

Ela arremata, advertindo:

Os estudos pós-coloniais e decoloniais têm contribuições emancipatórias riquíssimas. Os estudos pós-coloniais e decoloniais não são apenas “textos”, são atitudes e têm a capacidade de reorganizar desde o espaço da sala de aula até o currículo. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2018, p. 154).

Podemos complementar essa observação da referida autora, chamando atenção, também, para possibilidade de reinvenção da instituição escolar a partir do aprendizado com as *educações* (BRANDÃO, 2022) que se tecem nesse múltiplo cotidiano das margens da sociedade brasileira, inventando outras formas de sociabilidade e de pedagogia protagonizada por outros sujeitos. Se a educação escolar não pode deixar de ocupar um lugar de centralidade na garantia e efetivação da cidadania e da construção de uma sociedade com igualdade na diversidade, para tanto, todavia, ela precisa ser reinventada em busca desse horizonte transformador e emancipatório. E isso implica um processo descolonial, que requer repensar sua relação com as classes e grupos sociais subalternos numa perspectiva de aprendizado compartilhado e recíproco. Um caminho de *democracia partilhada*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse breve passeio feito sobre os estudos pós-coloniais, com ênfase na Rede M-C-D, foi possível identificar sua importante contribuição para reinvenção crítica das ciências humanas e sociais na América Latina. Em se tratando da recepção desse debate no Brasil, esses estudos chegam tardiamente, contudo, vêm ocupando cada vez mais um lugar de destaque na agenda de pesquisa das ciências humanas e sociais, propiciando e redescobrimo releituras de intelectuais clássicos e contemporâneos e, assim, fazendo emergir uma rica produção de conhecimento tecida na periferia do mundo, isto é, no Sul Global. No entanto, essa é uma agenda de pesquisa que precisa avançar no horizonte de descolonização das ciências sociais no país.

No tocante à sociologia da educação produzida no Brasil, vemos que os estudos pós-coloniais, em particular o decolonial, ocupam um espaço ainda mais recente e residual nesse debate. Não obstante seja possível identificar uma trajetória desse campo de conhecimento com ênfase no tema da produção e reprodução da desigualdade social e de sua relação com a instituição escolar, que vem ajudando a interpretar e a dar visibilidade para um dos problemas estruturantes do país, no entanto, a sociologia da educação aí produzida precisa ganhar mais visibilidade, por meio do reconhecimento e da projeção da produção teórica de intelectuais de referência nesse campo específico.

Nesse horizonte, os estudos decoloniais podem contribuir no sentido de visibilizar essa relevante produção de conhecimento periférica e, assim, propiciar um processo de descolonização desse campo do conhecimento, isto é, promover a emergência de uma *sociologia da educação insurgente* no Brasil, por meio de um giro epistemológico. Esse é o caminho para produzir “fissuras” e renovação na agenda de pesquisa da sociologia da educação no Brasil (e América Latina), pois, assim como as ciências sociais brasileiras, a sociologia da educação não pode reforçar e reproduzir uma postura provinciana e nem eurocêntrica. Ela precisa se desprovincilizar e descolonizar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julia. “Perspectivas pós-coloniais em diálogo”. In: ALMEIDA, Julia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; GOMES, Heloísa (Org.). *Crítica Pós-Colonial. Panorama de leituras contemporâneas*. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2013a, p. 9-29.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUTOR, 2021.

BRANDÃO, Carlos R. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007.

BARBOSA, Muryatan. Subaltern Studies: Pós-colonialismo e Desconstrução. RICARDO DA MATA, Sérgio et al (orgs.). *Anais do 3º. Seminário Nacional de História da Historiografia: aprender com a história?* Ouro Preto: Edufop, 2009. ISBN: 978-85-288-0061-6.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’”. In. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo. “Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2000.

_____. Postcoloniality and the artifice of history: who speaks for “Indian Pasts”. In: GUHA, Ranajit & SPIVAK, Gayatri (Ed.). *Subaltern Studies reader (1982-1995)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 1997, pp. 263-294.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Desprovinciando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 2006 - Vol. 21 nº. 60.

DOMINGUES, José Maurício (2011). Modernização global, “colonialidade” e uma sociologia crítica para América Latina contemporânea. In. DOMINGUES, José M. *Teoria crítica e semi(periferia)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DOSSIÊ Educação e Estudos Pós-Coloniais: Reavista Realis, v.4, n.02, Jul-Dez, 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

_____. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. RBCPed11.indd 114 26/06/13 18:20 América Latina e o giro decolonial 115 “Manifiesto inaugural”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

GROSGUÉL, R. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008, n. 80, p. 115-147.

_____. “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGUÉL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GUHA, Ranajit. On some aspects of the historiography of Colonial India. In: GUHA, Ranajit & SPIVAK, Gaiatry (Ed.). *Subaltern Studies reader (1982-1995)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 1997, pp. 37-44.

GUHA, Ranajit & SPIVAK, Gaiatry (Ed.). *Subaltern Studies reader (1982-1995)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 1997, pp. 37-44.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MAIA, José. Ao Sul da Teoria: A atualidade teórica do pensamento social brasileiro. *Revista Sociedade e Estado – Volume 26 Número 2 Maio/Agosto*, 2011.

MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 123 | 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/11077>.

_____. O “giro decolonial” latino-americano e a razão do Outro: a transmodernidade como deslocamento epistemológico. In. CASTRO, Edna Ramos. (Org.). *Pensamento crítico latino-americano / Edna Castro, organizadora*. – São Paulo: Annablume: 2019.

_____. A virada conceitual pós-colonial: panorama, especificidades e possíveis contribuições às teorias sociais. 38º Encontro Anual. Trabalho apresentado no GT 40, 2014. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1/9216-a-virada-conceitual-pos-colonial-panorama-especificidades-e-possiveis-contribuicoes-as-teorias-sociais?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt40-1>. Acesso em jun/2022.

_____. Pensamento Latino-Americano e Pós-Colonial: o diálogo possível entre Darcy Ribeiro e Walter Mignolo. 36º Encontro Anual. Trabalho apresentado no GT26 - Pensamento social latino-americano. Águas de Lindoia (SP), p. 1- 25, 2012.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia Maria et al. (Orgs.). *Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas*. 1. ed. - Rio de Janeiro : 7Letras, 2013.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais. Projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. BH: UFMG, 2003.

NANDY, Ashis. History's forgotten doubles. *History and Theory*, Theme Issue 34: World Historians and Their Critics, 1995, pp. 44-66.

OLIVEIRA, Amurabi. Sociologia da educação e a sociologia das ausências e das emergências: um diálogo possível? *Revista Realis*, v.4, n.02, Jul-Dez, 2014.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 31 N° 91.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. Mapeamento da Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad y modernidad-racionalidad., 1992. Disponível em: (baixa o site na internet). Acesso em jun/2022.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAID, Edward. SAID, Edward. *Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v4.

_____. (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Introdução). In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004a.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento Prudente para Uma Vida Decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, Boaventura de S; MENEZES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

AMAZÔNIA: DIVERSIDADE TERRITORIAL E COMPLEXIDADE REGIONAL NA OBRA DE AZIZ AB'SÁBER

Saint-Clair Cordeiro da Trindade Júnior (NAEA/UFPA)¹

RESUMO: A obra do geógrafo Aziz Nacib Ab'Sáber ajuda em muito a pensar a diversidade e a complexidade inerentes à Amazônia, de modo que alguns de seus escritos se tornaram verdadeiras referências para os estudos desse espaço regional, abordando temas os mais variados. Nessa perspectiva, o autor problematiza questões sobre a natureza e seus processos, sobre impactos ambientais e sociais, rurais e urbanos, decorrentes de grandes investimentos e projetos econômicos estabelecidos na região, além de fazer proposições consistentes voltadas para o desenvolvimento regional. Dar conta da leitura conferida à Amazônia tendo em vista as ideias de Ab'Sáber é, portanto, um empreendimento de grande relevância, pois sua contribuição vem se somar a outras também preocupadas em destacar as particularidades, as principais questões e por estabelecer diretrizes de políticas territoriais para o espaço amazônico. Assim, sua produção intelectual tem muito a nos ensinar do ponto de vista epistemológico, teórico, metodológico e empírico, conforme o presente trabalho busca mostrar, revelando esse autor como um dos principais expoentes do pensamento social e ambiental brasileiro que se mostrou preocupado em interpretar a Amazônia.

Palavras-chave: Amazônia. Diversidade. Complexidade. Região. Aziz Ab'Sáber.

INTRODUÇÃO

A ideia de região nos permite revelar a diferenciação territorial do ponto de vista natural, histórico, econômico e/ou cultural, de forma parcial ou conjunta, reconhecendo, ao nível do espaço, um recorte de mediação entre o todo e a parte, entre o geral e o singular. É com base nesses pressupostos que a obra de Aziz Nacib Ab'Sáber será aqui tratada², de maneira a nos ajudar a pensar a Amazônia na sua diversidade e complexidade.

Independentemente do momento e do contexto em que foi produzida, a obra de Ab'Sáber se mostra atual. Em se tratando da Amazônia, alguns de seus escritos se tornaram verdadeiras referências para os estudos regionais desse espaço, sobretudo no que diz respeito a temas como os domínios e elementos da natureza, os problemas geoeconômicos e ambientais e a diversidade ecológico-econômica para fins de planejamento e gestão territorial.

Dar conta da leitura conferida à Amazônia tendo em vista as ideias desse autor torna-se, assim, um esforço de sistematização de grande importância, especialmente por revelar um interesse por essa região que vem se somar a outros de cunho científico que desvendaram suas

¹ Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil. Email: stclair@ufpa.br

² Este trabalho sistematiza resultados parciais de investigação do projeto de pesquisa "Redutos, enclaves e zonas: uma contribuição à geografia regional da Amazônia", desenvolvido como parte das atividades do autor na condição de bolsista de produtividade de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entidade do governo brasileiro voltada para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

particularidades, suas questões e as preocupações para com as políticas territoriais a ela dirigidas. Seu olhar sobre e a partir da região é, portanto, uma forma de interpretá-la que tem muito a nos ensinar do ponto de vista epistemológico, teórico, metodológico e empírico, conforme o presente trabalho busca mostrar.

Nesta sistematização, buscamos, inicialmente, apresentar esse seu olhar a partir da própria Amazônia, para, em seguida, reconhecê-lo como um intelectual humanista e um dos principais expoentes do pensamento social e ambiental brasileiro vinculado à Escola Uspiana de Geografia (EUG). Por fim, mostramos os seus interesses de investigação científica que incluíram o espaço amazônico, por ele considerado em sua diversidade e complexidade territorial.

UM OLHAR DESCENTRADO DIRECIONADO A UMA REGIÃO PERIFÉRICA

Nos dias atuais tem-se colocado a necessidade de interpretar a Amazônia a partir dela mesma e de seus sujeitos, sugerindo-se abordagens imunes a referenciais predominantemente externos a ela. Isso tem sido tratado com certa ênfase por alguns estudos apoiados no pensamento crítico contemporâneo, mas igualmente por outras abordagens não tão recentes assim, como foram as preocupações e proposições de Aziz Ab'Sáber desde as primeiras décadas da segunda metade do século passado.

Recuperar o pensamento e contribuições de autores relevantes no passado não significa, necessariamente, mostrar o que há de novo em suas proposições, mas sobretudo reconhecer o pioneirismo de reflexões sobre determinadas questões que hoje parecem soar como novidades. Significa, por outro lado, levar em conta o acúmulo de conhecimentos, preocupações, sugestões e contribuições que ajudam a apreender a dinâmica de uma região como a Amazônia, de forma a concorrer para a ruptura de visões estigmatizadas, superficiais e pouco reveladoras de sua realidade socioespacial.

Daí decorre a necessidade de chamar a atenção para sistematizações como a de Aziz Ab'Sáber, que antecedem a outras mais atuais e que ampliam e aprofundam o olhar a respeito desse espaço regional. Trata-se de autor com obras consideradas de referência, indispensáveis ao entendimento da realidade territorial brasileira, e que, por isso mesmo, não devem ficar à margem de nosso conhecimento, dada a sua inclusão no rol de obras tidas como clássicas, seja no campo da ciência geográfica, seja na produção de ciências consideradas afins.

Informações sobre sua trajetória são fornecidas pelo próprio autor (Ab'Sáber, 2003, 2013) e por autores que buscaram abordar sua vida acadêmica e intelectual, como Modenesi-Gauttieri *et al.* (2010) e Dourado (2015). Filho de um imigrante libanês e de uma brasileira do estado de São Paulo, Aziz Nacib Ab'Sáber – nascido em 24 de outubro de 1924, em São Luiz do Paraitinga (SP), e falecido

em Cotia, na Região Metropolitana de São Paulo, no dia 16 de março de 2012 – tornou-se um dos mais reconhecidos geógrafos do Brasil. Concluiu, em 1944, o curso de Geografia e História na Universidade de São Paulo (USP) e, posteriormente, complementou seus estudos em Pedagogia e Ciências Educacionais, tornando-se um dos mais expressivos nomes da ciência geográfica da USP, onde estabeleceu sólida carreira acadêmica no Departamento de Geografia; instituição na qual também obteve o título de Doutor em Geografia (1956), de Livre Docente (1968) e de Professor Titular de Geografia Física (1968).

Mesmo aposentado, continuou atuando no Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Além de sua atuação nessa universidade, presidiu o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (Condephaat) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). E, dentre as honrarias recebidas, destaca-se o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia, em 1999, e o Prêmio Jabuti, na categoria Ciências Humanas, em 2005 (Ab'Sáber, 2003, 2013; Modenesi-Gauttieri *et al.*, 2010; Dourado, 2015).

Responsável por importantes teoria e estudos considerados fundamentais para o conhecimento geográfico do Brasil, também empreendeu esforços para o cruzamento entre o ensino fundamental com uma educação de base regional para o País, tendo realizado, ademais, pesquisas e tratados de relevância internacional nas áreas de ecologia, biologia evolutiva, fitogeografia, geologia, arqueologia e geografia, contabilizando mais de cinco centenas de trabalhos, entre artigos acadêmicos, teses, capítulos de livros, prefácios, apresentação de livros, resenhas, publicações em jornais e revistas, documentos e relatórios (Dourado, 2015).

O referido autor, por meio de sua densa e rica obra, deixou-nos um legado intelectual importante em vários domínios do conhecimento. Na produção acadêmica desse geógrafo paulista se inclui o entendimento da região amazônica como parte importante do território brasileiro. Toda a sua contribuição sobre essa realidade regional, muito citada nos meios acadêmicos, ainda hoje mostra-se bastante útil para entender as questões ambientais e socioeconômicas, ao mesmo tempo em que tem ajudado a problematizar elementos relacionados ao ordenamento e às políticas territoriais que se fazem presentes nessa região.

Ao lançar o seu olhar sobre a Amazônia, contribuiu tanto do ponto de vista da geografia física e ambiental, notadamente no campo geomorfológico, quanto do ponto de vista da geografia humana; mas, igualmente, estabeleceu a ponte entre ambas, promovendo uma leitura mais complexa, que inclui, de forma conjunta, elementos humanos e naturais a ponto de sistematizar efetivamente uma verdadeira geografia regional da Amazônia, conforme mostra Marcovitch:

é conhecida sua tese de que não poderia formular uma proposta para a Amazônia considerando simplesmente a geomorfologia regional. Julgava indispensável enxergar toda a área como um conjunto de fatos sociais e políticos, físicos e ecológicos, tendo como pano de fundo uma lamentável “filosofia da devastação” então ali dominante. O estudo já referido é um marco na história do ambientalismo brasileiro. Nela e em muitos trabalhos subsequentes, Aziz criticou propostas desatreladas da realidade local. Expôs, com extraordinária lucidez, o seu pensamento a respeito das questões cruciais daquela região vital para os destinos da humanidade (Marcovitch, 2015, p. 90).

Em vários momentos, Ab’Sáber buscou caminhar em direção a uma visão integradora, e nem sempre tão fácil de ser colocada em prática, no seu campo principal de atuação. Além disso, a perspectiva que estabelece sobre a região, a partir dela própria, mostra-se muito recorrente em suas produções e argumentações. Uma das críticas que fez aos chamados “corredores de desenvolvimento e proteção ecológica acoplada” é o fato de que, além de não levarem em conta a Amazônia em detalhe, pois se tratava de corredores pensados na insignificante escala de pequenos mapas e sem qualquer conhecimento das diferentes células espaciais que setorizam a Amazônia em sua diversidade, era o fato de que constituíam ideias concebidas em gabinetes, à distância, e com quase total desconhecimento das realidades complexas da totalidade espacial amazônica (Ab’Sáber, 2001).

Assim, algumas de suas sistematizações, preocupadas com essa complexidade socioespacial, tornaram-se verdadeiras referências para o estudo da geografia regional amazônica, a exemplo dos textos contidos na obra *Amazônia: do discurso à práxis* (Ab’Sáber, 2004), na qual estão reunidos importantes trabalhos sobre a região escritos ao longo de sua produção intelectual³.

UM GEÓGRAFO HUMANISTA NA TRADIÇÃO USPIANA DE FAZER GEOGRAFIA

A filiação de Ab’Sáber ao que temos denominado de Escola Uspiana de Geografia (EUG), cuja origem está diretamente ligada às matrizes do pensamento geográfico francês, define em muito o perfil intelectual desse autor. A presença de professores franceses em universidades brasileiras imprimiu aquilo que Silva (2012) reconheceu como sendo o “modo francês de se fazer a ciência geográfica” no Brasil, do qual a Universidade de São Paulo (USP) e Aziz Ab’Sáber, sem dúvida alguma, são bons exemplos.

Pesquisas realizadas por esses intelectuais, em especial na área das humanidades, abordavam diferenciados temas, mostrando-se de grande interesse para o entendimento de questões

³ Em trabalho que mostra essa preocupação com a Amazônia, Furtado (2010) analisa tais escritos, e que incluem: a) estudos sobre a Manaus e sua região; b) caracterização dos aspectos físicos regionais, especialmente os de natureza geomorfológica; c) problematização de questões geoeconômicas e ambientais; e d) proposição de zoneamento ecológico e econômico para a região.

específicas referentes à construção do território brasileiro. Ab'Sáber destaca tal influência em sua formação:

[...] minha literatura básica sempre foi a francesa. Tive alguma dificuldade de início; com o tempo ficou mais fácil. Aprendi de ouvido, nas aulas dos professores franceses. Eles teimavam em dar aula em francês, dizendo: “Vocês têm que aprender.” [...] Na parte da geografia física, a grande influência indireta foi Emmanuel De Martonne [...] Na geografia humana, a gente tinha abordagens muito diferenciadas e livros com uma titulação sobre fatos básicos da natureza: *L'Homme et la forêt* (o homem e a floresta), *L'Homme et le Sahara* (O homem e o Saara), *L'Homme et la montagne* (O homem e a montanha)... Essas obras nos davam uma idéia (sic) sobre a geografia humana em diferentes cenários da terra, com vários autores. Tiveram muita importância, porque a gente podia, a partir deles, ter um paradigma para aplicar fatos ao Brasil, sobretudo *L'Homme et la forêt* [...] (Ab'Sáber, 2013, p. 48-49, grifos do autor).

De igual importância para a formação geográfica difundida pela USP, foi a literatura mais clássica que se produzia no Brasil e que fora fundamental para a compreensão territorial do País nessa escola, conforme se constata, igualmente, nos relatos de Ab'Sáber:

[...] Também nessa época foram essenciais, “como motor de arranque ligeiro”, alguns livros feitos no Brasil. De Gilberto Freire, *Casa-Grande & Senzala*, e um livro especial dele chamado *Ordem e progresso*; a literatura regional inteira; e um livro particularmente importante: a *Geografia da fome*, de um professor culturalmente bem preparado, do Recife, Josué de Castro, além da grande obra de Caio Prado Jr. e Sergio Buarque de Hollanda (Ab'Sáber, 2013, p. 49, grifos do autor).

A existência de uma leitura e de uma interpretação dessa escola a respeito da Amazônia se deu desde esses primeiros momentos, quando os interesses pela região culminaram com trabalhos de campo, discussões e sistematizações sobre essa realidade. Ab'Sáber também relata o seu primeiro trabalho de campo feito na Amazônia:

cada uma dessas viagens foi um itinerário sofrido, pois elas eram feitas sem recursos de agências financiadoras ou empréstimos de terceiros. Um dia, um dos professores de Geografia de nosso departamento, Ary França – cujo irmão era piloto da Força Aérea Brasileira (FAB) –, chegou e disse: “Tenho uma grande novidade. Quem quer ir à Amazônia? Meu irmão vai fazer a última fase de seu treinamento de São Paulo a Manaus” [...] Candidatou-se junto comigo um professor francês de oceanografia que também marcou muito a minha vida, Wladimir Besnard [...] E voamos para a Amazônia. Paramos no quartel-general em Belém [...] Não cheguei a ver Belém nesse momento, já que no outro dia partimos para Manaus. Consegui ver a Amazônia pela primeira vez no avião, no bico da Fortaleza Voadora... (Ab'Sáber, 2013 p. 61-62).

As excursões e trabalhos de campo como esses despertaram a atenção para os estudos sobre a Amazônia no interior da USP, gerando assim pesquisas e teses de doutorado e de livre-docência

naquele ambiente acadêmico, cujo destaque é a forte formação humanista nela presente⁴. Nesse contexto de produção da EUG, cabe situar a abordagem que sugere certa especificidade no interior dessa escola conferida aos estudos sobre a Amazônia.

Concebida como geossistema complexo, múltiplo e diverso, e apenas aparentemente homogêneo, a região sofre intervenções em sua dinâmica regional interna, e que têm implicações em diferentes escalas do espaço. Nesse sentido, os usos e as manipulações de seus recursos, assim como a sua gestão, geram reflexões que mobilizam elementos da geografia física e humana como pontos de apoio a uma sorte de geografia acadêmica associada às preocupações pragmáticas e de defesa científico-política da região. Sob a orientação ou através de um diálogo crítico com o paradigma da sustentabilidade, preocupa-se com questões que envolvem a natureza, os conflitos, o desenvolvimento, a gestão e as políticas de conservação ambiental, muito presentes na obra de Aziz Ab'Sáber.

Preocupado com a interface entre tempo e espaço, ao longo de sua vida intelectual, Ab'Sáber não se mostrou inclinado a reproduzir clássicas dicotomias, mobilizando sua sensibilidade política e social para a superação de algumas dualidades presentes na ciência geográfica. Essa inclinação se fez presente na vida do autor em comentário mesmo antes de sua formação superior, conforme relata:

de repente assisti às aulas de um professor de história que se apoiava em fatos da geografia regional, situava os acontecimentos em cima do espaço real, a expansão de certos tipos de fatos sobre áreas diversas do mundo. E me senti muito estimulado e interessado por aquela interface entre tempo e espaço – ou espaço e tempo (Ab'Sáber, 2013, p. 31).

Moreira (2010), ao estudar as matrizes brasileiras do pensamento geográfico, também situa essa forte dimensão no pensamento de Ab'Sáber que, juntamente com Milton Santos e Carlos

⁴ Dentre as principais características da EUG, pode-se destacar: a) a influência francesa, pautada na ciência ocidental europeia, mas particularizada, desde a sua origem, no enfoque de questões que dizem respeito à formação territorial brasileira e latino-americana, situando as particularidades regionais, como a amazônica, em um contexto de formação socioespacial e territorial mais amplo; b) a forte preocupação teórica e tendência à construção de uma metageografia, em contraposição ao pragmatismo geográfico de modelos de análise inspirados na lógica formal e em estudos empíricos de enfoque pontuais; c) a tradição voltada para uma formação humanista e calcada na densidade da reflexão crítica, que concebe a geografia e suas questões inseridas nas ciências sociais, levando em conta a estreita relação entre sociedade e natureza; d) o fluido diálogo interdisciplinar, sem comprometimento da particularidade disciplinar, responsável por conferir identidade à Geografia como um campo de conhecimento diferenciado, ancorado em categorias, conceitos e noções herdados da Geografia clássica europeia, instrumentalizadas teoricamente para uma leitura contemporânea de questões socioespaciais e territoriais que se associam às demandas e aos problemas brasileiros e latino-americanos; e) a retórica política, apoiada em bases científicas do fazer geográfico e na não neutralidade do conhecimento sobre o espaço e nos desdobramentos de suas questões; e f) a ampla difusão de seu pensamento para além do estado de São Paulo, com efetiva força de nucleação em vários centros de ensino e de produção científica no Brasil e em cidades de outros países da América do Sul (Trindade Júnior, 2017).

Augusto Monteiro, que também foram professores da USP, demarcam na temporalidade a força de seus pensamentos, parecendo ser essa uma marca importante da geografia brasileira produzida no interior da EUG. Para o primeiro deles, destaca:

acentua-os a presença humana, seu tempo de curta duração, seu poder de reequilíbrio e a velocidade de sua capacidade de mutação. De forma que atuar na sua medida de tempo é coordenar o movimento desigual de durações, a mais curta e a mais longa, mexendo nele, mas mantendo sua frequência. É exatamente essa a perspectiva das heranças, Ab'Sáber aqui se encontrando com Quaini diante da ação das comunidades e com Tricart diante da questão das escalas.

Só nessa referência de escala pode-se pensar os domínios de paisagem como uma superposição de acontecimentos, a paisagem estrutural e morfoclimática sobrepostas entre si e subpostas à geobotânica, a paisagem humana sobrepondo-se a toda elas. É o que temos nos domínios naturais vistos na perspectiva dos redutos do Pleistoceno (Moreira, 2010, p. 124).

Faz-se importante, ainda, considerar que sua perspectiva humanista se deve não apenas à articulação das diversas dimensões da Geografia, a física e a humana, como também ao diálogo que desenvolveu com grandes intelectuais brasileiros em vários domínios de conhecimento, sejam aqueles da área das ciências humanas e sociais, sejam aqueles outros mais voltados para os conhecimentos da ciência da natureza. Afora isso, tratava-se de um intelectual que buscava em outros domínios do conhecimento uma formação plena, como os autores que conhecia através da literatura, conforme ele mesmo revelou:

[...] eu via a geografia através dos romances. Desdobrei-me no estudo da literatura regional brasileira: Dalcídio Jurandir para a região amazônica, José Lins do Rêgo, Jorge Amado e Graciliano Ramos para a região semi-árida (sic)... Até hoje tenho uma noção da importância disso, porque me perguntam: "Professor Aziz, quais são os espaços que podem ser chamados de parques culturais no Brasil?" E eu digo: "Tem o amazônico, tem o sertanejo do Nordeste, tem o residual caipira, tem o residual caçara, tem o gaúcho e tem o pantaneiro. Estas são as grandes áreas de tradição no linguajar e na mitologia regional." (Ab'Sáber, 2013, p. 47).

Tratava-se, portanto, de uma formação bem mais ampla, que extrapolava o campo da ciência geográfica, alcançava, de forma interdisciplinar, outros domínios científicos e mergulhava na cultura e na formação histórica do território brasileiro, por meio da literatura e de autores expressivos que davam conta de um Brasil complexo e diverso, tanto no que diz respeito à natureza quanto à sua gente.

DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE REGIONAL NAS AMAZÔNIAS DE AB'SÁBER

O interesse em compreender a complexidade do espaço amazônico está presente no conjunto da obra de Aziz Nacib Ab'Sáber. Suas discussões com respeito às questões que envolvem a

diversidade regional podem ser exemplificadas em três eixos, a saber: a) a diversidade físico-ambiental, b) a diversidade socioeconômica, e c) a diversidade urbana.

Com relação ao primeiro eixo, o da diversidade físico-ambiental, na sua obra é possível observar a contestação que faz com relação à homogeneidade a que muitas vezes foi atribuída à Amazônia, quase sempre reduzida à floresta e às terras baixas, mas que apenas parcialmente a caracterizam como um grande complexo regional.

Uma de suas principais teorias tornou-se um pressuposto para a problematização dessa diversidade físico-ambiental. Trata-se da teoria dos redutos⁵, relacionada à vegetação, mas diretamente articulada a uma outra teoria que lhe inspirou e que lhe antecede, a dos refúgios (relacionada à fauna), de natureza marcadamente multidisciplinar (Ab'Sáber, 1988). Sobre aquela primeira teoria, observou o autor, tendo em vista algumas de suas constatações empíricas:

a Amazônia não tinha florestas tão expandidas como tem hoje. Estava fragmentada. Em uns pontos tinha floresta, em outros pontos tinha cerrado e nas margens tinha caatingas. Eu andei estudando as cactáceas de Roraima e fiquei boquiaberto com o número de espécies xerófilas que ocorrem nos pontos rochosos de Caracarai (Ab'Sáber, 2001, p. 570).

Foi assim que sua teoria dos refúgios contribuiu para o entendimento dessa descontinuidade dentro do domínio amazônico, ao esclarecer que, em algumas zonas, apareciam as faixas ou os redutos de outras vegetações onde estas não eram dominantes. Trata-se de uma forma de conhecimento particularmente fértil para uma sondagem dos efeitos e consequências das flutuações paleoclimáticas quaternárias que implicam em interferências de natureza morfológica, pedogênica e fitogeográfica visíveis no espaço amazônico (Ab'Sáber, 1988). Foi por meio desse raciocínio que conseguiu explicar a presença das cactáceas em Mucajaí (Roraima), a vegetação campestre ocasional no sudoeste da região, a

de cerrados remanescentes em Monte Alegre e Alenquer, no Pará, bem como em porções do estado do Amapá (Ab'Sáber, 2013).

A sua pergunta central com relação a isso consistia em saber por que essas vegetações aí se encontravam e se as mesmas seriam redutos de um outro momento em que elas eram mais extensas nessa porção do território brasileiro:

[...] sem dúvida: no centro da Amazônia e ao longo da faixa equatorial certamente houve mais cerrados do que hoje, talvez com algumas emendas entre eles. E as matas – embora muito volumosas e também extensas – eram menos contínuas, de

⁵ Faixas de determinadas vegetações onde a presença delas não é dominante e cujas existências permitem fazer inferências sobre consequências de flutuações paleoclimáticas na configuração morfológica, pedogênica e fitogeográfica atual (Ab'Sáber, 1988).

forma que, quando os climas se tropicalizaram muito, desapareceu aquele clima intermediário que era quente, subquente, com duas estações – uma quente e uma muito chuvosa, estendendo-se as precipitações por muitos meses do ano (dinâmica climática atual da Amazônia).

Em Roraima havia extensas formações arenosas – tanto que o rio principal que cruza essa região se chama rio Branco porque transporta mais areia do que elementos argilosos e biogênicos -, onde encontrei muitos cactos, em pequenos *inselbergs* em Mucajaí. Ou seja, houve uma época – talvez anterior à dos cerrados – em que os bordos da Amazônia também tiveram caatingas, e isso não havia sido notado por ninguém (Ab'Sáber, 2013, p. 109-110).

Sua proposição quanto às células espaciais para a Amazônia também corrobora com essa perspectiva de reconhecer a diversidade físico-ambiental desse espaço regional. Nessa direção, o autor chega ao reconhecimento no espaço amazônico de um mosaico de subespaços físico-ecológicos; na verdade, células espaciais, como as denominou, com certa originalidade geocológica; subespaços regionais que compunham a diversidade territorial a serem levadas em conta no zoneamento que propôs para essa porção do território brasileiro (Ab'Sáber, 1989).

Todo o seu conhecimento a respeito desse quadro físico-ambiental diverso, foi fundamental para pareceres independentes que emitiu quanto a estudos e relatórios de impactos ambientais comprometedores da natureza e da sociedade e o seu posicionamento crítico quanto a decisões e discussões em importantes fóruns nacionais e internacionais, como as conferências mundiais sobre clima e meio ambiente; aos rumos tomados pelas decisões em relação ao Código Florestal brasileiro; aos perigos da emissão de CO₂; e à necessidade de consciência e de defesa do reconhecimento de grandes reservas de biodiversidade (Modenesi-Gauttieri *et al.*, 2010).

Conforme se observa em suas proposições, a diversidade fisiográfica não explica por si só a complexidade do espaço amazônico. Ela se soma ao relevante protagonismo humano, tal como mostra o autor ao caracterizar o macrodomínio amazônico. Trata-se, na verdade, de um *overlay* de diversidades, decorrente de sua concepção sobre a diferenciação do território brasileiro e que assume como ponto de partida a paisagem decorrente de processos naturais, mas que se completa com a compreensão da ação antrópica.

É o que observamos na sua caracterização dos domínios de natureza no Brasil e suas potencialidades paisagísticas, momento em que a noção de paisagem é entendida como herança natural e cultural, posto que não só resulta de processos fisiográficos e biológicos, como também se constitui patrimônio coletivo dos povos que historicamente os herdaram como território de atuação de suas comunidades, devendo estas serem responsáveis por sua conservação (Ab'Sáber, 2003).

Assim, para além da diversidade fisiográfica e biológica, que a teoria dos redutos ajudou a explicar, o autor chamou a atenção para aquilo que consideramos ser um segundo eixo de suas

preocupações, isto é, a diversidade socioeconômica, que demarca a paisagem regional ao longo de sua história:

após trinta anos de interferências complexas, o novo cenário das relações entre os homens na Amazônia exige uma nova atmosfera de convivência e entendimento. Convém não esquecermos que vivem atualmente na Amazônia um quarto de milhão de índios – diferenciados por fatores linguísticos e por diversos níveis de contato e aculturação; quatro milhões de seringueiros, beiradeiros e castanheiros; 350 mil garimpeiros; cinco milhões de trabalhadores braçais, funcionários e peões seminômades; além de alguns milhões de habitantes urbanos, de diferentes níveis sociais e culturais. Enfim, um espaço com gente e história (Ab'Sáber, 2003, p. 81).

No tocante a essa diversidade, objeto de sua atenção, importante é destacar alguns dos temas que foram parte do enfoque e dos levantamentos empíricos realizados por esse importante geógrafo no espaço amazônico. Tais temáticas apontavam para a necessidade de pensar a Amazônia em sua complexidade e para outros problemas relevantes que se mostravam intensamente articulados às questões ambientais, colocadas na ordem do dia:

[...] atualmente, a Amazônia apresenta problemas mais urgentes do que explicar sua história geológica. O principal deles iniciou-se na época da criação de Brasília. Como era necessário promover a integração daquele verdadeiro “arquipélago” brasileiro, constituído de regiões totalmente diferentes e isoladas entre si, a primeira ideia foi construir estradas que ligassem Brasília e Belém, a Belém-Brasília. Pois bem, naquele momento, falou-se em expansão da fronteira agrícola, mas o que aconteceu, na verdade, foi a expansão da fronteira fundiária. Hoje, existem muitos caminhos de devastação na Amazônia. No sul do Pará, região que estudo com mais cuidado, descobri de oito a dez caminhos de devastação da floresta ao longo da BR-150. O mesmo ocorre ao longo dos ramais que seguem para Serra Pelada e Carajás (Ab'Sáber, 2012, n. p).

A unidade entre natureza e sociedade, na perspectiva do autor, implicou, por outro lado, recusar explicações reducionistas. Na sua perspectiva, paisagem natural e cultural, por exemplo, não assumem raciocínios dicotômicos, assim como não é dual sua concepção de relação homem e ambiente. Chama a atenção, por outro lado, para as contradições dessa relação e da forma como ela se apresenta no passado e no presente, assim como para o confronto entre o que chega e o que permanece, entre o endógeno e o exógeno; elementos e processos esses que contribuem para o quadro regional diverso do ponto de vista socioeconômico.

É o que se observa em seu relato de quando esteve em Carauari, no estado do Amazonas, onde constatou o que chamou de um tipo de geografia humana rústica, de populações tradicionais ligada a dois braços de tradições; uma mais associada à memória evanescente dos sertões secos, e outra relacionada ao esforço de adaptação para a sobrevivência no domínio da floresta e dos rios correntes e perenes. A alterar a rotina dessa vida mais tradicional no Médio Juruá, estava o interesse

de uma grande empresa estatal que promoveu o ingresso de uma massa de trabalhadores vinculados às atividades petrolíferas, promovendo o crescimento populacional local que passou a enfrentar o duro trabalho na selva e, ao mesmo tempo, diversificando atividades econômica e modos de vida (Ab'Sáber, 2004).

Sobre à diversidade socioeconômica presente no restante do espaço amazônico e que vai configurar diferentes realidades no inteiro da macrorregião em consideração, o autor argumenta:

[...] há que se considerar os problemas que incidem sobre as populações tradicionais, seringueiros, castanheiros, beiradeiros, pescadores, e ao mesmo tempo atentar para as sérias questões criadas pela desordem ecológica e social, instalada no último quarto de século, em toda a metade sul da Amazônia – do Acre e de Rondônia até o corredor Carajás-São Luís. Sem esquecer, evidentemente, os graves acontecimentos que ocorrem na faixa de fronteiras, o etnocídio provocado pela garimpagem indiscriminada em Roraima, a estagnação econômica e social do Amapá, os impactos ecológicos e sociais dos projetos Jari e Trombetas, a inchação urbana e os bolsões de pobreza de Manaus, entre outros (Ab'Sáber, 2004, p. 185).

A atenção aos processos que adentravam a região e que passavam a alterar sua estrutura interna diversificando-a, leva o autor a desenvolver uma sensibilidade social e uma postura crítica e contestadora, conforme se percebe em relação aos novos enclaves regionais, materializados como megaobras econômicas e de infraestrutura e concebidos sob o discurso ideológico do desenvolvimento regional. Exemplo dessa problematização se encontra em sistematizações sobre o então Programa Grande Carajás, conforme se vê no livro que reúne vários textos sobre o empreendimento (Ab'Sáber, 2004), quando então o autor aborda o programa referido sob diferentes perspectivas, a saber: a) *Gênese de uma nova região siderúrgica*, b) *Os impactos ambientais na faixa Carajás-São Luís*, e c) *Da Serra Pelada à Serra dos Carajás: a rebelião (im)prevista dos garimpeiros*.

Além da instalação do grande projeto, o autor analisa seus desdobramentos tanto no plano ambiental como no social. Nessa análise, avança em uma espécie de geopolítica regional quando mostra o jogo de poderes expresso na estrutura local e na diversidade de sujeitos socioeconômicos envolvidos (a então Companhia Vale do Rio Doce, os agentes agropecuários, o poder político local, os órgãos de governo etc.); jogo esse que vai resultar na marcha dos garimpeiros em direção à Carajás, por ele relatada de forma detalhada, dada à ameaça, pela empresa, de não mais permitir o garimpo manual até então praticado em Serra Pelada (Ab'Sáber, 2004).

No que se refere às cidades, o seu olhar atento revela um geógrafo urbano perspicaz às novas manifestações e problemas expressos na diversidade da vida urbana que se anuncia na Amazônia. É nesse sentido que os diferentes níveis de cidades - a metrópole, a cidade intermediária, a cidade-

empresa (*company town*) e a pequena cidade tradicional - são objetos de seus estudos, de seus relatos e de suas sistematizações.

Ao tratar de Manaus, por exemplo, uma face importante da metrópole na Amazônia é revelada. Sobre essa cidade, faz apreciações críticas àquilo que se tornou esse espaço urbano após a instalação do polo industrial e da Zona Franca, descrevendo o crescimento de bairros carentes e a presença de “invasões” ao longo dos igarapés; o crescimento demográfico e as disparidades sociais, com adensamento da pobreza, e o advento de focos de violência, com o incremento do comércio informal e do subemprego (Ab’Sáber, 2004).

Os problemas urbanos de Manaus são ainda descritos aquando de seus retornos à Amazônia ocidental tempos depois, momento em que ratifica os desdobramentos da urbanização e as consequências socioespaciais após a criação da Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa):

[...] quando eu vou lá agora, a devastação se expandiu muito. Já houve o enxugamento das populações beiradeiras para dentro da cidade. Antigamente a pobreza estava nos igarapés de boca larga, que é um componente paisagisticamente significativo para a vida de algumas comunidades. Agora existem outras áreas de pobreza em lugares muito ruins, dentro da terra firme, bem longe e com grandes problemas, para a sobrevivência e integração, como se fossem favelas. Apesar de ter a Zona Franca, que hoje já está um pouco decadente [...] (Ab’Sáber, 2001, p. 578).

A cidade de nível intermediário, por sua vez, é problematizada por meio de exemplos representativos, como Imperatriz e Marabá, observados em suas experiências de estudo na Amazônia oriental. A primeira, cidade maranhense, foi impulsionada a crescer notadamente em razão da abertura da Belém-Brasília, e a segunda, uma pequena cidade de caucheiros e castanheiros no sudeste do Pará, cresceu e alterou-se profundamente em função, dentre outros fatores, da abertura da Transamazônica e do Programa Grande Carajás e sua ferrovia, que a corta em seu itinerário entre Carajás (Pará) e São Luís (Maranhão).

Ambas as cidades foram alçadas à condição de centros urbanos intermediários na rede urbana regional devido, entre outras razões, às situações favoráveis que passaram a assumir no contexto regional desde a década de 1960:

Marabá e Imperatriz tornaram-se os mais ativos pólos (sic) de atração de mão-de-obra (sic) braçal de uma vasta hinterlândia regional, que se estende do Maranhão aos sertões nordestinos, a Goiás, ao Tocantins e ao Baixo Amazonas, no Pará. São dois núcleos de funções múltiplas tendendo para centros de região ou mesmo capitais regionais de região. As duas cidades, separadas por três centenas de quilômetros de interespaço, funcionam como se fossem um binômio estadual, dotado de certa complementaridade de funções, porém com uma larga faixa de independência econômica, em função das potencialidades naturais diversas de

seus respectivos espaços municipais, e devido às suas possibilidades de relações terrestres diretas com Belém do Pará, São Luís do Maranhão, Nordeste do Brasil, Brasil Central e Sul do país (Ab'Sáber, 2004, p. 98).

A propósito especificamente de Marabá, Ab'Sáber traça as seguintes considerações sobre a complexidade de sua estrutura urbana, formada, já naquele momento, por três núcleos principais (Velha Marabá, Nova Marabá e Cidade Nova), segundo o autor, mal ligados entre si; e dois outros secundários (São Félix e Morada Nova), como se fossem várias cidades em uma só:

Marabá começa a se tornar grande demais para as funções e as dimensões de emprego que possui. Acumula-se nos diferentes quadros urbanizados da cidade, uma enorme população carente, basicamente subempregada, vivendo em lugar onde o custo de vida é elevado e as possibilidades de emprego muito restritas. Um mundo de gente desenvolvendo estratégias de sobrevivência, as mais variadas, esperando dias melhores: mais empregos, salários suficientes, mais trabalhos remunerados para gente da própria família (Ab'Sáber, 2004, p. 100).

Outro tipo de particularidade urbana que mereceu a atenção de Ab'Sáber foi a cidade-empresa, aquela que tem sua existência associada à presença de grandes corporações, como se observa nas suas considerações sobre o projeto Carajás. O autor destaca o núcleo urbano, no alto da serra de mesmo nome, planejado para dar suporte às atividades de extração de minério pela Companhia Vale do Rio Doce, e a cidade *relais*, no sopé da mesma serra, formada por um núcleo também planejado, e outro de caráter mais espontâneo, que vieram a formar, em seu conjunto, a estrutura urbana da sede do município de Parauapebas, que é um dos que mais crescem hoje em termos econômicos e populacionais em toda a Amazônia brasileira.

Esse tipo de realidade urbana revela sempre dois lados de uma mesma moeda, a cidade ideal equipada, e outra que é a sua negação, de natureza mais espontânea e segregada, conforme também se observa na configuração urbana decorrente da exploração de bauxita pela Mineração Rio do Norte, no Rio Trombetas, e em outras situações parecidas, como a Vila Permanente de Tucuruí, pensada como apoio logístico para a construção e o funcionamento da hidrelétrica de Tucuruí, e, ainda, no complexo logístico-industrial e portuário de Barcarena, que surgiu para dar suporte à instalação de plantas industriais de alumínio e para o qual foi criado o núcleo de Vila dos Cabanos. Com relação à Carajás e seu complexo logístico de entorno, o autor mencionado destaca:

[...] a mina, o pêra ferroviário, os núcleos residenciais, o cuidado em agredir o menos possível a cobertura vegetal, a igreja ecumênica, o zoológico e as casas de hóspedes. E, mais recentemente, o grande teatro e mais bem equipado que do que a grande maioria das casas de espetáculos existentes em muitas das capitais dos Estados brasileiros (Ab'Sáber, 2004, p. 259).

Em contraponto, a cidade que surgiu à sua margem, no sopé da serra, reproduziu o que já havia ocorrido em outras experiências semelhantes onde foram implantados grandes projetos, servindo principalmente a uma população excedente atraída pela instalação do grande empreendimento:

Rio Verde nasceu entorno de dois ou três prostíbulos e de alguns rústicos alojamentos, construídos às pressas, para asilar levas de trabalhadores braçais, atraídos pelas obras de construção de Parauapebas em plena repercussão dos informes sobre a magnitude do Projeto Ferro-Carajás. As obras em execução na Serra por grandes empreiteiras repercutiram em todos os sertões do Maranhão ao sul do Pará. A abertura de uma nova frente de construções em Parauapebas era um novo caminho para se obter trabalho fora do garimpo (Ab'Sáber, 2004, p. 271).

Para além da metrópole, dos centros urbanos intermediários e das *company towns*, o olhar de Ab'Sáber também se dirigiu à pequena cidade tradicional, revelando a diversidade urbana nas preocupações desse geógrafo. O seu contato com Carauari, uma cidade amazônica ribeirinha amazonense, à semelhança da motivação que lhe levou a Carajás, também se deu em razão de compor uma equipe para ajudar na avaliação de um projeto econômico a ser lá implantado; desta feita, por meio de sondagens petrolíferas e construção de gasoduto. Em suas observações, levantamentos e entrevistas, percebe-se a dimensão humana e social de sua geografia, que vai além da preocupação com a capacidade de autorregeneração da cobertura vegetal, com o desmatamento e com os demais impactos ambientais que as perfurações no solo e as clareiras na floresta denunciavam no entorno da cidade, devido às sondagens feitas para o desenvolvimento daquele tipo de atividade:

Carauari foi inchada demograficamente, em poucos anos, devido à perturbação ocasionada pelas atividades da Petrobrás, mas não pôde se desenvolver no campo socioeconômico. A comunidade, que era muito pobre e marginalizada, ganhou sistemas de contatos com o grande mundo externo, ao mesmo tempo que viu aumentar o seu contingente populacional vivendo em carência absoluta. Isto, aliás, vem sendo uma norma no interior da Amazônia quando se instala qualquer projeto ou conjunto de atividades, sem qualquer previsão de impactos, ao nível do ambiente e da sociedade (Ab'Sáber, 2004, p. 195).

Esse conjunto de elementos (diversidade físico-ambiental, diversidade socioeconômica e diversidade urbana), que não esgota as preocupações do autor, mas que revela em muito o interesse por temas que expressam a diversidade do quadro regional, também se faz presente no zoneamento econômico e ecológico proposto para o espaço amazônico:

em primeiro lugar, é preciso conhecer uma região que tem 4,2 milhões de km² de áreas que eram quase florestadas até 1950. Em segundo lugar, não fazer projetos muito particularizados só para uma sub-região, para um vale, ou um igarapé, mas sistemas que impliquem em um certo desenvolvimento com o máximo de floresta em pé, ou seja, o máximo de biodiversidade possível. Para tanto, eu dividi a

Amazônia em 23 células espaciais, identificando no interior delas uma cidade dotada de uma certa centralidade para um correto gerenciamento espacial aplicável ao mundo amazônico (Ab'Sáber, 2001, p. 575).

Trata-se, como se vê, de uma proposição que leva em conta uma reflexão orientada para o desenvolvimento regional integrado, incluindo o imprescindível conhecimento da natureza, da economia em seus diferentes aspectos e da importância das cidades para cada um dos subespaços reconhecidos. Retrata, por outro lado, a complexidade dessa realidade, que deverá ser não apenas reconhecida para fins de identificação de suas particularidades regionais e sub-regionais, como também para definir políticas de planejamento, de desenvolvimento e de gestão territorial.

Assim, quaisquer diretrizes a serem direcionadas para a Amazônia só serão pertinentes e bem-vindas se reconstituirmos esse *overlay*, que resulta de diferentes dimensões físicas, ambientais, sociais, econômicas, culturais e urbanas inerentes ao quadro regional e que foram objetos de atenção por intelectuais como Ab'Sáber, preocupados em desmistificar a visão de homogeneidade que por tanto tempo perdurou a respeito da região.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Colocar como pauta de discussão um intelectual do porte de Aziz Ab'Sáber nos dias de hoje repercute no sentido de difusão de um conjunto de ideias muitas vezes já conhecidas dentro de determinados subcampos de conhecimento da ciência geográfica, como a geografia física, mas ainda relativamente pouco citado no campo da geografia humana e regional e em áreas afins. Considerando que o pensamento desse autor extrapola o campo disciplinar da Geografia, é possível destacar o impacto de suas contribuições para a discussão de questões atuais e que por ele já eram vislumbradas no momento de sua importante produção intelectual e acadêmica.

Por outro lado, por se tratar de um estudioso que analisou profundamente o espaço amazônico, a divulgação desse seu pensamento e de suas ideias, para além do meio acadêmico, torna-se importante, no sentido de proporcionar contribuições e subsídios para o ativismo social que tem como pauta resistências e defesas de territórios de grupos específicos, conservação dos recursos naturais e a preocupação com o desenvolvimento socioespacial, haja vista que suas pesquisas conduzem a importantes sistematizações nesse sentido.

Por fim, a obra de Aziz Ab'Sáber dialoga profundamente com as políticas públicas regionais e de ordenamento territorial, conforme mostram Modenesi-Gauttieri *et al.* (2010), seja proporcionando uma leitura crítica delas, seja estabelecendo elementos propositivos para a Amazônia e outros temas de alcance nacional, com destaque para: a) as questões ambientais, b) a repercussão da implantação de grandes projetos em estruturas territoriais frágeis e vulneráveis a

seus impactos, c) o estabelecimento de estratégias articuladas à preservação do patrimônio natural e cultural, d) a implantação de infraestruturas espaciais com apelo social, e) a defesa de direitos e garantias sociais em favor de grupos sociais diversos e de trabalhadores impactados pela exploração mineral, e f) a proteção florestal com apelo social/comunitário e por meio da educação ambiental.

Todos esses elementos constituem um conjunto de fundamentos que justificam a relevância e a atualidade de sua obra, alçando-o à condição de um importante intelectual que pensou e fez importantes proposições para o espaço amazônico. O resgate de sua obra, portanto, tende a somar esforços para avanços do conhecimento científico sobre a região, para a visibilidade de um intelectual de notável expressão que a colocou em destaque nas suas produções, bem como, para viabilizar reflexões e ações que contribuam para o pensar e para o fazer críticos e propositivos a respeito de um espaço regional que é estratégico para o Brasil e o mundo e, acima de tudo, para quem nele vive e o preserva.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. O Pantanal Mato-Grossense e a teoria dos refúgios. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, ano 50, n. especial, t. 2, p. 9-57, 1988.

AB'SÁBER, A. N. Prefácio. In: VALVERDE, O. *Grande Carajás: planejamento da destruição*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989. p. vii-xv.

AB'SÁBER, A. N. Aziz Nacib Ab'Saber. In: FAULHABER, P.; TOLEDO, P.M. (org.). *Conhecimento e fronteira: história da ciência na Amazônia*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001. p. 565-579.

AB'SÁBER, A. N. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

AB'SÁBER, A. N. *Amazônia: do discurso à práxis*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

AB'SÁBER, A. N. Aziz Ab'Sáber: entrevista. *Drauzio*, São Paulo, 17 mar. 2012. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/aziz-ab-saber-entrevista/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

AB'SÁBER, A. N. *O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Sáber em depoimento a Cynara Menezes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

DOURADO, F. Aziz Ab'Sáber, geógrafo e ambientalista. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 28 out. 2015. Notícias. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/azizabsaber.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FURTADO, A. M. M. Aziz Ab'Sáber e a Amazônia. In: MODENESI-GAUTTIERI, M. C. et al. (org.). *A obra de Aziz Nacib Ab'Sáber*. São Paulo: Beca-Ball, 2010. p. 102-110.

MARCOVITCH, J. Aziz Ab'Sáber, o cientista cidadão. In: MAGALHÃES, L. E. (coord.). *Humanistas e cientistas do Brasil: ciências humanas*. São Paulo: Edusp, 2015. p. 85-99.

MONDENESI-GAUTTIERI, M. C. *et al.* Professor Aziz Nacib Ab'Sáber: sùmula biogràfica. *In:* MONDENESI-GAUTTIERI, M. C. *et al.* *A obra de Aziz Nacib Ab'Sáber*. Sào Paulo: Beca-Ball, 2010. p. 14-23.

MOREIRA, R. *O pensamento geogràfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. Sào Paulo: Contexto, 2010. v. 3.

SILVA, J. B. *França e a escola brasileira de geografia: verso e reverso*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

TRINDADE JÚNIOR, S-C. C. Uma região em questão: a Amazônia nas lentes da Escola Usiana de Geografia. *In:* COSTA, J. M. (org.) *Amazônia: olhares sobre o território e a região*, Macapá: Editora da UNIFAP, 2017. p. 199-255.



GT 03 – Pensamento social, utopias e epistemologias na América Latina e Caribe

COMUNICAÇÃO E DECOLONIALIDADE: CARACTERÍSTICAS E ENFOQUES DOS ESTUDOS A PARTIR DA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Nathan Nguangu Kabuenge¹ (PPGCLC/UNAMA)

Alda Cristina Costa² (PPGCOM/UFPA)

Ivana Claudia Guimarães de Oliveira³ (PPGCLC/UNAMA)

Thiago Almeida Barros⁴ (PPGCLC/UNAMA)

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir as características e enfoques das pesquisas em comunicação que fazem interface com o pensamento decolonial. Sustenta-se que não basta invocar o conhecimento decolonial para obter a decolonialidade do pensamento. Para isso, precisa-se produzir conhecimento que seja decolonial. Assim, perguntou-se, como e onde produz-se conhecimento decolonial que tangenciam a comunicação no Brasil? Deste fato, a discussão dos dados teve como base aspectos ligados ao: local onde se produz tal conhecimento, procedimentos metodológicos priorizados na construção e análise de dados e métodos e técnicas utilizadas. A pesquisa foi realizada a partir da verificação de pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sem recorte temporal a partir dos descritores: “decolonialidade” e “colonialidade”. Esse procedimento inicial resultou nos seguintes resultados sobre os descritores: “colonialidade” obteve-se 1.822 trabalhos; 7.097 trabalhos com o descritor “colonialidade” e por fim, 426 trabalhos com a combinação “decolonialidade e colonialidade”. Mas para esta pesquisa foram considerados somente os 16 trabalhos (nove teses e sete dissertações). Os achados da pesquisa apontam o destaque para a Região Nordeste brasileira na produção do conhecimento decolonial e a pesquisa qualitativa crítica-analítica interpretativa como a mais utilizada nos trabalhos analisados.

Palavras-chave: Comunicação; Decolonialidade; Colonialidade; Análise bibliográfica; Produção científica.

INTRODUÇÃO

O presente texto se inspira no questionamento que Piza (2018) que se faz em relação à pretensão universalista das bases epistemológicas europeias que levam a seus usos acríticos, para propor a produção do conhecimento a partir da América Latina, ou seja, um conhecimento “situado com sentido geográfico, histórico e ético nas mais diversas áreas do conhecimento” (Piza, 2018, p. 111). Partindo da ideia de que na América do Sul, mas principalmente, no Brasil, a formação dos discentes tanto na escola quanto na universidade se baseia na reprodução de teorias passadas acriticamente, para advogar uma requalificação das bases epistemológicas veiculadas no país que moldam o nosso pensar, o mundo que nos circunda e a semântica a partir da qual temos pensado tal mundo, e como

¹ Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, UNAMA, Brasil. Email: nathannguangu@yahoo.fr.

² Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, UFPA, Brasil. Email: aldacristinacosta@gmail.com.

³ Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, UNAMA, Brasil. Email: ivana.professora@gmail.com.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, UNAMA, Brasil. Email: thiago.barros@unama.br.

nos enxergarmos como pessoas, intelectuais e sociedade. Portanto, para esta autora, para conseguirmos a requalificação das bases epistemológicas, precisamos produzir o conhecimento no sentido de criar teorias que não legitimam “aquilo que deveriam denunciar” (Piza, 2018, p. 112).

Para tanto, Piza prega uma refundação das matrizes institucionais que moldam o pensamento e o cotidiano sul-americano, para não dizer brasileiras. Objetivando problematizar o contexto epistemológico em que o Brasil (também a América do Sul) está inserido e apelando para uma tomada a favor das epistemologias situadas, Piza reforça que devemos questionar nossos pressupostos, e a maneira como percebemos e compreendemos hermeneuticamente o mundo que nos circunda. Isto é possível a partir de um pensar situado, ou seja, um pensar que faça sentido para quem o pensa e deste fato, contribuí para o seu bem-estar. De acordo com a autora, isso implica no que entende como superação “do que nos torna social, econômica e culturalmente subalternos em relação a outros povos e em relação a nós mesmos” (Piza, 2018, p. 113).

O pensar situado é um pensar desde..., portanto, “um pensar original – o que não significa pensar o que ninguém nunca pensou ou ainda usar a produção teórica como produto de inovação, novidade: o pensar original é o pensar a partir de e desde nossas origens” (Piza, 2018, p. 113). Quer dizer, um pensar que se ocupa daquilo que nos faz povo em relação aos outros. Que trata das nossas conquistas e vicissitudes. Um pensar que aguça os nossos sentidos de percepção e compreensão do mundo a partir de nossas experiências vivenciadas. Um pensar que nos torna capazes de tomarmos consciência da nossa realidade cotidiana. Por fim, é um pensar, para autora, que não copia ou reproduz o que existe, mas cria algo novo já que não é um pensar que só afirma teorias e interpretações alheias, mas antes as confrontam com o vivido de quem o pensa. Também, não é ornamental no sentido de se utilizar conceitos e teorias sem conexão com a realidade. Ou ainda, não é dependente no sentido de tirar a sua legitimidade a partir da evocação dos autores europeus e norte-americanos o que faria dele um pensar deslocado no sentido de não ter conexão com o contexto do seu pensar, fazendo dele algo alheio a nós e ao nosso cotidiano.

Criar algo novo é, ir além dos pressupostos em que se baseia a nossa percepção e compreensão do mundo. Ou seja, “ir além e dizer aquilo que ainda não foi dito, ou para pensar a partir dali” (Piza, 2018, p. 114). O ir além, neste caso, é o questionamento crítico da base epistemológica europeia que forma o nosso pensamento. Em outras palavras, é não reproduzir ou repetir teorias elaboradas por outros, mas confrontá-las.

Na mesma linha de raciocínio, em diálogo com Deleuze e Guattari (1992), quando estes abordam a questão do que seria a filosofia, encontramos a ideia, não nos mesmos termos, de criação de conhecimento. Assim, nos autores, percebemos que o conceito enquanto conhecimento, não dado

como os corpos celestiais, mas criado, inventado, fabricado. Por isso, não se deve contentar-se do conhecimento já pronto que só precisa ser lavado para fazê-lo reluzir, mas devemos cria-lo, fabricá-lo e afirmá-lo persuadindo pessoas a utilizá-lo já que “criar conceitos (no caso, conhecimento), ao menos, é fazer algo” (Deleuze, Guatarri, 1992, p. 15).

Assim, criar algo novo em relação ao conhecimento, segundo Sodré (2014, s.p), é “inventar um novo modo de inteligibilidade, capaz de criticar o conhecimento hegemônico, a crítica acaba convertendo-se na administração do já conhecido e já dado”. Tal invenção não deve se limitar, de acordo com o autor, “ao conteúdo argumentativo ou conceitual” (SODRÉ, 2014, sp), mas também na reinvenção da própria ideia de releitura do conhecimento.

Contudo, “pensar desde”, é pensar a partir de outras epistemologias que não vêm das matrizes eurocentradas, mas das Epistemologias do Sul (Piza, 2018, p. 119 – grifo nosso) já que, tais epistemologias, afirma a autora, nos convocam a termos como pressuposto para a produção do conhecimento, outro tipo de relação entre sujeitos pesquisadores e o que é pesquisado, implicando que a pesquisa realizada sempre tenha “uma conotação ética (e, portanto, vínculo com o lugar onde tal conhecimento é produzido) e os valores culturais de quem produz e para quem se produz o conhecimento”.

Esse re-pensar passa por novos marcos analíticos e conceituais que implicam luta dentro do campo acadêmico, das instituições impedidoras ou dificultadoras de um pensar que traz um conhecimento situado. Isto implica dizer, de acordo com Piza, que as Epistemologias do Sul apoiam a criação de ecologias do saber que terão como centro, o conhecimento nascente na luta dos povos através do ponto de vista da pessoa quem sofre e de onde ela “sofre; propõem que se pare de criar objetos e que se multipliquem sujeitos. Que em vez de observação, pautemos nossas produções na reciprocidade, que desenvolvamos nossa capacidade de escutar e não apenas” (Piza, 2018, p. 121), portanto, de ouvir. Isto traria uma horizontalidade transformadora para produção de conhecimento.

Para Piza, as bases epistemológicas do Sul vêm carregadas immanentemente de um sentido geográfico para o pensar. Ou seja, a forma como nós pensamos e atuamos no mundo que nos circunda, possibilita a criação de uma cartografia de saberes e de lutas na qual também estamos situados. Isto leva a dizer, “todo conhecimento pode ser ao mesmo tempo global e local: conhecimentos que resolvem problemas pontuais de um povo podem ser intercambiáveis se os contextos forem análogos” (Piza, 2018, p. 121). Logo, sempre serão conhecimentos parciais se comparados com outros conceitos e práticas de outras realidades.

Deste fato, pensar a partir das Epistemologias do Sul é, produzir um conhecimento que cria, formas de construção de nova autodeterminação, autoidentificação e representações que nos

apartam da semântica e de seu marco teórico que sempre buscam legitimidade a partir do que é exterior ou “que vem de fora”. Por isso “pensar desde”, leva a uma produção original ou do que Piza considera como produção descolonial, decolonial ou pós-colonial do conhecimento entre nós.

Com base nessas discussões da autora, este artigo objetiva discutir as características e enfoques das pesquisas em comunicação que fazem interface com o pensamento decolonial, uma vez que se sustenta que não basta apenas evocar o conhecimento decolonial para obter a decolonialidade do pensamento. Para isso, precisa-se produzir conhecimento que tenha base de fato no decolonial. Desse modo, nasce nossa pergunta norteadora: como e onde produz-se conhecimento decolonial que tangenciam a comunicação no Brasil? Deste fato, a discussão dos dados teve como base aspectos ligados ao: local onde se produz tal conhecimento, procedimentos metodológicos priorizados na construção e análise de dados e métodos e técnicas utilizadas.

A pesquisa toma como corpus de análise as pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sem recorte temporal a partir de seguintes descritores: “decolonialidade” e “colonialidade”. A partir do primeiro filtro realizado encontramos: 1.822 com o descritor “decolonialidade”; 7.097 trabalhos com o descritor “colonialidade” e por fim, 426 trabalhos com a combinação “decolonialidade e colonialidade”. Ao aplicarmos todos os filtros definidos nesta pesquisa, ao final foram selecionados 16 trabalhos (nove teses e sete dissertações) relevantes para a pesquisa.

COMPREENSÃO CONCEITUAL DA DECOLONIALIDADE E COLONIALIDADE

Não pretendemos aqui realizar uma revisão bibliográfica sobre a história e evolução do pensamento decolonial ou do giro decolonial já que há uma farta literatura sobre o assunto (Mota Neto, 2016; Mignolo, 2005; Moglievich-Ribeiro; Romera, 2018, Dias, 2023, entre outros), mas de perceber quais são as conceituações feitas sobre/de decolonialidade e de colonialidade por autores consultados já que os dois conceitos foram os descritores utilizados na construção dos dados analisados.

Observamos que tem sido desenvolvido por autores da Rede Modernidade/Colonialidade, de acordo com as nossas interlocuções, que a decolonialidade e a colonialidade são quase polissêmicos já que em cada autor, encontramos sentidos diferentes. Assim, Mignolo (2005, p. 34), afirma que a colonialidade enquanto constitutivo da modernidade, é “como o outro lado (o lado escuro?) da modernidade”.

Partindo da concepção da colonialidade de Mignolo, Mota Neto (2016), afirma que a colonialidade é um complexo fenômeno histórico que ainda persiste no presente e designa um padrão de poder que se exerce a partir da hierarquização naturalizada de raças, territórios,

epistemologias e culturas, com implicação nas reproduções de relações de dominação entre sujeitos. Por isso, neste autor, a decolonialidade se apresenta como uma busca persistente de sujeitos por suas autonomias já que ela nasce das fendas, ruínas e feridas causadas pela colonização. Em outras palavras, a decolonialidade seria o “esforço por ‘transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico – espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (Mota Neto, 2016, p. 103).

Dialogando, também com Mignolo em relação ao sentido da colonialidade, Miglievich-Ribeiro e Romera (2018, p. 110), trazem a ideia da decolonialidade como sendo processo de subversões e resistências que advêm com a crise do projeto moderno manifestada pela sua incapacidade de explicar ou normatizar o mundo.

Por sua vez, Dias (2023), partindo das ideias dusselianas, considera a colonialidade como a gêmea da modernidade e que se configura como conjunto de forças endógenas que fundamenta a classificação das etnias/raças e asseguram as hierarquias variadas sobre os povos dominados. Para ele, atualmente, a colonialidade se manifesta de diversas maneiras: colonialidade do poder, do saber e do ser. Neste cenário, para o autor, a decolonialidade seria o ato de resistência (luta) do “‘pequeno’ contra ‘o grande’” (Dias, 2023, p. 7). Portanto, uma atitude concreta de reinvenção de formas de preservar uma cultura viva. Em outras palavras, são outras formas de desenvolvimento diferente do desenvolvimento capitalista ou outras formas de estabelecer relação com outras pessoas, povos, grupos, meio ambiente, não somente a partir do molde da razão instrumental, mas também de outras dimensões do ser humano tais como espiritual ou estética.

Das interlocuções acima, podemos dizer que a colonialidade, sendo constitutiva e irmã gêmea da modernidade, nos parece ser um dispositivo (projeto ou processo) de aniquilamento, estigmatização, eliminação, rotulação do outro ou da sua identidade, uma vez que baseada na ideologia eurocentrada que se expressa através de um esforço de negação da existência do outro ou invisibilizando-o ao impor a branquitude como padrão de beleza, sem esquecer a hierarquização étnica, racial e de gênero.

Por sua vez, a decolonialidade seria, de um lado, a luta contra a permanência da colonialidade ou padrões de colonialidade (racismo, capitalismo e patriarcalismo), portanto, a busca pela justiça dos invisibilizados. Em outras palavras, a decolonialidade seria aquela energia de descontentamento contra a opressão. De outro, como uma chave hermenêutica de compreensão da colonialidade como parte constitutiva da modernidade e não sua derivada. A partir deste entendimento, a seguir, apresentamos os procedimentos através dos quais foram construídos os dados aqui analisados para responder ao nosso objetivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com os objetivos do artigo, a metodologia utilizada foi a revisão sistemática da literatura- RSL (Brizola; Fantin, 2016; Mariano; Santos, 2017; Dall'Agnes, Canavilhas, Barichello, 2020;). Conforme Brizola e Fantin (2016), a RSL é capital para pesquisadores por dar-lhes o mapa das produções já feitas pela comunidade científica sobre determinadas temáticas, indicando caminhos seguidos e vieses não abordados nos últimos anos em pesquisas, possibilitando assim, os pesquisadores, não refazerem os trabalhos já realizados, mas trabalhos inéditos que contribuíssem no debate das temáticas pesquisadas.

Em Dall'agnes et al. (2020), a RSL é a revisão da literatura que adota uma série de métodos específicos e que busca identificar, sintetizar e avaliar os estudos relevantes sobre um determinado tema, dando respostas a pergunta ou conjunto de perguntas suscitadas por este. Para os autores, a RSL é uma estratégia de pesquisa que busca minimizar erros sistemáticos ou vieses na/da pesquisa. Também, a RSL minimiza possíveis erros na escolha de trabalhos ao analisar através de critérios explícitos de seleção tais trabalhos (Mariano; Santos, 2017). Ou seja, para os autores, tal escolha se faz com rigor metodológico que toma como base algumas análises estatísticas e índices bibliométricos.

Contudo, a RSL auxilia o pesquisador a delimitar o problema pesquisado, buscar novas linhas de investigação relacionadas ao problema de interesse, procurar abordagens inéditas do problema examinado e identificar trabalhos já realizados e deste fato, evitar fazer o mais do mesmo ou de dizer o que já foi dito o que implicaria na irrelevância da pesquisa (Brizola; Fantin, 2016).

Identificam-se três etapas de realização da RSL em Dall'agnes et al. (2020): o planejamento, a condução e a escrita do relatório. O planejamento envolve a definição clara do que se quer pesquisar e de como fazê-lo. Para tanto, a questão da presente pesquisa é a seguinte: como e onde produz-se conhecimento decolonial que tangenciam a comunicação no Brasil? Desta pergunta, surgem outras: como é produzido tal conhecimento? Quem o produz? Para quem ele é produzido? E por que ele é produzido?

A partir dessas perguntas, elaborou-se o protocolo de pesquisa que delinea os procedimentos metodológicos seguidos na escolha, análise e sintetização de trabalhos examinados, vide tabela 1.

Tabela 1 – Protocolo de seleção de trabalhos para a revisão sistemática da literatura

Tipos de trabalhos selecionados	Teses; Dissertações
Base de dados	Catálogo de teses e dissertações CAPES
Idioma	Português
Período	Sem recorte temporal
Descritores	Decolonialidade; Colonialidade
Critério de inclusão e exclusão	Trabalhos publicados na Grande Área Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas; Trabalhos publicados na Área Conhecimento: Comunicação; Trabalhos contendo em seus títulos e palavras-chave: decolonialidade, decolonial, colonialidade e colonial; Trabalhos completos e disponíveis no catálogo da CAPES.

Fonte: adaptada pelos autores, 2023.

Depois do planejamento, de acordo com Dall’agnes e seus colegas, vem a etapa de condução que consiste, essencialmente, na seleção preliminar dos dados, a análise de sua qualidade e por fim, sua extração e síntese. Assim, nesta etapa, realizamos os seguintes procedimentos:

1. Pesquisa inicial para identificar os trabalhos a analisar através dos descritores “decolonialidade” e “colonialidade” com seguintes combinações: “decolonialidade” e “colonialidade”; “colonialidade” e “decolonialidade”. No final, obteve-se os mesmos resultados. Assim, foram encontrados 9.345 trabalhos: foram obtidos 1822 trabalhos a partir do descritor “decolonialidade”, 7097 trabalhos com o descritor “colonialidade” e por fim, 426 trabalhos com a combinação “decolonialidade e colonialidade”.

2. Num segundo filtro, fizemos a triagem de trabalhos para a leitura de título, palavras-chave e resumo. Foram incluindo trabalhos publicados em Ciências Sociais Aplicadas. obteve-se 311 trabalhos com descritor decolonialidade, 625 com colonialidade e 80 com a combinação dos dois descritores. Agora, considerando somente as teses e dissertações publicadas na Área Conhecimento da CAPES: Comunicação, obteve-se 32 trabalhos com decolonialidade, 78 com colonialidade e sete com a combinação dos dois descritores, dando assim um total de 117 trabalhos. Por fim, retirando 14 trabalhos duplicados, no final, o universo de análise deste trabalho foi definido por 103 trabalhos.

3. Terceiro filtro - elegibilidade de trabalhos para a leitura completa. Somente foram incluídos trabalhos contendo em seus títulos e palavras-chave os seguintes descritores: “decolonialidade”, “colonialidade”, “decolonial” e “colonial”. Também, foram excluídos trabalhos que não contemplaram os critérios de inclusão e exclusão acima detalhados. Assim, dos 103 trabalhos elegíveis, foram excluídos 81.

4. Quarto filtro – a inclusão de trabalhos para a RSL. Para isso, depois da leitura completa, dos 22 trabalhos considerados, somente foram incluídos trabalhos com arquivos disponibilizados no catálogo da CAPES e apresentando relevância e melhor embasamento e descrição da temática analisada. Desse modo, ao final da seleção, após a análise crítica-reflexiva dos autores, somente 16 trabalhos (nove teses e sete dissertações) foram considerados relevantes para a análise e interpretação de dados, visando responder as perguntas da pesquisa e identificar outras informações importantes. Os dados de interesse dos trabalhos selecionados foram tabulados a partir do formulário elaborado pelos autores para extrair as seguintes informações: nome da instituição de ensino superior, nome do programa, título do trabalho, nome do(a) autor(a), tipo de trabalho de conclusão, data de defesa, resumo, palavras-chave e o link ativo do trabalho completo.

Para finalizar essa etapa de condução, precisa-se, de acordo com Dall’agnes et al. (2020), realizar a síntese dos dados obtidos, consistindo em comparar os trabalhos selecionados e resumir os resultados combinando dados quantitativos e a descrição.

RESULTADOS/ APRESENTAÇÃO DE DADOS

Considerando todos os descritores da pesquisa, de acordo com destaque das cinco instituições universitárias com grande número de publicações feito pela plataforma da CAPES, a busca inicial apontou para uma predominância da região Sudeste com 1.461 trabalhos – e a Universidade de São Paulo se destacou com 706 trabalhos publicados e, a Universidade Federal do Rio de Janeiro ocupou a segunda posição com 429 publicações. A Universidade Federal Fluminense com 268 trabalhos. E, por fim, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro ocupou a quarta posição com 58 trabalhos. Na segunda posição entre regiões, encontrou-se a Região Centro-Oeste com 409 publicações; em seguida região Sul, com 395 publicações; na quarta posição, encontrou-se a região Nordeste com 74 trabalhos publicados – 57 trabalhos foram publicados pela Universidade Federal da Bahia e 17, pela Universidade Federal de Pernambuco. A região Norte, não apareceu nos destaques das cinco primeiras universidades que aparecem na primeira aba do catálogo da CAPES.

A partir do destaque das cinco universidades que mais publicaram trabalhos e que aparecem na aba primeira do catálogo da CAPES, observamos mais trabalhos publicados a partir do descritor “colonialidade”. Depois, trabalhos com descritor “decolonialidade” e, na terceira posição, a combinação dos dois descritores. Por região do Brasil, a Região Sudeste foi a que mais publicou trabalhos com o descritor “colonialidade”, seguida da Centro-Oeste; A Sul ocupou a terceira posição. A Nordeste não tinha trabalho publicado a partir do descritor “colonialidade”. Em relação ao descritor “decolonialidade”, a Região Sudeste foi que mais publicou trabalhos; seguida da região Centro-Oeste, depois regiões Sul e Nordeste. Ao combinar os dois descritores, “decolonialidade e colonialidade”, a

Região Sul foi a que mais publicou trabalhos. A região Centro-Oeste ocupou a segunda posição; a terceira região Nordeste. A região Sudeste não aparece.

O maior volume de publicação foi dissertações. Ou seja, 6.056 trabalhos publicados no Mestrado *stricto sensu*; 2.834 trabalhos de Doutorado *stricto sensu*, 415 trabalhos do Mestrado Profissional e 37 trabalhos de programa profissionalizante.

Ainda com relação aos descritores desta pesquisa, dos cinco destaques feitos no catálogo das áreas que mais publicaram na Grande Área Conhecimento da CAPES, a maioria dos trabalhos foi publicada em Ciências Humanas, 2.816 dos 9.345 trabalhos encontrados. Depois a área da Linguística, Letras e Artes com 1.428 trabalhos, seguida Ciências Sociais Aplicadas com 1.016 publicações e a área Multidisciplinar com 937 trabalhos. As Ciências Agrárias apareceram com 55 trabalhos.

Agora, quando qualificada a amostra, a definição do *corpus* de análise, aplicando sucessivamente os filtros e regras de inclusão e exclusão da pesquisa, obtivemos a seguinte situação: primeiro, a região Sudeste continua liderando nos destaques das instituições que mais publicaram no período pesquisado com 177 trabalhos, com a Universidade Federal de Minas Gerais ocupando a primeira posição com 63 trabalhos publicados. A Universidade Federal do Rio de Janeiro ocupou a segunda posição com 51 publicações. Em seguida, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A quarta e a quinta posições foram ocupadas, respectivamente pela Universidade de São Paulo com 26 trabalhos e pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais com 10 publicações. A Região Centro-Oeste continuou ocupando a segunda posição com 43 trabalhos. A Região Sul, no entanto, perdeu a terceira posição para a Região Nordeste que teve 31 trabalhos selecionados contra 20 publicações. A Região Norte, continuou não aparecendo nos destaques do catálogo da CAPES. Também, considerando os destaques feitos no catálogo da CAPES, o descritor “colonialidade” continuou ocupando a primeira posição com mais trabalhos publicados. Na segunda posição veio o descritor “decolonialidade” e, na terceira posição, a combinação dos dois primeiros descritores. Por região do Brasil, a Sudeste foi que mais publicou trabalhos com o descritor “colonialidade”, seguida do Centro-Oeste. A região Sul ocupou a terceira posição. A região Nordeste não teve trabalho publicado a partir do descritor “colonialidade”. Em relação ao descritor “decolonialidade”, a região Sudeste foi que mais publicou trabalhos; depois Centro-Oeste. Na terceira e quarta posições, respectivamente, encontramos as regiões Sul e Nordeste. Ao combinar os dois descritores, “decolonialidade e colonialidade”, a região Sul foi que publicou mais trabalhos. A região Centro-Oeste ocupou a segunda posição. E terceira foi ocupada pela região Nordeste. A região Sudeste não apareceu.

Segundo, ao escolher somente os trabalhos publicados nas Ciências Sociais Aplicadas, encontramos 1.016 trabalhos publicados: 279 teses de Doutorado, 710 dissertações de Mestrado *stricto sensu* e 27 dissertações de Mestrado Profissional. Os trabalhos foram publicados entre 2013 e 2023. O ano 2020 se destacou com 284 trabalhos. O ano 2019 foi o segundo com mais produções, 248 trabalhos. Depois os anos 2022, 2021, 2018 e 2023 com respectivamente 127, 89, 66 e 58 trabalhos. Os anos 2016 e 2017 se sobressaíram com respectivamente 43 e 40 publicações. Por fim, nos anos 2015, 2014 e 2013, foram encontrados respectivamente 24, 20 e 17 trabalhos publicados.

Terceiro, ao selecionarmos somente trabalhos publicados na Área Conhecimento da CAPES, Comunicação, encontramos 117 trabalhos. Ao excluirmos os trabalhos duplicados, ficamos com 103.

Quarto, aplicando os critérios de inclusão e exclusão definidos na pesquisa e depois de uma leitura crítica dos trabalhos selecionados, foram excluídos 87 deles, fazendo que o *corpus* de análise para este artigo fosse composto de 16 trabalhos: nove teses e sete dissertações. Este resultado contrasta com resultado da busca inicial na qual, encontramos mais dissertações publicadas do que as teses.

O mesmo contraste se observa em relação à Região do Brasil que mais publicou trabalhos durante o período pesquisado. Assim, a Região Nordeste que ocupava a quarta posição na busca inicial e na terceira posição quando selecionamos somente trabalhos publicados na Grande Área Ciências Sociais Aplicadas, passou a ocupar a primeira posição com seis dos 16 trabalhos que compuseram o nosso *corpus* de análise – com a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal do Ceará se destacando com duas publicações cada. A Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte tiveram uma publicação cada. A região Sudeste vem na segunda posição com cinco trabalhos, com a Universidade Federal de Minas Gerais se destacando com dois trabalhos selecionados. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais sobressaíram-se com uma publicação cada selecionada. A Região Norte que não apareceu nos dois primeiros filtros de seleção, agora ocupa a terceira posição com três publicações (trabalhos publicados pela Universidade Federal do Pará). As regiões Centro-Oeste (trabalho publicado pela Universidade Federal de Goiás) e Sul (trabalho publicado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul) ocupam a quarta posição com uma publicação cada.

Destacamos que todos esses trabalhos foram publicados por seguintes programas: o Programa de Pós-Graduação em Comunicação com cinco trabalhos publicados (UFC com dois trabalhos, UFRGS, UFG, UFPE), em segunda posição encontrou-se o Programa de Pós-Graduação em

Comunicação, Cultura e Amazônia com três publicações (UFPA). O Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA) e o Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (UFMG) sobressaíram-se com dois trabalhos cada, ocupando assim, o terceiro lugar. Por fim, com uma publicação cada, os seguintes programas ocuparam a quarta posição: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social -Interações Mdiatizadas (PUC Minas), Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (UFRN).

Dos 16 trabalhos escolhidos, 11 foram escritos por mulheres (seis teses e cinco dissertações) e cinco trabalhos foram escritos por homens (três teses e duas dissertações). O ano 2022 se destacou com seis trabalhos publicados (quatro teses e duas dissertações). Depois vem o ano 2021 (uma tese e duas dissertações) e 2019 (duas teses e uma dissertação) com três trabalhos cada. E por fim, os anos 2023 (uma tese), 2020 (uma dissertação), 2018 (uma tese) e 2017 (uma tese), sobressaíram-se com um trabalho cada.

DISCUSSÃO

De uma forma geral, percebemos que os autores dos trabalhos, ao se utilizarem dos conceitos decolonialidade e colonialidade, o fizeram acriticamente (sem os tensionar) se enquadrando assim, no que Piza (2018), considera como a mera reprodução de teoria sem crítica. Evidente, que não estamos dizendo que os autores não produziram conhecimento em suas teses e dissertações a partir dos temas estudados, mas sim, observamos que o uso desses dois conceitos por eles não trouxe uma inventividade conceitual que vai além do conteúdo argumentativo ou conceitual já conhecido no sentido do trabalho consolidado pelos integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Desta forma, sustentamos junto com Piza que nos trabalhos analisados, há somente reprodução dos “pensamentos elaborados por outro” (Piza, 2018, p. 117), no que diz respeito ao uso dos termos decolonialidade ou colonialidade. Essa reprodução acríica desses conceitos seria o que entendemos, em Piza, como sendo a mera repetição de pensamento e não a produção de conhecimento decolonial ou conhecimento alternativo do conhecimento racionalizado eurocentrado.

Criar algo novo não significa, neste caso, criar outros sentidos e significados (até pode ser o caso) dos conceitos decolonialidade e colonialidade, mas é realizar um esforço crítico-conceitual dos dois conceitos no sentido de trazer nova forma de inteligibilidade que assegura ao pensamento crítico (como pretendido em todos os trabalhos analisados) de não se transformar em administrador do já dado e do já sabido ou já conhecido.

O domínio do já sabido foi o que percebemos no exercício conceitual dos trabalhos em relação à decolonialidade e colonialidade, pois mesmo que os trabalhos apresentem a polissemia dos dois conceitos, no fundo, levam a entender, principalmente, que colonialidade remeteria à dominação europeia sobre os não europeus em todos os aspectos da vida cotidiana. E a decolonialidade como movimento ou atitude dos dominados em questionar tal opressão, buscando alternativa ao que está sendo proposto pela racionalidade eurocentrada.

Destacamos, nos exercícios conceituais dos autores analisados em relação à colonialidade e decolonialidade, a presença de três aspectos conceituais: um grupo mínimo de trabalhos que utilizaram os dois conceitos com sentido de algo pacificado, quer dizer, conhecidos por todos e deste fato, desnecessário dizer a partir de quais sentidos eram utilizados. O segundo grupo de trabalhos analisados, no seu esforço conceitual, mesmo trazendo a ideia pacificada dos sentidos da decolonialidade e colonialidade como no primeiro grupo, trouxe o exercício conceitual de revisão bibliográfica que vai do sentido da evolução do pensamento decolonial, enfatizando a sua especificidade de ter origem Sul-Americana e que vem suprir falhas conceituais da realidade da América Latina não contemplada no movimento, por exemplo, descolonial ou de subalternidade dos dominados. Por fim, o terceiro grupo, também se aproxima do segundo grupo no seu exercício conceitual, mas traz uma tentativa frustrada de construção de sentido da decolonialidade e colonialidade que, ao final, acaba ratificando, em outras palavras, os mesmos sentidos dos dois conceitos trazidos no primeiro e segundo grupos que são os mesmos sentidos que surgem no início do movimento do giro decolonial.

Além desta ideia pacificada dos sentidos da decolonialidade e colonialidade, percebemos que todos os trabalhos analisados se utilizam do conceito decolonialidade como dispositivo justificativo de elaborar uma escrita da tese ou dissertação diferente da estrutura determinada pela ABNT, por exemplo, Títulos, Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências Bibliográficas. Na verdade, identificamos que essa tentativa não foi levada adiante, pois, mesmo que os autores anunciassem que não seguiriam tal padrão, de uma certa forma, percebemos a sequencialidade de tal estrutura. A única mudança que encontramos nesses trabalhos era em relação ao estilo de escrita: claramente, os autores sinalizavam seus lugares de fala sem o uso de “Nós” neutralizado pela lógica da escrita padrão de distanciamento científico do sujeito da pesquisa e a relação ao “objeto” pesquisado. Além disso, percebemos que, por não neutralizarem seus lugares de fala, os autores deixaram em suas escritas, suas perspectivas de militância e engajamento em relação aos temas estudados.

De uma forma geral, encontramos nos trabalhos, como assinalado acima, uma polissemia de decolonialidade e colonialidade. Assim, o conceito colonialidade foi utilizado como instrumento de dominação europeia sobre os não-europeus ou como ethos questionador da narrativa histórica eurocentrada de superioridade sobre os não europeus, ou como um dispositivo analítico e político chave do pensamento eurocentrado ou ainda, um dos elementos constitutivos do poder capitalista que atua na classificação inferiorizante de raça e etnia dos dominados.

Por sua vez, a decolonialidade foi apresentada como um pensamento de subversão das lógicas inerentes da estrutura de dominação europeia; como uma resistência à lógica da modernidade, como emancipação de outros saberes impostos pela colonização; como posicionamento contra-hegemônico ou de transgredir, intervir, insurgir e influenciar os padrões estabelecidos pela lógica eurocentrada; ou como esforço de superação da lógica de exploração colonial que define a modernidade, melhor dizendo, como a superação da construção social nascida da lógica colonial. Também, a decolonialidade é apresentada como inversão do olhar a partir da crítica do eurocentrismo ou como movimento de se de(s)colar do colonial, quer dizer, de se desafixar, de se desacoplar das epistemologias eurocentradas. Ou ainda, como luta contra a colonialidade e de seus efeitos epistêmicos, materiais e simbólicos; ou, como rejeição à colonialidade e tentativa de conectar lugares e pensamentos.

Essa estilização textual em que os autores se colocaram como sujeitos que realizam e padecem de ações no jogo de construção, destruição e reconstrução de subjetividade ou intersubjetividade foi possível a partir da escolha dos procedimentos metodológicos que, em todos os trabalhos analisados, foram de aspectos crítico-analíticos interpretativos.

Assim, a metade dos trabalhos analisados, oito publicações precisamente, utilizou da pesquisa qualitativa crítica-analítica interpretativa. Sendo utilizada em dois trabalhos, a pesquisa bibliográfica vem na segunda posição. Na terceira posição encontra-se a análise de conteúdo com dois trabalhos. Por último, análise documental, pesquisa etnográfica, estudo comparativo indutivo-qualitativo, pesquisa cartográfica, inspirações netnográficas e pesquisa sociológica se sobressaíram com um trabalho cada.

Destacamos que esses métodos foram combinados com mais de um ou mais de dois outros métodos articulados com as abordagens crítico-decoloniais. Assim, os trabalhos que utilizaram a pesquisa qualitativa, fizeram articulações com outros procedimentos, entre eles: estudos culturais, epistemológicas decoloniais, descoloniais anticoloniais, contra coloniais e pós-coloniais, análise de conteúdo combinado com ato de testemunhar, inspiração etnográfica e fotoetnográfico, observação participante e entrevistas semiestruturadas, teoria do discurso político, análise crítica do discurso,

etnografia da comunicação, epistemologia feminista decolonial, interseccionalidade, e com as epistemologias não hegemônicas.

Trabalhos que se utilizaram de outros métodos os combinaram com: entrevistas em profundidade e semiestruturadas, inspiração etnográfica, observação participante, análise histórica e semiótica, pensamento de colonialidade, descolonial e decolonial, métodos complementares, abordagem fenomenológica-decolonial, sociologia fenomenológica, perspectiva teórico-metodológica de Bourdieu sobre os campos de produção artística e cultural e a análise dos espaços sociais de produção cinematográfica.

Todos esses métodos e procedimentos metodológicos são condizentes com os temas abordados nos estudos que trabalham com as subjetividades ou as intersubjetividades (ou seja, lidam valores, crenças, opiniões, representações sociais e humanas) demandantes de abordagens crítico-analíticas interpretativas para, em certa medida, entendê-las ou compreendê-las, sobretudo, no contexto de pesquisas que se colocam como críticas decoloniais.

A partir da construção do sentido da decolonialidade, reagrupamos os trabalhos em quatro categorias: primeiro grupo, os trabalhos sobre decolonialidade remetem à subversão das lógicas de colonialidade. Assim, Barbosa, na sua tese defendida em 2022 sobre o consumo no hip-hop a partir do que entendeu como “marcas da rua” (Laboratório Fantasma, Chronic e Kace) e que objetivava entender, portanto, as disputas e os processos “empreendidas entre as marcas urbanas nativas brasileiras na construção de suas identidades, as análises procuraram responder a atuação das marcas em cada uma das instâncias do circuito cultural através do prisma da decolonialidade” (Barbosa, 2022, p. 194). A pesquisa apresenta o sentido da decolonialidade como a subversão das lógicas inerentes no interior da estrutura de dominação. Para ele, a decolonialidade seria uma prática, reflexão, conduta e crítica que se “contrapõem aos padrões de exploração, violência, distinção e controle” (Barbosa, 2022, p. 194) das lógicas da colonialidade, implicando assim uma desobediência epistêmica eurocentrada. Nesse autor, a decolonialidade se efetivaria na autorrepresentação e apropriação dos discursos existentes por parte dos subalternizados.

Ribeiro (2019), ao considerar a colonialidade como um dispositivo questionador da narrativa histórica ocidental baseada no eurocentrismo, apresenta a decolonialidade como uma intenção de provocar ou indicar um posicionamento de transgredir, de intervir, de influenciar e de insurgir-se contra as lógicas dessa mesma colonialidade que, por exemplo, ao hierarquizar as raças, coloca no topo de tal hierarquização, a raça europeia, melhor dizendo, o europeu ocidental. Assim, na sua dissertação, em que analisou “as campanhas eleitorais do campo progressista nas eleições presidenciais brasileiras de 2018” na qual objetivou investigar se “o discurso ‘progressista’, de certa

forma, acabou reforçando, em maior ou menor grau, uma subalternização de identidades, ao reproduzir, em seus discursos, narrativas que procuram conformar” (Ribeiro, 2019, p. 3), em certa medida, “um ‘fechamento’ do social em um essencialismo numa relação de poder dominante sobre raças, gêneros e saberes” (Ribeiro, 2019, p. 3), apresenta também, a decolonialidade como um caminho de ininterrupta luta em que identifica-se, visualiza-se e estimula-se lugares de construções alternativas e de exterioridade.

Nascimento (2020, p. 23), analisando a webrádio Yandê objetivou “compreender como as práticas de comunicação indígena se associam ao fazer comunitário e como essa comunicação se estabelece enquanto uma comunicação decolonial e ancestral. O autor traz a ideia da decolonialidade como “um esforço de superar a lógica da exploração colonial por trás da modernidade, por meio da preservação da natureza como ponto de discussão decolonial central neste século” (Nascimento, 2020, p. 81). E que ela, a decolonialidade, se operacionaliza quando se desobedece a todas as marcas que, historicamente, nos formaram.

Para Burocco (2018), ao analisar o Distrito Criativo, no Rio, e o Maboneng Precinct, em Johannesburg, na tese defendida em 2018, objetivou “tentar contribuir desta forma às práticas de descolonização do conhecimento. Também [propõe] a ver o fenômeno da gentrificação, nesses dois territórios, [...], como a permanência de lógicas coloniais” (Burocco, 2018, p. 7), apresenta a decolonialidade como “a superação da construção social derivada da lógica colonial” (Burocco, 2018, p. 31).

O segundo grupo dos trabalhos analisados apresenta o sentido da decolonialidade como sendo uma resistência contra as lógicas da colonialidade. Assim, analisando, o Acampamento Terra Livre 2020 na sua tese objetivou “compreender o ativismo digital de mulheres indígenas que estão na linha de frente do Movimento Indígena Brasileiro, protagonizando a luta coletiva contra opressões interseccionais que atravessam seus corpos-territórios”, Esteves, L. (2022, p. 20) entende a decolonialidade como inversão do olhar, melhor dizendo, “descentramento do olhar, historicamente situado na perspectiva hegemônica eurocentrada” (2022, p. 29). Para Esteves, L. (2022, p. 42), a decolonialidade seria, uma “forma de resistência às colonialidades, protagonizada por grupos ou indivíduos politicamente vulnerabilizados que fazem parte da sub-humanidade, como mulheres, especialmente as nascidas em territórios colonizados, negras/os”, sem esquecer também, “a população LGBTQIAP+, quilombolas, periferias urbanas e indígenas, que ocupam o lugar da outricidade e que por séculos vêm sobrevivendo e lutando para que sejam construídos e reconhecidos outros modelos de sociedades”.

Para Brito (2022, p. 6), a decolonialidade seria uma forma de resistência a toda lógica de modernidade. Ao analisar o website do coletivo “Nós, mulheres da periferia” objetivou “verificar em que medida o coletivo se vale de acionamentos testemunhais e memorialísticos para afirmar-se como lócus ativista marcado pela decolonialidade”. O autor entende a decolonialidade como estimuladora de “uma compreensão diferente entre as relações globais e locais. [para ele] a decolonialidade é mais um contraponto que propriamente uma rejeição total à produção de conhecimento do Norte Global” (Brito, 2022, p. 50).

Para Mendes (2021, p. 11), a decolonialidade seria o posicionamento contra-hegemônico. Na sua dissertação analisa o grupo Sereia do Mar, prioritariamente composto por mulheres e objetivou “registrar em imagens as atuais mulheres do carimbó, como um movimento de rejeição contra o papel tradicional da mulher definida pela sociedade patriarcal”. Para ela, a decolonialidade também, é uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu no primeiro momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os domínios coloniais” (Mendes, 2021, p. 86)

Loose (2021), ao analisar na sua Tese os discursos climáticos de veículos digitais não hegemônicos (Colabora, Conexão Planeta e Envolverde) e ao objetivar “desvendar os sentidos e as estratégias acionados nos discursos jornalísticos sobre mudanças climáticas de três meios de comunicação chamados não hegemônicos, comprometidos com uma sociedade mais sustentável” (Loose, 2021, p. 6), também entende a decolonialidade como um posicionamento contra hegemônico em prol da humanização das relações humanas.

Queiroz (2019) analisou três bares em três cidades do interior da região Nordeste do Brasil (o Valhalla Rock Bar em Mossoró/RN, o All Black In em Garanhuns/PE e o Metal Beer em Caruaru/PE) e objetivou “articular o conceito de cena musical enquanto operacionalizador metodológico de investigação” (Queiroz, 2019, p. 24). Entende, na Tese, a decolonialidade como “luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Queiroz, 2019, p. 15). Luta que visa conectar pensamento com o lugar.

Na tese que analisou três filmes de Netflix produzido na África por africanos, Esteves, A. objetivou “investigar que tensionamentos em torno dos dilemas de visibilidade enfrentados historicamente pelos cinemas africanos surgem da aliança entre África e Netflix via investimento da empresa em Nollywood” (Esteves, A. 2022, p. 23), Esteves, A. considera a decolonialidade como “atitude de se afastar dos resquícios da colonização” (2022, p. 173).

O terceiro grupo dos trabalhos apresentou a decolonialidade como emancipação ou libertação contra as amarras da decolonialidade. Contudo, para Araujo (2023, p. 7), ao analisar as fotografias dos povos originários no Instagram, sua dissertação objetivou “analisar fotografias dos

povos originários no Instagram, selecionadas a partir de três perfis de fotógrafos com o apoio dos estudos algorítmicos”. Entende a decolonialidade como “a emancipação de saberes alternativos aos impostos pela colonização” (Araújo, 2023, p. 13).

Por sua vez, Mendes Guilherme (2022), na sua tese analisou Perfis no Instagram de três comunicadoras indígenas brasileiras (Eliane Potiguara, Aline Rochedo Pachamama e Márcia Kambeba), com o objetivo de “investigar quais estratégias midiático-comunicacionais Graça Graúna [...], Aline Rochedo Pachamama [...] e Márcia Kambeba [...] utilizam, que imagens elas disseminam, e que imaginários elas ativam” (Mendes Guilherme, 2022, p. 26). A ideia da decolonialidade como “movimento contínuo de se de(s)colar do colonial, de se desafixar, se desacoplar, se desidentificar com o pensamento/imaginário colonizador” (Mendes Guilherme, 2022, p. 14).

O quarto grupo dos trabalhos analisados não deixou claro qual sentido da decolonialidade foi utilizado, uma vez que tivemos a percepção que os autores utilizavam o conceito da decolonialidade como se fosse já sabido por todos. Entretanto, nas análises, constatamos que nesses trabalhos, esse conceito tinha o sentido de conquistar a voz por parte dos sujeitos silenciados pelas lógicas da colonialidade e se aproximava dos sentidos dos três primeiros grupos dos trabalhos acima abordados. Assim, neste grupo, encontramos a tese de Altivo (2019), em que a autora analisou Rosário dos Kamburekos e objetivou abordar “o rosário dos negros como um vasto e complexo labor cosmológico, subjetivo, social e político de cura das relações dilaceradas pela escravidão e pelo racismo, através de operações inventivas que colocam”. Para a autora, “em comunicação diferentes seres, tempos e linguagens” (Altivo, 2019, p. 281).

Por sua vez, Carneiro (2021), na sua dissertação analisou a comunidade comunicativa Kanela e objetivou realizar “uma etnografia dos processos comunicativos comunitários envoltos na trajetória do Povo Indígena Kanela, habitante das áreas de várzea do Rio Araguaia, atualmente agrupado na Aldeia Nova Pukanu” (Carneiro, 2021, p. 6).

Góes (2017), objetivou “refletir o que não foi, o que não ganhou as superfícies jornalísticas. Em outras palavras, propomos discutir a relação entre o jornalismo e o invisível” (Góes, 2017, p. 24), na sua tese que analisou a Folha de S.Paulo e O Globo. Para ele, colonialidade seria um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista que se caracteriza pela hierarquização racial e étnica da população colocando no seu topo a população ocidental.

Santa Brígida (2022), na sua dissertação, analisou o perfil no Instagram da fotógrafa documentarista paraense Naiara Jinkns e objetivou “realizar uma análise decolonial das fotografias feitas em Belém do Pará, no ano de 2019, pela fotógrafa Naiara Jinkns e postadas na sua página da rede social Instagram no mesmo ano” (Santa Brígida, 2022, p. 21). Antes de terminar este tópico, vale

destacar, apesar da diversidade dos objetos analisados nos trabalhos selecionados e analisados, percebemos que a maioria dentre eles, abordaram as questões ligadas aos indígenas. Depois, vem as questões ligadas aos negros, mulheres e moradores das periferias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento das características e enfoques das pesquisas em comunicação no Brasil que fazem interface com o pensamento decolonial apresentado neste artigo reforça a necessidade de ampliação de estudos e interlocuções sobre os conceitos inerentes. Na primeira etapa da busca, identificamos uma predominância de ocorrências em instituições da região Sudeste, com 1.461 trabalhos, tendo a Universidade de São Paulo concentrado 706 deles. É preocupante que a região Norte sequer tenha aparecido na lista inicial, apesar de abrigar menos programas de pós-graduação que outras regiões brasileiras.

Na sequência da estratificação, encontramos 1.016 trabalhos publicados na Grande Área Ciências Sociais Aplicadas entre 2013 e 2023, com ampla concentração de dissertações de mestrado. Após a filtragem por trabalhos da Área de Conhecimento Comunicação, no entanto, identificamos uma distribuição menos desigual de estudos, com a Região Nordeste (seis trabalhos) ocupando a primeira posição em ocorrências e a Região Norte aparecendo (três trabalhos). Dos 16 trabalhos que compuseram o corpus de análise, 11 foram escritos por mulheres (seis teses e cinco dissertações).

Entre as características dos estudos analisados, apontamos a percepção de que se utilizam dos conceitos de decolonialidade e colonialidade sem tensioná-los no sentido de alcançar uma nova forma de inteligibilidade: a primeira parte dos trabalhos usou os conceitos com sentido de algo pacificado; a segunda faz exercício de revisão bibliográfica; e a terceira tenta avançar na construção de sentido, mas reproduz o percurso conceitual surgido no início do movimento do giro decolonial. Todas as teses e dissertações se utilizam dos conceitos em questão como justificadores de uma escrita diferente da estrutura determinada pela ABNT, especialmente a sinalização do lugar de fala dos autores a partir de militância e engajamento em relação aos temas estudados. Identificamos nos textos uma polissemia em relação aos conceitos, com a decolonialidade sendo apresentado como um pensamento de subversão às lógicas de dominação europeias. A maior parte das pesquisas segue a linha qualitativa crítica-analítica interpretativa, além da combinação com outros métodos articulados com abordagens crítico-decoloniais.

Observamos, também, uma diversidade de objetos analisados - contudo com a maior concentração ligada a questões indígenas, negros, mulheres e moradores de periferias. Consideramos que o corpus apresenta importantes iniciativas de aplicação da perspectiva decolonial como possibilidade teórico-metodológica de compreensão da realidade contemporânea. No entanto, os

trabalhos gestados a partir do ponto de vista da comunicação caminham para um processo de amadurecimento da crítica, desprendendo-se da reprodução dos pensamentos elaborados por outros e fortalecendo passos para a construção de reflexões ainda mais situadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIVO, B. R. **Espirais de cura da ferida colonial pelas crianças negras no reinadinho (Oliveira-MG)**. 2019. 300f.: il. Orientadoras: Dra. Pedrina de Lourdes Santos (Mestra tradicional) e Profa. Dra. Luciana de Oliveira. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, 2019.

ARAUJO, H. M. de C. **Fotografia dos povos originários no Instagram: análise e retomada**. 2023. 105f.: if. Orientador: Prof. Dr. Márcio Acselrad. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Artes, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2023.

BARBOSA, M. R. da S. **As marcas da rua: experiências de consumo no hip-hop**. 2022. 238f.: il. Orientador: Prof. Dr. Jorge Cardoso Filho. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Salvador, 2022.

BRITO, S. A. **Memória, decolonialidade e resistência: um estudo sobre o Nós, mulheres da periferia**. 2022. 118f.: il. Orientador: Prof. Dr. Mozahir Salomão Bruck. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, 2022.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA: Juara**, Mato Grosso, Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

BUROCCO, L. **Pólos criativos de Colonialidad no Sul: creative hubs of coloniality in the South**. 2018. 254f. il.: Orientador: Prof. Giuseppe Cocco. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Rio de Janeiro, 2018.

CARNEIRO, M. M. **Processos comunicativos comunitários do povo indígena Kanela: mobilização étnica e retomada territorial em contexto de conflito fundiário no Araguaia**. 2021. CLXXXVI, 186 f. Orientador: Profa. Dra. Ângela Teixeira de Moraes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Goiânia, 2021.

DALL'AGNES, C. W. et al. A téttrade de McLuhan na pesquisa em comunicação: revisão sistemática de aplicações no Brasil e em Portugal. **MATRIZES: São Paulo**, Brasil, v.14, n. 1, p. 221-239, jan./abr. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Editora 34, 1992 (Coleção TRANS).

DIAS, A. de S. Pesquisas decolonias: em vista de práxis científicas “outras” em educação. **Interritórios**, Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 9, n. 18, 2023, p. 1-30.

ESTEVES, A. C. de S. “Da África para o Mundo”: os dilemas da produção e da difusão dos cinemas africanos para audiências globais a partir da entrada da Netflix na Nigéria. 2022. 214 f. Orientador: Prof. Dr. José Francisco Serafim. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Salvador, 2022.

ESTEVES, L. C. **Ativismo de mulheres indígenas em ambientes digitais: diálogos sobre (de)colonialidades e resistências comunicativas**. 2022. 272f.: il. Color. Orientadora: Profa. Dra. Danila Cal. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, Belém, 2022.

GÓES, J. C. **O jornalismo e a experiência do invisível: identidades, lusofonias e a visível herança colonial brasileira**. 2017. 311f.: il. Orientador: Prof. Dr. Elton Antunes. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, 2017.

- LOOSE, E. B. **Jornalismo e mudanças climáticas desde o Sul**: os vínculos do jornalismo não hegemônico com a colonialidade. 2021. 253f. Orientadora: Prof. Dra. Ilza Maria Tourinho Girardi. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. P. 33-49.
- MARIANO, A. M.; SANTOS, M. R. Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora. **XXVI AEDEM International Conference**. Reggio di Calabria, Italy, p. 427-443, 2017.
- MENDES GUILHERME, A. C. M. **Comunicadoras indígenas e a de(s)colonização das imagens**. 2022. 289f.: il. Orientador: Prof. Dr. Juciano de Sousa Lacerda. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia, Natal, RN, 2022.
- MENDES, R. P. **Feminino pau e corda na Amazônia**: as sereias de vila silva tocadoras de carimbó. 2021. 92f.: il. Color. Orientador(a): Profa. Dra. Marina Ramos Castro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, Belém, 2021.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; ROMERA, E. Orientações para uma descolonização do conhecimento: um diálogo entre Darcy Ribeiro e Enrique Dussel. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, no 47, jan/abr 2018, p. 108-137.
- MOTA NETO, J. C. da. Educação intercultural em religião de matriz africana na Amazônia: contribuições para uma pedagogia decolonial. **Horizontes**, v. 34, n. 1, jan/jul. 2016, p. 101-112.
- NASCIMENTO, L. G. **Etnocomunicação indígena como prática de liberdade decolonialista e ancestral na formação comunicativa da Webrádio Yandê**. 2020. 147f. Orientador: Prof. Dr. Pablo Nabarrete Bastos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Niterói, 2020.
- PIZA, S. Pensar desde a América Latina: em defesa das epistemologias do Sul. **Paulus Revista de Comunicação da FAPCOM**, v. 2, n. 3, p. 111-122, 2018.dd.
- QUEIROZ, T. A. **Valhalla, All Black In e Metal Beer**: repensando a cena musical a partir dos bares no interior do Nordeste. 2019. 276f.: il. Orientador: Jeder Silveira Janotti Júnior. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Recife, 2019.
- RIBEIRO, R. C. **Discurso e subalternidades**: a propaganda eleitoral do campo progressista nas eleições presidenciais brasileiras de 2018. 2019. 126f.:il. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2019.
- SANTA BRÍGIDA, J. O. **Cidade (Re)vista**: interpretação decolonial da fotografia de Naiara Jinknss em Belém do Pará. 2022. 122 f.: il. color. Orientador(a): Prof^{ra}. Dra. Marina Ramos Neves de Castro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Belém, 2022.
- SODRÉ, M. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**GT 03 – Pensamento Social, Utopias e Epistemologias na América Latina e Caribe****AMAZÔNIA E JUVENTUDE: O ETHOS AMAZÔNICO COMO GERADOR DE UMA
EPISTEMOLOGIA (TAMBÉM) JUVENIL**

Denny Junior Cabral Ferreira¹ (UFPA),
Carlos Renato Damasceno dos Santos² (FLACSO Brasil)

RESUMO: O presente resumo tem como objetivo dialogar sobre a realidade juvenil na região amazônica. Refletir, ainda, sobre a construção acadêmica do conceito de juventude na realidade brasileira como uma forma hegemônica e homogênea, sem levar em conta as perspectivas regionais da Amazônia brasileira. Neste sentido, há a hipótese que como o conceitual de juventude foi gerado no Centro-Sul brasileiro, ele acabou por não captar as especificidades e concretudes de outras regiões brasileiras, sendo, portanto, um entrave para a sua generalização no Brasil. Seu uso possibilita um ponto de partida, mas não uma noção capaz de abarcar as realidades regionais brasileiras, embora com um bom arcabouço para a adaptação e, subsequente reelaboração dos referidos conceituais na Amazônia. Por outro lado, na embrionária produção sobre juventude na Amazônia, também, constata-se que a utilização deste conceitual é, de algum modo, ainda tímida em sua adaptação, reelaboração e atualização, a partir desta realidade regional. Desta forma, o início do uso da noção de juventude na academia brasileira, não ocorre ao mesmo tempo na realidade acadêmica amazônica, tampouco a absorve integralmente em suas reflexões e estudos de caso. A questão até aqui colocada evidencia um hiato entre as duas noções, os dois conceituais de Juventude e de Amazônia, apontando para uma urgente reflexão sobre a carência de estudos deste tema. Utiliza-se como aporte teórico as reflexões clássicas da Sociologia da Juventude no Brasil, cujas produções ocorreram em recortes temporais distintos, mas são basilares para o entendimento da noção debate acadêmico sobre juventude, articulada com a tese decolonial em que os povos colonizados (tendo nos jovens os sujeitos dessa interlocução) ou que vivenciam a colonialidade, a partir desse lócus amazônico, cujos povos, culturas e lugares epistêmicos foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade. O confronto entre as principais produções deles com a realidade amazônica prenuncia um debate profícuo para o exercício da reflexão aludida neste trabalho. Ao mesmo tempo, que aponta para uma excelente oportunidade para os desafios de reelaboração e atualização regionais do conceitual de juventude. A metodologia é qualitativa, de teor bibliográfico e revisão de literatura. Ensaístico neste trabalho, cujas noções estão sendo utilizadas em pesquisas em andamento.

Palavras-chaves: Amazônias; Decolonialidade; Juventudes.

INTRODUÇÃO

A comunicação apresenta como foco analisar a origem dos discursos sobre a juventude historicamente, socialmente e culturalmente contextualizados no âmbito nacional, e como esses discursos afetam, de forma direta ou indireta, a (in)visibilidade das subjetividades juvenis na Amazônia Paraense. Nas múltiplas paisagens contrastantes em aspectos ambientais, econômicos, sociais e culturais, as juventudes amazônicas constroem seu cotidiano, identidade e projetos de vida.

¹ Mestre em Ciências da Religião – PPGCR/UEPA, doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, Brasil (PPGSA/UFPA). E-mail: denny.ferreira@ifch.ufpa.br ou dennyjr.ferreira@gmail.com

² Magister en Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales - Brasil. Professor da Rede SESI/PA. E-mail: crenatodsantos0212@gmail.com

A pesquisa levanta a hipótese de que as juventudes amazônicas podem revelar em seu cotidiano e projetos de vida traços identitários distintivos que as destacam na cartografia sociocultural juvenil brasileira, sem desconsiderar sua integração no contexto das culturas hegemônicas.

Pode-se conceber a juventude como uma fase do ciclo vital na qual se completa o desenvolvimento físico e se iniciam mudanças psicológicas e sociais, relacionadas à transição da infância para a vida adulta. Essas transformações caracterizam a condição juvenil como um período de intensa experimentação em diversos aspectos da vida, como religião, sexualidade e preferências culturais, onde se vivenciam experiências inéditas. É um momento em que as relações sociais se ampliam, com a inserção em novos grupos de convivência, não mais mediados pela família, e os jovens são desafiados a assumir papéis sociais com maior autonomia (DEBERT, 1999).

Essa fase representa uma oportunidade de construção de identidade, de planejamento de projetos futuros e de busca por maior independência. Não se trata apenas de uma transição entre infância e vida adulta, mas de um período com significados sociais intensos, trajetórias e demandas pessoais e geracionais concretas. É importante ressaltar que as situações vivenciadas durante a juventude são diversas e desiguais, daí a necessidade de se falar em juventudes.

Não se pode ignorar a relevância dos aspectos culturais na construção da identidade geracional: estilos musicais, vestimentas, acessórios e tecnologias devem estar integrados ao trabalho com jovens. Os educadores não precisam imitar esses estilos, mas sim estar abertos a eles. Além disso, é fundamental considerar o lazer e o aspecto lúdico como dimensões que distinguem a juventude de outras faixas etárias.

Para compreender a importância da relação entre juventude e cultura, não basta abordar superficialmente o tema ou simplesmente afirmar que os jovens são portadores das expressões culturais. É essencial tentar compreender o binômio juventude–cultura em sua imanência interna, ou seja, como parte integrante da própria essência da juventude na sociedade moderno-contemporânea ou tardo-capitalista.

A pesquisadora paraense Fátima Fonseca (2006, p. 43) destaca que o estudo sociológico na Amazônia como uma "existência social singular é uma tarefa necessária e urgente", exigindo disposição e uma decisão política quanto aos instrumentos adequados. Ressalta-se a urgência dessa abordagem, pois a Amazônia, "pois sendo uma das regiões mais cobiçadas do mundo, corre-se o risco de, ao estudar suas relações sociais, reforçar seus mitos e preconceitos", visto que:

a Amazônia brasileira é um mito que já começa a ser historicizado. A Amazônia é um amplo espaço territorial e social. Dentro do qual coexistem muitas Amazonas ou muitas facetas geográficas e ecológicas. Nela há uma heterogeneidade de tipos de climas, de formações geológicas e de altitudes sobre o nível do mar, e uma grande

diversidade de paisagens, à qual corresponde uma grande heterogeneidade de tipos de solo, de formações vegetais e de biodiversidade (AMAZÔNIA SIN MITOS, 1992, p. 3).

Prosseguindo, Lucia Rabelo de Castro (2019a, p. 1-2) problematiza a existência de teorias de juventude – presente na categoria social juventude – O que é a juventude? E as teorias sobre os sujeitos jovens – quem é o sujeito juvenil para si mesmo e para os outros e a construção das subjetividades juvenis? Ao falar da juventude como categoria social “se assume, de algum modo, uma visão sobre o jovem, e o contrário também ocorre: quando se fala sobre o jovem se incorre, de algum modo, em alguma teoria da sociedade e da juventude, como categoria social” (2019, p. 9) e nos adverte sobre a equivocada dispensa em abordar uma em detrimento de outra.

Ainda que pudéssemos fazer uma historiografia das juventudes brasileiras, em todas as suas expressões e dinamismos, levanto um questionamento válido e ainda atual, entretanto, parece estar em Caccia-Bava e Paiva da Costa:

A sociedade brasileira, cuja estrutura oligárquica de poder não permite aos grupos de origem popular e subalterna emergirem como interlocutores íntegros perante toda a sociedade, não possibilitou que se revelasse a força dos movimentos juvenis, na continuidade dos projetos dos quais participaram (CACCIA-BAVA; PAIVA DA COSTA, 2004, p. 108).

Ainda persistem muitos preconceitos contra as diversas juventudes, especialmente aquelas provenientes de contextos de pobreza e marginalização, presentes em favelas, periferias, áreas ribeirinhas, campos e quilombos. Muito ainda se desconhece sobre suas histórias e contribuições para a nossa própria História, apesar de receberem destaque na mídia; no entanto, como categoria social, suas vozes muitas vezes são silenciadas, embora evidentes (DICK, 2003). Tanto os pesquisadores, que atuam como interlocutores dessas realidades, quanto os próprios jovens, têm o papel crucial de exercitar sua escrita histórica e preservar a memória dessas experiências. Em um momento em que algumas experiências são invisibilizadas, é fundamental registrar seus percursos pedagógicos como forma de perpetuar a riqueza de suas vivências.

O presente trabalho tem como objetivo dialogar sobre a realidade juvenil na região amazônica. Refletir, ainda, sobre a construção acadêmica do conceito de juventude na realidade brasileira como uma forma de hegemonizada e homogeneizada, sem levar em conta as características, aspectos e perspectivas regionais da Amazônia brasileira.

Diante desse contexto, o problema que se apresenta é: há a hipótese de que como o conceitual de juventude foi gerado no Centro-Sul brasileiro, ele acabou por não captar as especificidades e concretudes de outras regiões brasileiras, sendo, portanto, um entrave para a sua generalização no Brasil. Seu uso possibilita um ponto de partida, mas não uma noção capaz de abarcar as realidades

regionais brasileiras, embora represente um bom arcabouço para a adaptação e, conseqüente reelaboração dos referidos conceituais na Amazônia e a construção de novas epistemologias, inclusive, juvenil a partir do ethos amazônico.

A questão até aqui colocada evidencia um hiato entre as duas noções, os dois conceituais de Juventude e de Amazônia, apontando para uma urgente reflexão sobre a carência de estudos deste tema. Assim, este trabalho sobre essa possível conexão irá utilizar como aporte teórico as reflexões clássicas, basilares para o entendimento da noção do conceitual de juventude no Brasil. O confronto entre as principais produções deles com a realidade amazônica prenuncia um debate profícuo para o exercício da reflexão aludida. Ao mesmo tempo, que aponta para uma excelente oportunidade para os desafios de reelaboração e atualização regionais do conceitual de juventude.

A metodologia empregada neste estudo é predominantemente qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e revisão da literatura. Este trabalho é preliminar e ainda necessita de aprofundamento e pesquisa de campo para delinear e caracterizar mais precisamente a realidade juvenil analisada, a fim de validar ou refutar a hipótese levantada.

A NOÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA JUVENTUDE NO BRASIL

No Brasil, a juventude fora do eixo Centro-Sul recebe pouca atenção, especialmente no meio acadêmico, devido à concentração da produção de conhecimento, à predominância de fóruns acadêmicos no Centro-Sul e à difusão cultural massiva dessa região. Além disso, a introdução tardia do conceito de juventude deixou de fora as regiões periféricas, resultando em uma produção acadêmica escassa nessas áreas e dificultando sua atualização em relação ao cenário nacional. Isso levanta questões sobre a definição de juventude, que Groppo considera uma categoria social, não apenas uma faixa etária:

Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social [...]. Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. [...] Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdo que têm importante influência na sociedade moderna. (GROPPO, 2000, p. 7)

A segunda está relacionada ao entendimento da juventude como invenção social da modernidade, também manifesta pelo mesmo autor:

Encontramos no século XIX até o início do século XX, uma noção de juventude engendrada pelas práticas e discursos das instituições sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas etc., noção legitimada pelas ciências modernas. (GROPPO, 2000, p. 18)

A terceira se relaciona com diversidade social. GROPPPO (2000) adverte que “a juventude, o jovem e seu comportamento mudam de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional etc.” (GROPPO, 2000, p. 13). Ao que se soma a indicação da diversidade da juventude quando relacionada outras situações e contextos específicos. O que é assim elucidado pelo mesmo autor:

A juventude como categoria social [...] é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social –, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como, às distinções de etnia e de gênero. (GROPPO, 2000, p. 15).

Ganha destaque, ainda, nesta reflexão sobre diversidade, um argumento relativo à associação entre juventude e realidades sociais classificadas como contraditórias, entre as quais, aquelas de natureza espacial, extremamente adequados a esta pesquisa. Como se verifica a seguir:

O entendimento dessa diversidade passa pela aplicação combinada de outras tantas categorias sociais que, assim como a juventude, se referem a realidades sociais contraditórias: classe social, estrato social, etnias, gêneros, oposição urbano-rural, relação nacional-local, global-regional etc. (GROPPO, 2000, p. 19).

Destaca-se a necessidade de uma reflexão sobre a juventude no Brasil, considerando suas especificidades regionais, como sugerido por Groppp. Isso inclui analisar o contexto histórico, as diferenças sociais e geográficas, e as relações sociedade-natureza em cada região. A Região Centro-Sul do Brasil tem exercido maior influência analítica, mas é crucial entender como as características e influências específicas de cada região se refletem na juventude local. Dá resulta a importância de considerar esses aspectos ao abordar a juventude brasileira, especialmente em regiões periféricas como a Amazônia, para garantir um debate abrangente e relevante.

Neste aspecto da pluralidade juvenil, GROPPPO (2000) defende que esta:

não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade. (GROPPO, 2000, p. 19)

A pluralidade dos grupos dentro da juventude é marcada por características específicas nos aspectos culturais, na construção comunitária e na produção do espaço regional. Cada região brasileira gera uma expressão distinta de juventude devido às influências culturais e sociais únicas, resultando em uma variedade de grupos e expressões organizacionais juvenis que refletem as particularidades de cada região e sub-região. Esses elementos devem ser considerados para compreender a diversidade e multiplicidade da juventude brasileira.

Os rostos sub-regionais representam a pluralidade interna a uma região brasileira específica. Rostos que são a tradução de determinadas comunidades humanas, como: a indígena, a cabocla, a quilombola, a rural, a praieiro, a ribeirinho, a pesqueiro, a extrativista, a insular, a company-town, a de assentamentos rurais, a urbana periférica, a urbana central, a de vilas rurais, entre outros, mas também das mesclas que se pode reconhecer entre esses recortes espaciais urbanos e rurais internos a cada região, como o ribeirinho-praieiro, o praieiro-insular, o praieiro-insular-urbano, o insular-ribeirinho, o ribeirinho-urbano, o rur-urbano (mescla rural e urbana), entre outros. São tipos comunitário-societários tão presentes na realidade da Região Amazônica, que interagem e se misturam na diversidade urbana de uma Metrópole Regional, como Belém, como também, denotando as possibilidades específicas de produção espacial do conteúdo rural na região amazônica e antevendo que interseções, combinações ou associações entre elas tendem a ocorrer, também de maneira diversa.

O estudo da juventude em regiões periféricas do Brasil se concentra na parcela que não se encaixa no ideal de juventude, definido como burguês, branco, ocidental, urbano e masculino por Groppo (2000, p. 15-17). O empoderamento da juventude desafia esse padrão, gerando outras versões de juventude representadas por classes não-elitistas, não-burguesas, não-ocidentais, diferentes etnias não-brancas, mulheres e áreas rurais, incluindo as regiões periféricas brasileiras. Essa relação entre juventude e regiões brasileiras destaca a subversão do padrão hegemônico, conforme exemplificado por Groppo.

Por outro lado, jovens pertencentes a uma classe social ou etnia marginalizada podem criar uma identidade juvenil calcada no reconhecimento e até na explicitação de sua diferença, num gesto inesperado diante do processo que gerou o direito à juventude mais tardiamente para as classes populares e etnias marginalizadas. (GROPPO, 2000, p. 16-17)

A abordagem não visa negligenciar a realidade geral e objetiva da juventude, mas sim oferecer insights sobre as diversas faces juvenis em uma escala regional específica, como um meio de compreender a pluralidade da juventude nessa região e contribuir para o progresso dos estudos em nível nacional. O foco está em examinar as condições regionais e específicas de uma área particular,

como a Amazônia, que é percebida como periférica e menos favorecida em termos de desenvolvimento socioeconômico no contexto brasileiro.

A AMAZÔNIA E SUA COMPLEXA SOCIO BIODIVERSIDADE

A "invenção da Amazônia" foi forjada a partir de estereótipos e percepções distorcidas da região, que ao longo do tempo foram reiteradas por meio de narrativas e representações que enfatizavam sua riqueza natural, sua população "primitiva" e sua distância dos centros de poder (GODIM, 2019). Esta concepção da Amazônia como uma terra selvagem e inexplorada permeou várias esferas, incluindo literatura, arte, ciência e política. Assim, a tese de Neide Gondim destaca que a ideia de uma Amazônia homogênea e exótica é uma construção social e histórica, moldada por estereótipos e visões deturpadas da região, cujas ramificações políticas e econômicas persistem até os dias atuais.

Neste contexto, a Amazônia Paraense revela uma complexa biodiversidade sociocultural que engendra diversas categorias e distintas juventudes amazônicas. Essas juventudes só podem ser compreendidas dentro da dinâmica única que caracteriza a região, conforme observado por Fraxe, Witkosky e Miguez (2009), visto que elas demonstram em seu cotidiano e em seus projetos de vida características identitárias que as distinguem na cartografia sociocultural juvenil do restante do país.

Ao longo da história, muitas vozes foram suprimidas e marginalizadas, especialmente as dos grupos considerados subalternos e oprimidos (SPIVAK, 2010). Restaurar essas vozes implica em valorizar a diversidade epistêmica e cultural, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas na construção de uma sociedade mais democrática e plural. Portanto, é imperativo ampliar a participação dos sujeitos "subalternos" nos processos de produção de conhecimento e formulação de políticas públicas, permitindo que contribuam de maneira mais significativa e eficaz para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Neste sentido, o diálogo entre os povos colonizados, com os jovens desempenhando um papel central nessa interlocução, é essencial para enfrentar a modernidade eurocêntrica por meio de diversas respostas críticas decoloniais originadas no Sul global, como salientado por Grosfoguel (2009, p. 408). Esta abordagem não se limita apenas aos povos geograficamente situados no Sul, mas também abraça as culturas e os conhecimentos subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade.

Para a realidade juvenil atual da Amazônia Paraense, é fundamental considerar os jovens, suas identidades, culturas e seus projetos de vida ao formular políticas públicas e estatais. Mais de um quarto da população da região é composta por jovens entre 18 e 29 anos, conforme definido pelo

Estatuto da Juventude, tornando crucial a avaliação do paradigma das Políticas Públicas para a Juventude aplicado na região.

A Amazônia abarca uma complexa biodiversidade sociocultural expressa em suas exuberantes florestas, rios caudalosos, variada fauna e flora, e é habitada por uma multiplicidade de populações, culturas e tradições. Estas comunidades, como ribeirinhos, extrativistas, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, pescadores e agricultores familiares, afirmam suas identidades (re)produzindo historicamente seus modos de vida e existência sociocultural e ambiental. No entrelaçar de paisagens contrastantes em diversos aspectos - ambientais, econômicos, sociais e culturais - as juventudes amazônicas tecem seu cotidiano, suas identidades e seus projetos de vida.

Bhabha (1998, p. 70-104) contribui para a compreensão dessa questão ao afirmar que a cultura é fundamental para a vida das pessoas, pois é por meio dela que se reconhecem como parte de um grupo e afirmam sua identidade. Assim, a formação cultural do indivíduo está intrinsecamente relacionada à sua participação em determinado grupo, evidenciando a importância de reconhecimento mútuo para a formação e afirmação identitária. De fato, o conceito de cultura tem sido objeto de críticas e debates no campo da antropologia e outras disciplinas. Muitos estudiosos argumentam que a noção de cultura é usada de forma acrítica e universalizante, sem levar em conta a diversidade e a complexidade das práticas culturais das comunidades e grupos específicos. Manuela Carneiro da Cunha (2017) e Roy Wagner (2017) são dois exemplos de autores que problematizam o conceito de cultura e suas implicações políticas, históricas e epistemológicas. Eles mostram que a noção de cultura não é um dado objetivo, mas sim uma construção social e histórica que está sujeita a mudanças e variações em diferentes contextos e perspectivas. Marshall Sahlins (1997), por sua vez, aborda o pessimismo que às vezes acompanha o uso do conceito de cultura, argumentando que a cultura não é uma entidade fixa e homogênea, mas sim um processo dinâmico de criação e transformação. Ele defende que a experiência etnográfica pode nos ajudar a entender melhor a complexidade e a diversidade das práticas culturais e a evitar a simplificação e a estereotipação das comunidades e grupos que estudamos.

Portanto, é importante refletir criticamente sobre o uso do conceito de cultura e considerar sua complexidade e diversidade em cada contexto específico dos povos amazônicos que “não vivem isolados no tempo e no espaço, pelo contrário, sempre estabeleceram — e continuam a estabelecer — relações de trocas materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e com os agentes mediadores da cultura, entre o mundo rural e o urbano e a vida em escala global” (FRAXE, WITKOSKY E MIGUEZ, 2009, p. 30), incorporando elementos materiais e simbólicos da vida urbana; mas

preservando também elementos ditos tradicionais em sua vida cotidiana, a exemplo da simbiótica relação com a natureza, da organização econômica e das relações sociais, do manejo dos recursos naturais, etc. Os autores abordam a questão da identidade dos habitantes da Amazônia e como eles são muitas vezes invisíveis na sociedade brasileira e que “é preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições”, marcadores de identidade e invisibilidade ao tentar-se definir um “ser da Amazônia” (FRAXE, WITKOSKY E MIGUEZ, 2009, p. 31).

Como exemplo das singularidades da Amazônia Paraense, destaca-se o pentecostalismo de 1ª onda, que teve início com a fundação da Assembleia de Deus em Belém em 1911 (FRESTON, 1996), durante o final da Belle Époque, e a importância do Círio de Nossa Senhora de Nazaré na cultura da região, especialmente no nordeste paraense a partir da capital do estado. Estes eventos vão além de sua natureza religiosa ou teológica, pois refletem categorias como assembleiano (vide BAPTISTA, 2002; MONTEIRO, 2020 e 2021), ciriano (AZEVEDO, 2008) e a paraensidade (OLIVEIRA, 2020).

Portanto, é crucial compreender que a juventude não constitui uma massa homogênea, desprovida de desigualdades e conflitos sociais, tampouco é apática diante das realidades que enfrenta. Assim, a abordagem da antropologia cultural, da sociologia da juventude e da educação oferece insights valiosos para compreender a juventude como um fenômeno social. No contexto amazônico, segundo Freire (2009a), as “juventudes amazônicas revelam no seu cotidiano e em seus projetos de vida traços identitários que os singularizam na cartografia sociocultural juvenil, mas também os inserem no circuito de culturas hegemônicas”. Como destacado por Jaqueline Freire (2009b), “O desafio que se apresenta no Brasil, hoje, é a incorporação de tais proposições no processo de formulação e implementação de políticas públicas de juventude”, revelando a “invisibilidade” de muitas condições juvenis no país.

É fundamental compreender os jovens como pessoas concretas, sujeitos que experimentam sua juventude de acordo com uma variedade de influências sociais, culturais, demográficas e regionais. A noção de condição juvenil vai além de marcadores etários, atribuindo significado ao modo como os jovens vivenciam essa fase em relação às diversas dimensões sociais, como classe, gênero e etnia (DAYRELL, 2007). A juventude é tanto uma condição social quanto uma representação, influenciada pelo ambiente social em que os jovens vivem e pelas interações que experimentam. Assim, os jovens constroem diferentes formas de ser jovem, expressando subculturas juvenis, mesmo dentro de uma mesma localidade ou classe social (DAYRELL, 2003).

O contexto de vida dos jovens na Amazônia, seja em comunidades ribeirinhas, assentamentos rurais, territórios indígenas ou urbanos em periferias de grandes cidades amazônicas,

influencia significativamente suas identidades e suas percepções sobre sua própria amazônicidade. Diante dos desafios impostos pela crise econômica, pandemia, mudanças climáticas e violações dos direitos constitucionais, torna-se crucial questionar o paradigma de desenvolvimento atualmente proposto para a região amazônica. Historicamente, a região vive uma contradição entre fortalecer o capital internacional e enfraquecer a realidade social local, o que resulta em empobrecimento, desmatamento e ameaça aos povos tradicionais.

Nesse contexto, defende-se a compreensão das juventudes amazônicas dentro da complexa dinâmica que caracteriza a região, marcada por trocas culturais únicas, hibridismos e sincretismo. O processo histórico de antropização, que envolve conflitos entre os povos originários e o modelo colonizador, continua a moldar a realidade atual, caracterizada por contradições e desigualdades decorrentes do Capitaloceno (MOORE, 2022). Assim, é essencial adotar uma abordagem descolonizadora do desenvolvimento, que valorize as populações locais, incluindo os jovens, e suas relações com a natureza e o mundo ao seu redor.

A AMAZÔNIA COMO LUGAR GERADOR DE UMA EPISTEMOLOGIA (TAMBÉM JUVENIL)

A região Amazônica, inserida na Divisão Territorial do Trabalho (DTT) brasileira, representa um dos três Brasis definidos por Correa (1997) e na teoria da Regionalização Geoeconômica de Geiger (1979), juntamente com o Nordeste e o Centro-Sul. Cada uma dessas regiões possui características distintas no contexto nacional, com destaque para o Brasil Amazônico, que, embora possua símbolos, identidades e potencialidades próprias, enfrenta uma subordinação excessiva aos interesses do capital nacional e internacional. Enquanto isso, o Centro-Sul se destaca como uma região polarizadora devido aos investimentos em infraestrutura, como transporte, telecomunicações, internet, saneamento e eletricidade, que promovem a produção do espaço de forma centralizada, conforme a teoria de valorização do espaço de MORAES e COSTA (1987). A origem desta dependência amazônica e de sua periferização em âmbito nacional reside na integração regional ao sistema capitalista e contribui para a produção moderna do capital na região (RODRIGUES, 2000). A integração da região amazônica ao contexto nacional e suas características são assim resumidas por Rodrigues:

O período pós-segunda guerra mundial até 1964 foi de ajustamento da economia nacional às exigências da monopolização capitalista. Nele, a Amazônia foi ganhando relevo como espaço estratégico para o processo de acumulação que passava a ser regido pela lógica monopolista segundo um padrão de acumulação (RODRIGUES, 2000, p. 103).

E, complementa, ainda:

Houve isso sim, um processo concentrador de renda e transferência da mesma para outras regiões do país ou para o exterior, através da criação de mecanismos 'legais' de exportação de capitais (RODRIGUES, 2000, p. 112).

Portanto, a juventude amazônica se distingue das de outras regiões brasileiras, em função de um contexto de expropriação, exploração e concentração de riquezas na região central (o Centro-Sul) e de lugar de periferia da Amazônia no espaço nacional. Condições socioeconômicas que produzem uma realidade distinta para esta juventude de rosto amazônico, trazendo características específicas, as quais necessitam de estudo e compreensão.

Além desta questão própria do processo de desigualdade e exploração, próprio da dinâmica capitalista. As características, aspectos, dinâmicas, problemáticas e caracterizações juvenis amazônicas estão invisibilizadas. Esta marca reforça o processo e desigualdade e nele se apoia. Tanto quanto a desigualdade reforça e produz essa invisibilização. Neste sentido, traz-se como noção de invisibilidade a proposta por Weisheimer (2013):

por invisibilidade social entendemos todo um processo de não reconhecimento e indiferença em relação a sujeitos subalternos da sociedade [...] A invisibilidade se processa quando este não abrange tais sujeitos, não reflete sobre eles, não lhes reconhece a existência e nem lhes atribui capacidades reflexivas (WEISHEIMER, 2013, p. 23).

A produção acadêmica sobre juventude na região Amazônica, classificada como residual por Weisheimer (2013, p. 24), ainda é exploratória e embrionária, conforme este trabalho demonstra. Diante disso, há uma necessidade evidente de estudos mais aprofundados sobre a juventude amazônica, com foco em sua relação com o ambiente regional e sua condição como parte de uma região periférica. Explorar essa relação implica examinar os modos de vida das comunidades amazônicas, sua dimensão socioambiental e cultural, as interações entre elas e a mediação entre o rural e o urbano, bem como o respeito aos regimes do rio e da floresta. Esses aspectos compõem o contexto socioambiental da juventude amazônica e merecem uma análise mais detalhada.

Portanto, temos, de um lado os espaços não urbanos, que são diversos e compreendem uma forma específica e distintiva do conteúdo regional. Esses espaços não urbanos são, também, por sua vez, expressão de modos de organização de vida, da economia local, da relação com a natureza e de produção da cultura e do convívio comunitário, de igual forma, diversos. Compreender o espaço rural amazônico e a juventude que nele vive é um desafio provocativo que carece de aprofundamento.

O espaço rural amazônico é, portanto, constituído por uma gama de espaços específicos do interior (verbete é muito utilizado como na região como diferente ou oposto ao espaço urbano, no

sentido de campo) da Amazônia e dos cruzamentos e interseções percebidos entre eles. Assim, tem-se comunidades quilombolas, caboclas, indígenas, praieiras, de assentamentos rurais, ribeirinhas, insulares, extrativistas, agrovilas, pesqueiras, ru-urbanas, entre outras. Aspecto frisado por Weisheimer (2013), no âmbito mais amplo das comunidades rurais, apresentando a produção de uma juventude também diversa no campo. Identificá-las e entendê-las corrobora com a necessidade de romper com a visão urbanocêntrica das reflexões sobre o fenômeno social da juventude (WEISHEIMER, 2013, p. 24).

As comunidades rurais amazônicas, apesar de diversas, compartilham uma característica unificadora: sua relação íntima com a natureza, representada pela floresta e pelos rios, marcando suas realidades não urbanas. Essa conexão natural é central para agrupar e distinguir essas comunidades, formando uma identidade regional única. A floresta desempenha um papel central na vida dessas comunidades, refletido na marca "Povos da Floresta", que destaca a unidade entre elas devido à convivência com a Floresta Amazônica. Portanto, é relevante considerar a existência de uma "Juventude dos Povos da Floresta", presente nas diversas comunidades destacadas.

A AMAZÔNIA E SUA EPISTEMOLOGIA SUBALTENIZADA

No contexto da Amazônia, a resistência dos setores populares aos avanços do capitalismo e aos problemas por ele gerados pode ser atribuída à abordagem do desenvolvimento pensado de forma exógena, ou seja, de "fora para dentro", ignorando a participação da população local. Loureiro (2009) destaca que uma característica marcante do processo de formação social da Amazônia brasileira é a implementação de políticas governamentais que refletem um modelo de desenvolvimento desvinculado da preocupação com a vida e o futuro das comunidades locais. Essas políticas são concebidas por grupos ou elites preocupadas apenas com o crescimento econômico de suas empresas, utilizando os recursos naturais que poderiam ser direcionados para melhorar as condições de vida das populações locais em prol do grande capital.

De acordo com a visão de Edna Castro (2019b), adotar uma perspectiva eurocêntrica de matriz colonizadora ao analisar as relações sociais é contribuir para a invisibilização das diversas culturas que se diferenciam dela. Essa postura reforça representações hegemônicas que alimentam pensamentos discriminatórios, refletindo uma relação de poder hierárquica que exclui e marginaliza de acordo com a lógica do poder dominante. A autora argumenta que o fim do Período Colonial no Brasil não implicou necessariamente o fim de uma mentalidade colonizada; ao contrário, apenas substituiu as formas de colonização, mantendo a subjugação e negando o reconhecimento da diversidade local.

Edna Castro (2015) ressalta o papel global que a Região Amazônica desempenhou ao longo dos séculos, com impactos em diversos campos, como a abertura de novas fronteiras para as commodities destinadas ao mercado global e o legado de concentração de renda, exclusão social e degradação ambiental resultantes da "modernização" da região. A autora argumenta que o desenvolvimento regional foi conduzido com base em um perfil que inclui a intervenção direta ou indireta do Estado na ocupação da região, a atribuição de uma função econômica específica, o privilégio do grande capital nos programas oficiais de desenvolvimento e a visão da região como mera produtora de matéria-prima e geradora de divisas, reforçando seu papel periférico em relação ao mercado internacional, nas palavras dela:

O desenvolvimento é, antes de tudo, uma construção política e ideológica, sendo, por isso, um discurso produzido, um discurso de poder e de legitimação simbólica que carrega consigo uma formulação arbitrária, intrínseca e historicamente elaborada. No jogo de imagens, o desenvolvimento precisa de reconhecimento pelo não desenvolvido, e que, por ser o outro, necessariamente inferior na avaliação deslocada de sua realidade, se trata de um paradigma do pensamento colonial (CASTRO, 2015, p. 243).

Edna Castro (2019b) aborda a crítica decolonial ao projeto desenvolvimentista na Amazônia, ressaltando a importância da participação das populações locais nesse processo. Sua argumentação destaca que a visão desenvolvimentista predominante na Amazônia, tanto por parte do Estado quanto de empresas privadas, negligenciou as particularidades locais e impôs um modelo econômico que priorizava a exploração dos recursos naturais em detrimento das comunidades locais e do meio ambiente. Para a autora, o verdadeiro desenvolvimento é aquele que se diferencia do pensamento puramente econômico, buscando garantir o tratamento adequado para aqueles em situação de maior vulnerabilidade, com o objetivo de reduzir a pobreza, a miséria e a marginalização, em vez de simplesmente promover o crescimento do Produto Interno Bruto e o enriquecimento de uma minoria privilegiada.

Isso implica em adotar uma perspectiva pós-colonial na abordagem da região amazônica, na qual os processos de ensino e aprendizagem, as formas de produção de conhecimento, as relações de poder e as instituições levem em consideração as diferenças e valorizem as particularidades culturais e socioeconômicas dos jovens. Autores como Walter Mignolo e Edna Castro têm contribuído com seus escritos para questionar as formas de produção de conhecimento que têm como base o pensamento eurocêntrico de matriz colonizadora.

Walter Mignolo (2005), seguindo a lógica de que o poder está intrinsecamente ligado ao conhecimento, destaca que nossa maneira de produzir conhecimento foi herdada da cultura

européia, resultando em práticas culturais de matriz colonial que perpetuam processos discriminatórios e de subjugação. Para o autor, essa estrutura tem servido apenas para:

Envelopar a humanidade e a condição humana em ideias lineares de civilização e progresso, bem como enlaçar a modernidade na sua base: a colonialidade, isto é, uma fonte global de poder que classificou hierarquicamente populações, seu conhecimento e seus sistemas de vida cosmológica, de acordo com o padrão europeu (MIGNOLO, 2005, p. 13)

Na visão de Edna Castro (2019b), adotar uma abordagem eurocêntrica de matriz colonizadora ao analisar as relações sociais é perpetuar a invisibilização das diversas culturas que se diferenciam dela. Essa postura contribui para a disseminação de representações hegemônicas que fortalecem pensamentos discriminatórios, refletindo uma dinâmica de poder que hierarquiza e exclui conforme a lógica dominante.

Neide Gondim (2019) consagra a tese de que a concepção de uma região homogênea e exótica chamada "Amazônia" é uma construção social e histórica, não uma realidade natural ou geográfica. Ela argumenta que essa ideia foi forjada por intelectuais, cientistas e exploradores europeus a partir do século XVIII, como uma maneira de descrever e compreender uma região desconhecida, contrastando com a visão organizada e civilizada que tinham da Europa. Gondim sustenta que a "invenção da Amazônia" foi moldada por estereótipos e percepções distorcidas, perpetuadas ao longo do tempo por meio de narrativas que enfatizavam sua exuberância natural, sua população "primitiva" e sua distância dos centros de poder. Essa imagem da Amazônia como um território selvagem e inexplorado foi disseminada em diversas esferas, incluindo a literatura, a arte, a ciência e a política. Assim, a tese de Gondim ressalta que a concepção de uma "Amazônia" homogênea e exótica é uma construção social e histórica, moldada por estereótipos e visões distorcidas, com implicações políticas e econômicas duradouras.

Ao considerar a aplicação dos estudos decoloniais à região amazônica e seus povos, como um espaço físico e imaginário inventado e construído socio-historicamente, seguimos a reflexão proposta por Gondim (2019). A região, muitas vezes vista como fronteira neste projeto de modernidade, é sujeita a uma análise crítica que questiona as narrativas dominantes e busca valorizar as múltiplas identidades e perspectivas presentes na Amazônia.

“Porém, os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial”. (BERNADINO-COSTA; GROSFOGEL, 2016, p. 18).

O pensamento de fronteira não é um pensamento que se baseia em ideias fundamentais ou essencialistas acerca daqueles que estão localizados na margem ou na fronteira da modernidade. Esse tipo de pensamento se encontra em um diálogo constante com a modernidade (DUSSEL, 2005), mas os diferentes lugares da história, memória, línguas e conhecimentos diversos deixaram de ser meros objetos de estudo e passaram a ser considerados como locais geradores de pensamento, onde epistemologias fronteiriças são geradas (MIGNOLO, 2003).

Ao se encontrar na fronteira, esse pensamento se beneficia do contato com a modernidade e pode dialogar com ela, mas o faz a partir de uma posição de crítica e resistência, questionando as hierarquias e as formas de poder presentes na ordem social dominante. Assim, o pensamento de fronteira tem o potencial de gerar um conhecimento contra hegemônico. De acordo com as teorias decoloniais, as fronteiras não são apenas espaços onde as diferenças são reconfiguradas; são também locais de enunciação de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (BERNADINO-COSTA; GROSFOGEL, 2016).

Segundo o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2009), é importante distinguir dois conceitos: o lugar social e o lugar epistêmico. O lugar social refere-se à posição ocupada por um indivíduo ou grupo na estrutura de poder da sociedade, que pode ser dominante ou subalterna. Já o lugar epistêmico diz respeito ao ponto de vista a partir do qual o conhecimento é produzido, ou seja, a perspectiva teórica e metodológica adotada. Grosfoguel argumenta que, embora a posição social de um indivíduo ou grupo possa estar do lado oprimido das relações de poder, isso não significa automaticamente que eles pensem epistemicamente a partir do lugar subalterno. De fato, o sistema-mundo moderno/colonial tem sucesso em fazer com que os sujeitos oprimidos pensem epistemicamente como os dominantes, reproduzindo assim a hegemonia epistêmica do sistema-mundo moderno/colonial. Portanto, segundo Grosfoguel (2009), o que é crucial para pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra hegemônico. Em outras palavras, é necessário questionar a hegemonia epistêmica e produzir um conhecimento a partir da perspectiva dos subalternos, com o objetivo de descolonizar o conhecimento e promover uma transformação social mais justa e igualitária.

Seguindo essa premissa, Escobar (2003) ressalta a importância de adotar o ponto de enunciação e valorizar as formas de conhecimento originadas nas comunidades locais, frequentemente ignoradas ou subestimadas pela epistemologia dominante. Ele advoga pela construção de uma epistemologia crítica que leve em consideração as perspectivas dos oprimidos e promova a diversidade epistêmica e cultural. Assumir o ponto de enunciação, para Escobar (2020), implica reconhecer a relevância da diversidade cultural e epistêmica, e desafiar a dominação colonial

que promove uma visão eurocêntrica e universalista do conhecimento. Ele propõe a ideia de "pluriversidade" como alternativa ao universo único e homogêneo promovido pelo paradigma moderno/colonial, destacando a importância da diversidade cultural e epistêmica na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na análise das interpretações e práticas políticas e culturais, é fundamental dar voz aos sujeitos historicamente silenciados e excluídos dos processos de produção de conhecimento e tomada de decisão política. Restaurar a voz e a produção teórica desses sujeitos implica reconhecer a relevância de suas perspectivas e experiências na construção de projetos políticos e sociais mais justos e igualitários.

Ao longo da história, muitas vozes foram suprimidas e marginalizadas, especialmente as dos grupos considerados subalternos e oprimidos (SPIVAK, 2010). Restaurar essas vozes significa valorizar a diversidade epistêmica e cultural, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas na construção de uma sociedade mais democrática e plural. É necessário, portanto, ampliar a participação dos sujeitos considerados "subalternos" nos processos de produção de conhecimento e formulação de políticas públicas, para que possam contribuir de forma mais significativa e eficaz para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Em suma, o diálogo entre os povos colonizados (tendo os jovens como agentes dessa interlocução) ou que vivenciam a colonialidade, a partir desse ponto de enunciação amazônico, enfrenta a modernidade eurocêntrica por meio de uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que emanam do sul global. Devem ser ouvidos não apenas aqueles geograficamente localizados no Sul, mas também os povos, culturas e lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo projeto eurocêntrico da modernidade (GROSGUÉL, 2009, p. 408).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já discutido, a construção da "invenção da Amazônia" baseou-se em estereótipos e representações distorcidas da região, perpetuadas ao longo do tempo por meio de narrativas que ressaltavam sua exuberância natural, sua população "primitiva" e sua distância dos centros de poder (GODIM, 2019). Esta imagem da Amazônia como um local selvagem e inexplorado foi disseminada em diversas esferas, incluindo literatura, arte, ciência e política. Neide Gondim argumenta que a concepção de uma região homogênea e exótica chamada "Amazônia" é uma construção social e histórica, enraizada em estereótipos e visões distorcidas da região, e que essa representação tem implicações políticas e econômicas até os dias de hoje.

No contexto da Amazônia Paraense, sua identidade abrange uma complexa biodiversidade social, gerando categorias que transcendem o regionalismo, incluindo diversas juventudes amazônicas. Estas só podem ser compreendidas dentro da dinâmica única da região, onde "as juventudes amazônicas revelam no seu cotidiano e em seus projetos de vida traços identitários que os singularizam na cartografia sociocultural juvenil" do restante do país.

Ao longo da história, muitas vozes foram silenciadas e marginalizadas, especialmente as dos grupos considerados subalternos e oprimidos (SPIVAK, 2010). Resgatar essas vozes implica valorizar a diversidade epistêmica e cultural, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas na construção de uma sociedade mais democrática e plural. É crucial, portanto, ampliar a participação dos sujeitos considerados "subalternos" nos processos de produção de conhecimento e formulação de políticas públicas, permitindo que contribuam de maneira significativa e eficaz para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Ao examinar os jovens em suas interações, inclusive academicamente, reduz-se a inviabilidade, pois vivemos numa sociedade que retrata a juventude como um símbolo de novidade e a capitaliza como objeto de desejo. Entretanto, a realidade brasileira e amazônica ainda deve muito aos jovens, negando-lhes uma história e não os reconhecendo em seus papéis de protagonismo, inclusive nas instituições onde são maioria, como o ambiente escolar e universitário. Torna-se importante recuperar suas contribuições nas artes, na memória coletiva, nas lutas, nas diversas espiritualidades e na história contemporânea.

A invenção da Amazônia e da juventude são dois processos que frequentemente são discutidos de forma separada, quando não isolados. Argumentamos que, para uma compreensão mais profunda da socioantropologia da juventude amazônica, essas categorias devem dialogar sobre como construímos e reproduzimos ideias e representações sobre diferentes realidades sociais da região. Ambos os processos de invenção envolvem a construção de identidades coletivas e imaginários sociais que se perpetuam por meio de diferentes práticas e discursos, muitas vezes colonizadores e subalternizadores. A invenção da Amazônia e da juventude, portanto, não são fenômenos isolados, mas fazem parte de um conjunto de práticas discursivas e institucionais que moldam a realidade social historicamente vivida pelas populações amazônicas.

Concluindo, a produção acadêmica sobre juventude na Amazônia ainda está em estágios iniciais de adaptação e aplicação do conceito, revelando uma timidez na sua incorporação e atualização à realidade regional. Enquanto o uso do conceito de juventude já está presente na academia brasileira, na região amazônica esse processo ocorre de forma mais lenta e não é totalmente absorvido em suas reflexões e estudos de caso. A proposta em questão visa aprofundar a

compreensão das especificidades da condição juvenil no Brasil, explorando aspectos ainda não abordados pela produção teórica existente e fornecendo insights para novas áreas de pesquisa, especialmente aquelas relacionadas às diferenças regionais e à dinâmica entre centro e periferia, com base nos estudos já realizados sobre juventude no país.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Josimar da Silva. Círio de Nazaré: a festa da fé como comunhão solidária. Uma análise teológica a partir da concepção de fé de Juan Luis Segundo. Belo Horizonte: 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teologia. Faculdade de Teologia. Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. Disponível em: <https://faculdadejesuita.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/CIRIO-DE-NAZARE-A-festa-da-fe-como-comunhao-solidaria-Uma-analise-teologica-a-partir-da-concepcao-de-fe-de-Juan-Luis-Segundo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BAPTISTA, Saulo de Tarso Cerqueira. Fora do mundo" - dentro da política: identidade e "missão parlamentar" da Assembleia de Deus em Belém. Belém: Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Sociologia. Mestrado em Sociologia, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GRASFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453>. Acesso: 12 fev. 2024.

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

CACCIA-BAVA; PAIVA DA COSTA. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, Augusto; PÂMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko González (org.). Jovens na América Latina. Trad. Augusto Caccia-Bava. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CASTRO, Edna. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: CASTRO, Edna (org.). Pensamento crítico latino-americano. São Paulo: Annablume/CLACSO, 2019b.

CASTRO, Edna. Campo do desenvolvimento, racionalidade, ciência e poder. In: FERNANDES, Ana Cristina; LACERDA, Norma; PONTUAL, Virgínia (org.). Desenvolvimento, planejamento e governança: o debate contemporâneo. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

CASTRO, Lucia Rabelo de. Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude? In: Juventudes em Movimento: experiências, redes e afetos. 1ª Ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019a, p. 69-88. Acesso em: 26 jan. 2024

COMISION AMAZONICA DE DESARROLLO Y MEDIO AMBIENTE. La Amazonía sin mitos, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo, Ubu Editora, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação Social, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024

DEBERT, Guita Grim. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo, Edusp, Fapesp, 1999.

DICK, Hilário Henrique. Gritos silenciados, mas evidentes. Jovens construindo juventude na história. São Paulo, Loyola, 2003.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. In: Tabula Rasa, n. 1, p. 51-86, Ene-Dic. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 12 out. 2023.

ESCOBAR Arturo. Pluriversal Politics: The Real and the Possible. Durham, N.C.: Duke University Press, 2020.

FONSECA, Maria de Fátima da. Jovens Urbanos dos Povos da Amazônia em Belém do Pará. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2006.

FRAXE, Theresinha de Jesus; WITKOSKY, Antônio Carlos; MIGUEZ, Sâmia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. In: Ciência e cultura. v. 61, p. 30-32, 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n3/a12v61n3.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, Jaqueline Serra. Ser jovem na Amazônia. In: Teoria e Debate. Edição 80 - 05/01/2009a. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2009/01/05/ser-jovem-na-amazonia/#:~:text=As%20juventudes%20amaz%C3%B4nicas%20revelam%20no,no%20circuito%20de%20culturas%20hegem%C3%B4nicas.&text=A%20juventude%20no%20campo%20n%C3%A3o,%C3%A9%20foice%20%20cutelo%20e%20fac%C3%A3o>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, Jaqueline Serra. Juventude Camponesa e Políticas Públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense. Tese de doutorado. Belém: UFPA, 2009b. Disponível em: <https://www.ppgdstu.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/TESES/2009/Jacqueline%20Cunha%20da%20Serra%20Freire.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRESTON, Paul. Pentecostalismo. Seminário UNIPOP. Belém: UNIPOP, 1996.

GONDIN, Neide. A invenção da Amazônia. 3ª edição. Manaus. Editora Valer, 2019.

GROFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

GROPPO, Luís Antônio. Juventude - Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas (coleção Enfoques – Sociologia). Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A Amazônia no Século XXI: novas formas de desenvolvimento. São Paulo: Editora Empório do Livro, 2009.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MIGNOLO, Walter (2003). Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

MONTEIRO, Alef. Cidadãos do céu, e quilombolas na terra: um estudo sobre articulações entre crenças pentecostais e aspectos da territorialização de um quilombo amazônico. Belém: 2021. Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://ppgsa.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Alef%20Monteiro.pdf>. Acesso: 15 jan. 2024.

MONTEIRO, Alef. O que realmente importa neste mundo? Reflexões antropológicas sobre a ecopentecostalidade assembleia. In: *Sagrilegens, Juiz de Fora*, v. 17, n. 2, p. 97-114, jul./dez./2020. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/sacrilegens/article/download/32688/21920/133405>. Acesso: 15 fev. 2024.

MOORE, Jason W. (Org). *Antropoceno ou Capitaloceno? Natureza, história e a crise do capitalismo*. Trad. Antônio Xerxenesky, Fernando Silva e Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

MORAES, Antônio C.R. e COSTA, Wanderley M. *A valorização do Espaço*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1987.

OLIVEIRA, Robson Cardoso de. *Éguas e Caboclos: as representações de uma paraensidade a partir de anúncios publicitários e vídeos compartilhados em mídias sociais*. Belém: 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal do Pará. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1YgXTKcVh-KlyaG5_1P1stL9g_VijiTAE/view >. Acesso em: 10 jan. 2024

RODRIGUES, Edmilson B. *Os desafios da Metrópole - reflexões sobre desenvolvimento para Belém*. Belém: Labor Editorial/NAEA-UFPA, 2000.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). In: *Mana* 3(1):41-73, abril de 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/4xFgqqMPbXLHGc8xkfXBCVH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1ª ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo, Ubu Editora, 2017.

WEISHEIMER, Nilson. Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais. *Revista Desidades*, No. 1, 2013.



GT 03 - PENSAMENTO SOCIAL, UTOPIAS E EPISTEMOLOGIAS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE
Modalidade: Comunicação Oral

PAULO FREIRE, IMAGINÁRIO E CULTURA AMAZÔNICA: uma práxis de educação popular intercultural para um pensamento social latino-americano

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira¹(UNIFAP),
Ivanilde Apoluceno de Oliveira²(UEPA)

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o imaginário e a cultura amazônica enquanto construtores de pensamento social na América Latina a partir de uma experiência de educação popular em escola pública na perspectiva intercultural de Paulo Freire. A fundamentação teórica está baseada em autores que abordam diversidade na Amazônia (Rodrigues *et al*, 2007), o imaginário que constitui a região (Loureiro, 2000), contribuições de Freire sobre interculturalidade crítica (Freire, 2015) e (Oliveira, 2015), além de autores que debatem a interculturalidade (Candau, 2008). Neste artigo os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico e documental sendo utilizada a técnica de categorização da análise de conteúdo, na sistematização e análise dos dados. O *lôcus* da pesquisa de base para o relatório analisado foi uma escola pública situada na capital do estado do Pará. Os resultados perpassam pela análise da presença do imaginário Amazônico na escola, que faz parte da elaboração de um pensamento crítico e sensível; além de abordar os saberes que constituem os sujeitos, aborda as identidades culturais na Amazônia e a discussão sobre diferença e mestiçagem na região. Durante a análise dos relatórios foi possível constatar que as epistemologias amazônicas são marcadas pelo devaneio e pela análise crítica, pois desde tenra idade as crianças se posicionam a defender suas crenças em entidades do imaginário e em buscar formas de investigar e argumentar com histórias alimentadas pela tradição oral e criatividade. Essas histórias orais marcadas pelo imaginário além de se relacionarem com as personalidades em construção dos educandos, as quais são corajosas, arditas, tímidas ou extrovertidas, se relacionam com o contexto concreto em que os educandos vivem que é a Amazônia, com a presença marcante de matas e rios. Outro resultado diz respeito à diferença, tema que surgiu na sala de aula, as crianças das turmas pesquisadas apresentavam grande dificuldade em lidar com as diferenças, sempre a associando à desigualdade, as vendo de forma negativa e, por consequência, não usufruindo das grandes possibilidades que existem nas relações interculturais da vivência em coletividade e para a construção de um pensamento crítico e multicultural. A partir da interculturalidade crítica freireana o olhar para a cultura amazônica considera os sujeitos como capazes de produzir conhecimento, por meio de suas práticas sociais. Sujeitos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, que não possuem suas realidades representadas nos livros didáticos, e tão pouco nas provas nacionais; sujeitos que não possuem seus saberes, falas e culturas reconhecidos socialmente e na educação. A educação intercultural de Freire compreende a cultura de forma histórica e intersubjetiva. Assim, existem várias culturas, as quais devem ser levadas em consideração na prática educacional. Não existe uma cultura, mas culturas. Cultura é processo, construção, movimento, pois não é algo estático e pronto. Desta forma, na cultura amazônica esse movimento se torna ainda mais intenso pela vastidão de territórios, indivíduos e saberes. Entre as conclusões destaca-se que a interculturalidade crítica, contribui de forma metodológica, política e epistemológica à educação popular freireana na Amazônia, por considerar as diversidades de saberes e riquezas que os constitui, visibilizando a voz dos sujeitos invisibilizados.

Palavras-chave: Educação Popular. Cultura Amazônica. Interculturalidade Crítica. Paulo Freire

¹ Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. Email:hannatamiresleao@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, UEPA, Brasil. Email:nildeapoluceno@uol.br.

INTRODUÇÃO

A educação na Amazônia envolve uma pluralidade de sujeitos: ribeirinhos, quilombolas, indígenas, assentados, entre outros, que convivem em um contexto cultural diverso de saberes, sabores, cores, valores, poéticas e formas de compreender a realidade social, e habitam áreas de terra firme, várzea, igapós, rurais e urbanas.

Camponeses e cidadãos de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, assumindo uma variedade de ocupações, e em interação com a rica e atrativa biodiversidade presente nos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (Rodrigues Et Al. 2007, p. 30).

Desta forma, há uma pluralidade cultural na Amazônia que precisa ser considerada na educação escolar, na medida em que o processo de aquisição de conhecimentos envolve relações de saberes (da experiência, populares e científicos) e de contextos (locais e universais).

Entretanto, a escola pública vem historicamente silenciando e neutralizando os indivíduos de grupos sociais e étnicos diferentes, ignorando seus saberes e especificidades culturais, entre os quais a população ribeirinha, quilombola e indígena da Amazônia.

Walsh (2009) divide a Interculturalidade em **relacional**, **funcional** e **crítica**. A Interculturalidade relacional tem como foco o contato, a relação, o intercâmbio entre diferentes culturas, de forma harmoniosa, a minimizar e neutralizar os conflitos e as relações de poder. A Interculturalidade funcional é eficaz ao sistema vigente, pois reconhece a diferença com o intuito de neutralizá-la, controlar e administrar. Por outro lado, a Interculturalidade crítica possui como ponto de partida o problema estrutural-colonial-racial e é uma estratégia em construção e processo pelos sujeitos oprimidos e objetiva transformar as estruturas, nas esferas políticas, sociais, culturais, do saber e do ser, buscando viabilizar novas maneiras de viver.

Assim, a educação intercultural é vista como estratégia política de viabilizar a superação da situação de opressão vivenciada por diversos grupos sociais. O pensamento de Freire (2015) acrescenta ao debate da interculturalidade, pois Paulo Freire é uma das bases epistemológicas e políticas dos movimentos sociais e a Interculturalidade no Brasil possui sua base nos movimentos sociais. Além disso, o pensamento educacional de Paulo Freire e a Interculturalidade crítica no Brasil presam por uma epistemologia dos sujeitos, considerando seus seres e saberes. Freire e a Interculturalidade crítica também possuem como aproximação sua utopia de transformação social por meio de estratégias de empoderamento, tais como estímulo e valorização dos seres e saberes dos sujeitos à margem, ou seja, sujeitos da cultura popular.

O objetivo deste artigo é analisar a partir da teoria social e educação como a interculturalidade crítica freireana dialoga com a cultura e com o imaginário Amazônico em práxis

de educação popular em escola pública em um bairro periférico da cidade de Belém, no estado do Pará.

A fundamentação teórica está baseada em autores que abordam a diversidade, a cultura e o imaginário na Amazônia, destacamos Rodrigues *et al* (2007) e Loureiro (2000) diversidade de sujeitos, de contextos, de saberes, sabores e cores da região. Além de Freire (2015) e autores que apontam as contribuições de Freire sobre interculturalidade crítica (Oliveira, 2015) e de autores que debatem a própria interculturalidade (Candau, 2008).

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico e documental, utilizando relatórios das práticas de ensino, sendo realizada a técnica de categorização da análise de conteúdo de Bardin (2011), na sistematização e análise dos dados. Os nomes dos docentes e alunos/as citados/as são fictícios.

No decorrer do texto busca-se apresentar a sua concepção de educação popular de Paulo Freire e em seguida dialogar por meio da mesma a interculturalidade crítica com a cultura amazônica em quatro eixos temáticos que foram elencados a partir da análise de conteúdo realizada no relatório de educação popular: a) aspectos do imaginário amazônico; b) Saberes que revelam seres; c) Dualidade: sujeito amazônida não vendo a si como tal; e d) Diferença na cultura amazônica.

1 EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE

Corrêa (2007) elenca estudos e fatores constituintes da Educação Popular, a fim de expor um breve rastro histórico da mesma. O autor discorre desde a literatura da Grécia Antiga de Hesíodo, onde é possível perceber que a base das práticas educativas se encontrava no trabalho humano na terra, ou seja, na realidade concreta dos sujeitos enquanto ponto de partida e chegada da educação e eram práticas educativas que se diferenciavam da educação da nobreza, que era direcionada para a contemplação do belo.

Além disso, Corrêa (2007) destaca a Revolução Francesa como constituinte da compreensão de educação Popular por ser um marco em que os setores populares lutam por liberdade, igualdade e fraternidade. O autor também destaca a emergência do pensamento marxista, no qual se busca uma educação a partir dos setores de luta.

Diante disso, cabe destacar que a educação popular está e esteve em diversos contextos, assim, é crucial destacar que esse trabalho se refere a Educação Popular Libertadora de Paulo Freire, não integracionista ou nacional-populista, conforme classificação de Wanderley (1994).

Wanderley (1994) pontua que a educação popular na primeira metade do século XX era *Integracionista*, pois acreditava integrar, por meio da educação para todos, possibilitando participação na democracia, entretanto, o autor afirma que era uma forma de integrar o campesinato ao capitalismo.

Outra modalidade da educação popular apresentada por este autor refere-se à *nacional-populista*, que era uma estratégia útil à ideologia nacional desenvolvimentista, na qual, classes populares e dominantes buscavam o desenvolvimento do país, entretanto, “quando grupos de seus intelectuais orgânicos começam a influir nas decisões de planos nacionais de cultura e educação popular, e setores dominantes temerosos mudam sua orientação de apoio aquele pacto social” (Wanderley, 1994, p.63).

Além desta diferenciação apresentada por Wanderley (1994) destacamos a seguir a educação popular como um acumulado histórico, marcado por cinco troncos, como contribui Mejía (2013) sendo a) lutas de independência, momento o qual a educação popular é vista como capaz de ajudar o sujeito a se diferenciar, a ser inventor de sua própria história; b) universidades populares, tentativas de sua construção: educação que direcionava os educandos a buscar os seus interesses, a partir de uma tomada de consciência do seu lugar e papel no contexto social, histórico e político; c) escola própria, também tentativa de construção, tendo como base a prática educativa conforme a cultura dos indígenas e uma pedagogia baseada no trabalho; d) projetos educativos ao serviço dos grupos desprotegidos na sociedade, que busca a mudança social por meio de fé e alegria, justiça integral e educação ampla e qualificada; o ultimo tronco e) Pedagogia de Paulo Freire: período de construções conceituais e práticas.

A Educação Popular Libertadora possui seu primeiro momento fundacional na luta dos movimentos populares, os quais produziam cultura popular e resistência. Neles se deram as primeiras experiências de Educação Popular no Brasil. O segundo momento se refere a pertinência do marxismo na formação de educadores populares, conforme Mota Neto (20015, p. 123)

Conceitos como os de classe social, luta de classe, infra e superestrutura, consciência de classe, revolução, socialismo, vanguarda, intelectual orgânico, hegemonia, bloco histórico, alienação estão fortemente presentes na literatura da educação popular, especialmente as dos anos 70 e 80.

Esta Educação Popular Libertadora, de acordo com Brandão (1980) é *com os povos, não para os povos*. Por isso, reforça e valoriza as potencialidades do povo (Wanderley, 1994), percebe os sujeitos como protagonistas da transformação social. Assim, busca “diminuir o impacto da crise social na pobreza e dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do

camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial” (Gadotti; Torres, 1994, p. 8).

Brandão (2002), na obra *Escola cidadã*, apresenta a trajetória histórica da educação popular no Brasil, a iniciar no fim do século XIX e início do XX com projetos de educação à operários e seus filhos e com colégios católicos, direcionados a pessoas carentes. Já o segundo momento, teve início nos anos 20, buscando a democratização do ensino por meio de escolas públicas e cultura laica, objetivando o fim da hegemonia católica na educação. O terceiro momento da Educação Popular, anos 60, é marcado pela presença de Paulo Freire e dos movimentos de cultura popular, por meio de reflexões e ações. Os anos 70 e 80 são o quarto momento, no qual a educação popular assume dimensão latino-americana, e a associação entre educação popular e movimentos sociais se intensifica. Já o quinto, e último momento destacado pelo autor, refere-se aos anos 80, com projetos governamentais de escolarização popular.

Neste momento da pesquisa damos ênfase ao terceiro marco histórico apresentado pelo autor, devido nosso foco estar na Educação Popular de Paulo Freire. Conforme Brandão (2002) a escola deste período era direcionada aos interesses da classe dominante, visando manter a lógica do sistema capitalista. Daí surge a necessidade de uma educação popular *com* o povo, de criar novas maneiras de possibilitar às classes populares o acesso ao conhecimento das ciências. Para Oliveira (2015, p. 29):

A educação popular surge como crítica à educação institucionalizada oficial e com propostas de mudança na escola, mas é por meio dos movimentos populares que se efetiva em espaços não escolares. Por meio de educação de jovens e adultos visava-se um trabalho educativo que se iniciava na cultura popular.

A cultura popular consiste em um conceito chave na educação popular, pois não é compreendida como algo dado e imposto, mas como algo em construção, ligado à ética, política e transformação social.

Assim, a educação popular lida com o saber e seus intercâmbios, destacando a importância de não dicotomizar os saberes em científicos/eruditos e populares, sendo o saber científico visto como rigoroso, sistemático, culto e centralizado, enquanto o saber popular é visto como senso comum, inculto e difuso. A educação popular na perspectiva freireana busca a legitimação do saber popular como conhecimento, o que implica em respeitar o saber dos educandos.

Os movimentos de cultura popular também possuem papel protagonista neste período da educação popular, pois a gênese da atuação de Paulo Freire com jovens e adultos resulta da sua participação no Movimento de Cultura Popular. Esse movimento objetiva oferecer educação a todos,

com base na sua comunidade e sua cultura, por meio de “Centros de cultura” e “círculos de cultura”, criados por Paulo Freire, sendo esses um espaço.

Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar de justaposição ou superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. (Freire, 2003, p. 161)

Diante disto, a pedagogia humanista e libertadora de Paulo Freire (2005 a) apresenta a libertação como conquista e não como doação, que inclui as lutas de classe, etnia, gênero, idade, entre outros

Na concepção de educação freireana a “função da escola é preparar criticamente o indivíduo, integrando-o à sociedade, contribuindo para a transformação social” (Oliveira, 2006, p. 122), com isso, compreende-se que a educação pode transformar a realidade por meio dos sujeitos, tendo como o principal método o diálogo, a considerar que o indivíduo está em constante transformação e relação com o contexto, em problematização, reflexão e ação

Na prática pedagógica, conforme Freire (2015), é importante que haja diálogo crítico e libertador, o qual deve ser vivenciado com os oprimidos independentemente do grau de luta por libertação que ele esteja, pois, o diálogo é uma ação política e cultural para a liberdade. Para Freire (2011), o educador, ainda que esteja em alto grau de luta por libertação deve saber ouvir nesse diálogo.

Além disso, é fundamental destacar o caráter ético desta prática educativa, visto que educandos e educadores são seres históricos e sociais, “capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 2011, p, 34). A prática pedagógica não pode ou deve se dar de forma distanciada da formação moral, com caráter somente técnico, superficial e estático.

Desta forma, a prática pedagógica dialógica, ética e cultural “é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 2011, p, 140).

O pensamento educacional de Paulo Freire, como afirma Oliveira (2006, p.122), também faz parte da Educação multicultural crítica, elaborada por Moacir Gadotti e por Paulo Freire; sendo definida como Pedagogia humanista-libertadora, que compreende a educação:

como comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos que buscam o conhecimento. A educação apresenta-se como situação gnosiológica e prática de liberdade, na qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, conhecem e comunicam-se sobre a realidade conhecida.

Diante do exposto é notável que a contribuição de Paulo Freire se aplica a inúmeras áreas, em especial à Educação Popular, vista como uma ação política contra a opressão, uma educação do povo e *com* o povo.

2 PRÁXIS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA

2.1 Aspectos do imaginário amazônico

Loureiro (2000) aponta que todas as histórias dos povos possuem um começo fabuloso, entretanto, na Amazônia continuamos imersos neste estado de começo fabuloso. Ainda somos guiados por memória, pela palavra oralizada e pelo maravilhamento no e com o cotidiano. Descobrimos o mundo por meio do estranhamento e pelo desejo de conhecer.

Conforme o autor, a imensidão da Amazônia possibilita um lugar do devaneio, um pensamento vago o qual ainda que tecido por palavras não é totalmente revelado por elas, é marcado por uma emoção poetizada, assim, é uma linguagem produzida pela imaginação: “Revelando a beleza escondida do mundo, a poesia alarga o círculo da imaginação, alimentando o pensamento com sua forma, ação, linguagem e repercussão na cultura” (Loureiro, 2000, p. 52).

Nos relatório de observação da escola pesquisada, notou-se por meio de conversas dos educandos em momentos de intervalo ou em sala de aula, que o tema das lendas amazônicas, era citado com frequência. Um destes momentos foi de discussão sobre a veracidade das lendas em uma turma do 2º ano do ensino fundamental:

- Lá no interior do meu tio tem uma cobra grande, todo mundo tem medo dela. (A- Elder)
 - Isso é tudo mentira, isso é só história. (A- Fernanda)
 - Mas meu tio já até viu o olho dela acender no rio. (A- Elder).
- (Relat. 2, 2017)

Neste diálogo observamos que a cobra grande, que faz parte da lenda da Amazônia, tanto desperta interesse, como provoca o debate sobre a veracidade de sua existência.

Oliveira e Mota Neto (2008) explicam que as águas da Amazônia trazem um imaginário permeado por entidades que se caracterizam por meio de figuras de animais reais, mas envolvidos de mistérios, forças e poderes sobrenaturais. Esses seres são vistos como reais e suas histórias verdadeiras, porque, é sempre alguém da família, tios, avós, pais, que narram a experiência vivida com os entes, no cotidiano social.

O interesse pelo imaginário amazônico contribui à prática pedagógica, por exercitar a criatividade e imaginação dos educandos, como relata a professora da turma do 1º ano, deixando evidente que utiliza as lendas da Amazônia em suas aulas:

Trouxe a lenda da Matinta Perêra, trouxe o boto, o curupira. Principalmente por causa da idade deles, com muita imaginação, eles participam muito. É mais quem conta caso “que a mamãe contou... que a vovó contou”.
(P-Dayse – Relatório. 21, 2017)

Essa criatividade é alimentada pelas histórias orais narradas pelos familiares e também pelos filmes, com personagens extraordinários, que em muitos casos são inspirados em mitos e lendas, os quais fazem com que as crianças em suas brincadeiras admirem e “usem” seus poderes e habilidades, como é notório nesta conversa de alunos no 1º ano:

- *Vamos brincar, gente!* (A- Dario)
- *Eu sou o Thor!* (A- Ivan)
- *Eu sou a Mulher Maravilha.* (A- Dinair)
(Relatório. 27, 2017)

Essas histórias orais marcadas pelo imaginário além de se relacionarem com as personalidades em construção dos educandos, as quais são corajosas, ardilosas, tímidas ou extrovertidas, se relacionam com o contexto concreto em que os educandos vivem que é a Amazônia, com a presença marcante de matas e rios.

Desta forma, as lendas de acordo com Bettelhem (2012, p. 11) contribuem para a formação integral da criança.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimulá-la a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

O brincar com lendas e personagens usando a imaginação e criatividade das crianças, está no fato do lúdico ser essencial ao desenvolvimento infantil. Assim, é por meio do lúdico que a criança constrói conhecimentos, não conhecimentos isolados em si só, mas conhecimento de realidade, de si e do outro. Por meio da criatividade, da imaginação e da brincadeira é que:

a criança se expressa, se comunica, explora o meio em que vive, relaciona-se com o outro, com a natureza, interage com o mundo e vivencia sua realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve sua capacidade de interpretar o mundo e experimentar a alegria de ser ela mesma. (Carvalho, 2016, p. 175).

Em suma, os aspectos do imaginário amazônico são necessários de serem abordados nas escolas, pois surgem nos seus cotidianos e possuem grande potencial ao desenvolvimento dos educandos. Além disso, valoriza os saberes culturais locais.

2.2 Saberes que revelam seres

De acordo com Albuquerque e Sousa (2016) além das margens do conhecimento científico existe outros saberes os quais também possuem inteligibilidade, sistematização, regras, coerências, complexidade e organização. Para os autores é necessário que a noção clássica de racionalidade seja expandida, para que abarque as diferentes epistemologias, com isso, os saberes do imaginário são saberes culturais da Amazônia.

Nas falas dos educadores percebemos existir o reconhecimento dos saberes culturais dos educandos, o que implica em reconhecer o ser de sujeitos, que muitas vezes são negados e possuem seus saberes semelhantemente negados ou considerados inferiores.

No diálogo com os alunos a professora Eneida enfatizou o valor dado aos diferentes saberes e às diferentes formas de aprendizagem.

- *os filhotes de gatinho aprendem muitas coisas.* (P- Eleanor)
 - *mas eles não têm escola!* (A- Fernanda)
 - *Nós só aprendemos aqui na escola?* (P- Eleanor)
 - *não, em casa, na família.* (A- Gilmar)
 - *Fora da escola a gente também aprende a ter educação.* (A- Hilda)
 - *respeitar os mais velhos.* (A- Rui)
 - *respeitar quem está falando.* (A- Jair)
 - *as pessoas em todo lugar ensinam tudo, a andar, a falar, a comer.* (A- Fernanda)
 - *Ensinam até a comer peixe, que é difícil.* (A- Karla)
 - *Ensinam a andar de bicicleta* (A- Leonardo)
- E outros 12 alunos se inscreveram para falar e falaram sobre suas experiências referentes a aprender a andar de bicicleta.*
- *nossa vida de estudante dura a vida todo, por isso precisamos sempre das outras pessoas* (P- Eleanor)
 - *é verdade professora, o primo da minha mãe é analfabeto, porque ele só estudou até a 4ª série, mas ele sabe de um monte de coisa que aprendeu com os outros.* (A- João)
- (Relat. 9, 2016)

Observamos que por meio de uma única e simples indagação feita pela professora Eleanor “Nós só aprendemos aqui na escola?” Os educandos conseguem construir raciocínios lógicos e argumentos para defender a ideia de que existe outros saberes.

Estas falas também evidenciam uma postura intercultural, pelo fato dos educandos concluírem que não aprendem unicamente na escola, que aprendem no decorrer da vida por meio da relação com os outros. Assim, o outro se torna essencial ao desenvolvimento do eu.

Tubino (2016, p. 12) explica que “o diálogo de saberes pressupõe não apenas que há distintas maneiras de compreender e organizar a realidade, mas que os indivíduos e povos de diversas culturas compartilham o mesmo esforço análogo de compreender o mundo e de se compreenderem a si mesmos no mundo”.

Desta forma, a construção do conhecimento se dá a partir da relação entre diferentes culturas e seus saberes; da problematização sobre quais saberes são reconhecidos; e da necessidade de diálogo entre os saberes para a compreensão de si e da realidade.

A professora Dayse contribui a essa reflexão com a seguinte fala:

Lá no mês de junho, trabalhei muito com lendas com eles. O que é muito legal disso, é que tu tocas num assunto e eles vão levar para o pai, para mãe, para os avós. Teve um aluno que veio contar toda a história para mim de como os avós e o pai dele fazem farinha, lá no interior (Relat. 21, 2017).

As conversas entre os alunos evidenciam também a expressão de saberes adquiridos no convívio social, proveniente da medicina popular.

- Égua, lá em casa tem muito carapanã! (A- Gilmar)

- Cuidado para ti não pegar dengue. (A - Hilda)

- para não pegar dengue, a minha vó lá em Ourem faz um repelente e passa na gente, ela faz com álcool, óleo e umas plantas. (A - Rui) (Relat. 2, 2016)

Desta forma, os saberes provenientes das práticas sociais contribuem para a formação dos sujeitos e para o diálogo em sala de aula. E nos mostra que as crianças aprendem pelo saber da experiência, pelo ouvir, pelo observar;

2.3 Dualidade: o sujeito da Amazônia não vendo a si como tal

“Dualidade” é o conceito apresentado por Freire (2015) na Pedagogia do Oprimido, que se remete ao sujeito oprimido que hospeda em si o opressor, introjetando suas características “São eles e ao mesmo tempo são o outro” (Freire, 2015, p. 67). Sujeitos entranhados em alienação, buscam se parecer o máximo com o opressor.

Esta categoria foi percebida durante a observação participante na seguinte fala “Tia, olha o meu caderno de desenho, são meus cantores preferidos, Anitta, Biel, MC Gui” (A- Erita). (Relat. 4, 2016).

Nesta citação podemos notar que a educanda só possui cantores preferidos de fora da região, possui preferência até mesmo por um cantor norte americano, que canta em um idioma o qual a aluna não domina, do que preferência por cantores e compositores paraenses. Inquietação que a professora Eleanor, regente desta turma possui e já levanta uma possível explicação para tal preferência dos alunos

Eles dominam poucos aspectos da cultura amazônica, porque não é o que eles escutam na mídia, isso é o que a escola precisa trabalhar mais. A gente trabalhou na festa junina o carimbó, algumas músicas no Nilson Chaves. E eles pouco se reconhecem como sendo deles (P- Eleanor). (Relat. 22, 2016).

Explicação essa a qual apontamos que se aplica para além das músicas, apontamos que parte de uma visão colonial, pois os sujeitos amazônicos e latino-americanos no geral tendem a ter preferência pelo que é de fora, o eurocentrismo é forte na universidade, na música, na literatura e na vida. Daí a importância de uma pedagogia decolonial, que procure repensar a epistemologia a partir dos subalternos, dos saberes negados, a partir de obras da Amazônia, ou seja, fazer questionamento crítico do legado europeu e norte americano na vida de sujeitos amazônidas.

De acordo com Mota Neto (2015, p. 312) pedagogias decoloniais pensam a partir da compreensão de conhecimentos distintos, não considerando que há somente uma forma de pensar correta:

As pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais.

2.4 Diferença na cultura amazônica

Um tema que surgiu na sala de aula foi a **diferença**, as crianças das turmas pesquisadas apresentavam grande dificuldade em lidar com as diferenças, sempre associando diferença à desigualdade, as vendo de forma negativa e, por consequência, não usufruindo das grandes conquistas e possibilidades que existem nas relações interculturais.

No diálogo, a seguir, extremamente simples e direto, fica evidente a necessidade em se abordar as diferenças na sala de aula:

- *É bom ser diferente?* (P- Dayse)

- *Não!* (Alunos Em Coro)

- *Nossas mãos não têm dedos iguais, mas é bom perder algum?*

(P- Dayse)

[Alunos em silêncio]

- *Ah, então a gente precisa das diferenças às vezes?* (A - Fábio)

- *Às vezes não, sempre! Sempre precisamos das diferenças.* (P- Dayse). (Relat. 12, 2016).

A professora ao inserir a temática “diferenças” na turma, tanto a primeira resposta da turma, quanto o silêncio evidenciam o quanto o padrão de normatividade já atua nas mentalidades dos educandos, os fazendo acreditar que o correto é ser igual.

O trabalho das professoras, então, foi trazer para a sala de aula o cotidiano cultural dos alunos e por meio dele tratar questões da interculturalidade crítica, como a valorização dos saberes e da cultura local.

A partir dos pressupostos da interculturalidade crítica freireana o olhar para a cultura amazônica é a que considera os sujeitos da Amazônia como capazes de produzir conhecimento, por meio de suas práticas sociais.

Sujeitos ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros, que não possuem suas realidades representadas nos livros didáticos, e tão pouco nas provas nacionais; sujeitos estes que não possuem seus saberes, falas e culturas reconhecidos socialmente e na educação.

A educação intercultural de Paulo Freire compreende a cultura de forma histórica e intersubjetiva. Assim, existem várias culturas, as quais devem ser levadas em consideração na prática educacional. Neste contexto, na Amazônia não existe apenas uma cultura, mas culturas. Fares (2008, p. 102) destaca que não existe uma cultura nem uma identidade amazônica no singular, “a compreensão deste espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido, da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras”.

Quando se trata de cultura nos referimos a processo, construção, movimento, pois não é algo estático e pronto por si mesmo. Desta forma, na cultura amazônica esse movimento se torna ainda mais intenso pela vastidão de territórios, indivíduos e saberes.

A cultura amazônica, segundo Loureiro (2000, p.31) é “aquela que tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância, pela cultura do caboclo” e este caboclo “pode ser entendido para além das limitações que a questão étnica poderia impor”. Assim, a cultura amazônica cabocla está presente em toda a Amazônia.

Na educação de Freire (2014, p. 94) é importante respeitar a movimentação interna das culturas. No movimento de uma cultura com a outra. Ele destaca ser o problema “de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão, está na relação das duas”. Se o foco está na relação entre as culturas não podemos partir do pressuposto que há sujeitos superiores e inferiores, culturas modernas e primitivas, devemos considerar as potencialidades e peculiaridades de todas.

Esse julgar o outro superior a si, que constitui a mentalidade brasileira, que idealiza o europeu, resulta por considerar os sujeitos amazônicos como primitivos, folclóricos e com nada a contribuir com a sociedade brasileira. Com isso, os processos interculturais da Amazônia, em relação ao restante do país, foram reduzidos desde o período colonial. Entretanto, a diversidade de sujeitos, saberes, valores e práticas sociais, em interação com a biodiversidades dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia. (Oliveira; Santos, 2009), evidencia as grandes possibilidades que a Amazônia possui em exercer relações interculturais em seus contextos diversos e com o restante do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a interculturalidade crítica de Paulo Freire se faz importante na educação popular na Amazônia, tendo como ponto de partida as culturas dos educandos. Prática educativa que se dá a partir dos conhecimentos e dos imaginários dos sujeitos contribuindo na formação dos mesmos por ser contextualizada.

O contexto amazônico é formado por uma diversidade de saberes e espaços culturais. Nele existem variados saberes sobre ecossistemas, mitos, lendas, culinária e trabalho, que podem participar na aprendizagem significativa dos educandos, atuando como conhecimentos subsunçores, basilares a novos conhecimentos. Assim, diante de um contexto tão diverso em conhecimentos e expressões culturais não há sentido o hierarquizar em relação a outros conhecimentos, e outras culturas.

Estudar a Amazônia é compreendê-la como um espaço em que muitas culturas convivem e contribuem entre si, a manter a identidade de cada povo. A diversidade amazônica é evidente desde seus aspectos físicos, sua biodiversidade e seus ecossistemas.

Desta forma, a diversidade amazônica se estende do nível físico ao simbólico, cultural e social. Além da diversidade de verde, há a diversidade de seres, saberes e culturas. Esta variedade cultural na Amazônia é quem define a identidade de cada um dos sujeitos os quais a constituem. Portanto, a Interculturalidade na educação popular na Amazônia envolve essa articulação entre os conflitos das diferenças, conflitos estes que contribuem na formação da identidade do sujeito amazônico.

A interculturalidade na Amazônia se refere a uma educação popular que tem seu ponto de partida, sua diretriz nos múltiplos saberes e inteligências presentes nesses povos.

Enfim, a interculturalidade crítica, contribui de forma metodológica, política e epistemológica à educação popular freireana na Amazônia, por considerar as diversidades de saberes e a riqueza que os constitui, dando voz aos sujeitos invisibilizados em sua cultura e saberes.

Referências

ALBUQUERQUE, M.B.; SOUSA, Márcio Barradas Sousa. Saberes Culturais. In: Uwakürü: dicionário analítico. ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. PACHECO, Agenor Sarraf. (Orgs.), Rio Branco: Nepan Editora, 2016, p. 230-250. Disponível em:

http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/Uwa_k_r__Dicion_rio_Anal_tico_1877679675.pdf

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 27e. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação Popular na Escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos do CEDES I: Concepções e experiências de educação popular*, São Paulo, Cortez/Autores Associados/CEDES, ano I, n. 1, 1980.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis –RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Nazaré C. O brincar na ilha de colares. In. ALBUQUERQUE, Maria Betânia. *Saberes da experiência, saberes escolares: Diálogos interculturais*. Belém: EDUEPA, 2016.

FARES, Josebel. Cartografia Poética. In. OLIVEIRA, Ivanilde (org). *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. 2e. Belém: CCSE-UEPA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2e. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *Educação & Atualidade Brasileira*. 2e. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Poder e desejo: a Educação Popular como modelo teórico e como prática social. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Tese (Doutorado em Comunicação Social) Belém: Cejup, 2000.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOTA NETO, João Colares da. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Paulo Freire: gênese da Interculturalidade no Brasil*. Curitiba: Vozes, 2015.

_____. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

_____; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A Cultura Amazônica em Práticas Pedagógicas de Educadores Populares. In: OLIVEIRA (org.). *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Relatos de Pesquisas e de Experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos*. Belém: EDUEPA, 2009.

_____; MOTA NETO, João. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In. OLIVEIRA, Ivanilde (org). *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. 2e. Belém: CCSE-UEPA, 2008.

_____. *Filosofia da Educação: reflexões e debates*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

RELATÓRIO N°2. *Prática de Educação Popular*. Belém, 2016.

RODRIGUES, Denise et al. Cultura, cultura popular Amazônia e a construção imaginária da realidade. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. *A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares*. Belém: EDUEPA, 2007.

TUBINO, Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WANDERLEY, Luis Eduardo. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação Popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.



GT 3 – Pensamento social, utopias e epistemologias na América Latina e Caribe

NOTAS SOBRE O FEMINISMO DESCOLONIAL DE SILVIA CUSICANQUI

Joyce Otânia Seixas Ribeiro (CAAB\UFPA)¹

Cibelly Brito Freiras (CAAB\UFPA)²

Raysa Gomes Costa (CAAB\UFPA)³

Juliana Luz Cardoso (CAAB\UFPA)⁴

Resumo: este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida com o apoio de bolsistas do PIBIC-UFPA. Tem como objetivo ampliar e aprofundar a reflexão sobre o pensamento descolonial de Sílvia Rivera Cusicanqui, boliviana, socióloga, historiadora, professora e ativista de origem Aymara, para pensar ações de resistência de mulheres artesãs nos ateliês de produção do brinquedo de miriti, na cidade de Abaetetuba. A pesquisa aciona o aporte teórico da autora em tela (RIVERA CUSICANQUI, 1987, 2010, 2015, 2018a, 2018b), e a *arte do fazer* é da pesquisa teórica que, no campo dos Estudos Culturais latino-americanos, não é considerada asséptica e/ou neutra, mas sim, contingente e politicamente informada, pois as teorias são historicamente construídas e revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de raça/etnia, de geração, na medida em que resultam de decisões vinculadas a prática social. Os resultados informam que além da proposição de uma ação política, a autora constitui duas metodologias de pesquisa descoloniais para recuperar a história indígena andina, ocultada pela ação colonizadora europeia.

Palavras-chave: Sílvia Rivera Cusicanqui. Violência colonial. Feminismo descolonial.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida com o apoio de bolsistas do PIBIC-UFPA. Tem como objetivo ampliar e aprofundar a reflexão sobre o pensamento descolonial de Sílvia Rivera Cusicanqui para pensar ações de resistência das mulheres artesãs nos ateliês de produção do brinquedo de miriti, na cidade de Abaetetuba.

¹ Professora de Didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação – CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

² Aluna do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação e Ciências Sociais\Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Bolsista de Iniciação Científica, Pibic\Interior 2023-2024. E-mail: cibellybritofreitas@gmail.com

³ Aluna do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação e Ciências Sociais \Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Bolsista de Iniciação Científica, Pibic\AF 2023-2024. E-mail: raysacosta54@gmail.com

⁴ Aluna do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação e Ciências Sociais \Campus Universitário de Abaetetuba – Universidade Federal do Pará. Bolsista de Iniciação Científica, Pibic\Interior 2023-2024. E-mail: julianaluz7383@gmail.com

A pesquisa aciona o aporte teórico de Rivera Cusicanqui (1987, 2010, 2015, 2018a, 2018b), refletido por meio da pesquisa teórica, uma *arte do fazer* que, para Salvador (1986), é relevante pois as teorias permitem aprofundar, estender e contribuir com a produção de conhecimento situado em certo espaço-tempo. Ainda que a pesquisa teórica seja criticada em razão de ser abstrata, com linguagem hermética e desvinculada da prática social, Apple (1994), além de considerá-la uma modalidade de reflexão teórico-crítica, defende sua significância por seus efeitos políticos. No campo dos Estudos Culturais latino-americanos, esta não é considerada asséptica e/ou neutra, mas sim, contingente e politicamente informada, pois as teorias são historicamente construídas e revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de raça/etnia, de geração, na medida em que resultam de decisões vinculadas a prática social.

Considerando a perspectiva descolonial de Rivera Cusicanqui, a pesquisa teórica foi situada na arena colonial, de modo que sua finalidade é movimentar o pensamento e a reflexão considerando a colonização e seus efeitos no território, na cultura e no sujeito nativo, de modo a incitar a resistência individual e coletiva. No campo epistêmico, a pesquisa teórica movimenta o pensamento e abre novas trilhas para a produção de conhecimento situado, promovendo o encontro, a tensão e o diálogo produtivo entre conhecimentos ancestrais e a episteme ocidental. O procedimento de pesquisa incluiu o mapeamento da literatura pertinente, acionando fontes primárias em língua espanhola, bem como traduções e artigos de comentadores/as, a documentação bibliográfica, a análise, a tradução e a escritura.

Silvia Rivera Cusicanqui é boliviana de origem aymara, socióloga, historiadora, professora e militante nos movimentos sociais urbanos e nos movimentos sociais indígenas na Bolívia, como o katarismo e os cocaleros. Se tornou referência no campo do pensamento crítico latino-americano e dos estudos descoloniais em particular, e hoje ocupa este cenário com uma vasta contribuição política, teórica e, principalmente, com propostas metodológicas que permitem a subversão da herança colonial.

O artigo está organizado em dois itens, de modo que no primeiro apresentamos a contribuição política de Silvia Rivera Cusicanqui e, no segundo, a potencialidade de suas duas metodologias descoloniais, a História oral andina e a *Sociologia da imagem*.

1 A contribuição política do pensamento descolonial de Silvia Rivera Cusicanqui

Ainda que seu pensamento não expresse na totalidade um feminismo descolonial, Cusicanqui intenciona práticas de resistência comprometidas com um pensar-fazer outro, para um reordenamento das estruturas sociais e subjetivas implantadas pelo ocidente nas mulheres colonizadas e que produzem o sexismo, o racismo e a misoginia.

No campo político sua contribuição é o indicativo da necessidade de um compromisso com práticas de resistência descoloniais, tanto nos movimentos sociais quanto na academia, pois as ações descolonizadoras são capazes de desestruturar a lógica de dominação colonial, combatendo a violência por meio de práticas cotidianas de mulheres e de homens nativos colonizados\as.

Rivera Cusicanqui (2010, 2018a), situa o cenário que tornam tais ações urgentes. Desse modo, considera que o sistema colonial dominou as nações colonizadas configurando uma hierarquia entre colonizador-colonizado, materializada por meio da imposição da norma da cultura europeia considerada padrão universal, ancorada em um sistema binário que nega o diálogo horizontal, inferiorizando e excluindo o outro. Hoje, o colonialismo interno – modo de dominação ancorado no horizonte colonial de longa duração, articulado a este, mas sem superá-lo ou modificá-lo, sendo responsável por reeditar as estruturas coloniais contemporâneas –, como atual estrutura de poder colonial, é indispensável para a compreensão da estratificação social e da constituição de identidades na Bolívia, pois, no fim, a lógica de opressão de indígenas, mestiças e mestiços segue inalterada.

Nesta cena, as mulheres colonizadas sofreram e sofrem com a colonização ibérica que impôs um padrão de conduta bem distinto do da cultura nativa, homogeneizando-a a partir do centro. Hoje, com o colonialismo interno, as mulheres nativas ainda sofrem com as normas do patriarcalismo europeu, que orientam relações sociais que as subjagam.

Nos movimentos sociais – assim como na academia como veremos mais adiante –, a ação parte da consciência da mestiçagem. A noção de mestiçagem de Rivera Cusicanqui (2010), é delineada a partir do conceito de sociedade *abigarrada* (sociedade heterogênea) de René Zavaleta, que considera as zonas fronteiriças. A partir disso, a mestiçagem constitui-se de opostos indeterminados e produtivos que, ao se interseccionem, não atingem uma mistura completa. A mestiçagem se expressa no Ch'ixi, uma noção cunhada pela autora, que

remete a coexistência de múltiplas diferenças culturais que, sem se fundirem se complementam. Na cena da mestiçagem, a identidade é tomada como um tecido de intercâmbios, um tecido feminino em permanente devir, logo, a identidade não pode ser pensada como aprisionada em um mapa limitado ou a debates sobre inclusão de minorias, bem ao gosto do multiculturalismo oficial (RIVERA CUSICANQUI, 2018b). Considerando isso, a identidade Chi'ixi é indeterminada e tensa, energizada pela fricção das diferenças, explosiva, insubmissa e produtora de ruído, induzindo a subversão ao domínio colonial. Em uma palavra, é uma identidade descolonizada.

O Ch'ixi, além de ser a metáfora para um processo de autoconsciência individual no interior do processo de descolonização, não tem traço neutro, mas remete a passados e presentes indígenas, femininos e comunitários amalgamados. A esse amálgama a autora em tela denomina de tecido Ch'ixi, que para além de metáfora, compreende uma sociabilidade e um *ethos* que formam a base de uma micropolítica e de modos de vida. Como é possível notar, o *ethos* Ch'ixi é diferente do *ethos* chiixi, de modo que o primeiro se manifesta como prática e reflexão comunitária orientada à produção do comum autogestionário, articulando resistências micropolíticas capazes de enfraquecer as estruturas estatais, constituindo espaços de sociabilidade alternativos em lutas por sobrevivência; e o segundo, remete a adaptação e a homogeneização.

Diante do cenário sociocultural colonizado, com uma política estatal multicultural excludente e uma elite intelectual acadêmica com retóricas de inclusão de indígenas e mestiças\os, mas que, no fim, produz um *ethos* conformista, há a necessidade de uma ação capaz de descolonizar corpos e mentes de homens e mulheres nativos e mestiços na direção da autoidentificação coletiva e individual.

No cenário acadêmico, a elite intelectual – considerada por ela como pós-moderna e pós-colonial – encontra-se enredada na teia do clientelismo acadêmico das universidades do Norte, defendendo uma certa *geopolítica do conhecimento* – aqui, mais uma vez, critica o giro decolonial do Grupo Modernidade\Colonialidade – descolada dos problemas cotidianos andinos. Tanto é assim que para o discurso descolonizador da academia, o Ch'ixi é apenas um horizonte para a descolonização, o que o reduz a uma expressão vazia do discurso da elite colonial moderna nos Andes que, ao assim proceder, reedita sucessivos processos de recolonização.

Os alunos e alunas mestiços e mestiças das universidades bolivianas, precisam conhecer a história andina e seus efeitos em suas comunidades no presente, para a tomada de consciência de sua mestiçagem e para *pensar-fazer* uma ação social e cultural de resistência. É preciso despertar o interesse deles e delas pelos temas e problemas coloniais e descoloniais, de modo que compreendam os processos de constituição da memória coletiva, e percebam como estas afetam os atuais levantes indígenas, confirmando a perspectiva não linear e não teleológica da história. Esse processo incita o pensamento crítico, favorecendo a abertura de novas rotas para a produção de conhecimento emancipatório a partir das lutas culturais e econômicas.

O pensamento descolonial de Rivera Cusicanqui não se reduz a teorias e nem a um ativismo simples, mas tem uma dimensão política inarredável, na medida em que impulsiona práticas de formação cultural de subjetividades indígenas e mestiças, capazes de ações de resistência e de insurgência, com vista a um reordenamento das estruturas sociais implantadas pelo ocidente nas terras colonizadas andinas, e a um novo bem-estar coletivo.

2 As contribuições metodológicas: a história oral andina e a Sociologia da imagem

No campo epistêmico, Cusicanqui apresenta duas práticas tanto anticoloniais quanto descoloniais: a História Oral Andina e a *Sociologia da imagem*.

Considerando que antes e depois da escrita, a produção e a transmissão de conhecimentos orais se manteve, no ano de 1983, Rivera Cusicanqui e um grupo de alunos\as fundaram o THOA – Taller de História Oral Andina, com a finalidade de compreender o papel da história na contemporaneidade indígena, a partir do reconhecimento dos saberes das populações indígenas e mestiças que tiveram as suas trajetórias históricas apagadas, devido serem consideradas como incapazes de produzir conhecimento.

No ano de 2018, a publicação do artigo *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*, foi muito bem recebida pela comunidade acadêmica dada sua grande repercussão, o que ampliou sua performance e reconhecimento como intelectual (MIRANDA, 2018). Com a história oral andina, Cusicanqui contribuiu com o pensamento crítico latino-americano e com a crítica descolonial em

particular, na medida em que constituiu um novo olhar sobre a história dos povos indígenas andinos, ao demonstrar respeito e compreensão por sua trajetória histórica, assim como compromisso com suas lutas.

Para Rivera Cusicanqui (1987), a história oral andina difere da metodologia positivista, caracterizada por sua neutralidade científica. Contrariamente, as características da história oral andina respondem às demandas práticas do momento político dos anos 80 e 90 de emergência de novos movimentos sociais e organizações indígenas, que não se enquadravam nas contradições estruturais de classe, o que gerou novos estilos de trabalho de campo. Entre os traços da história oral andina, estão: o contato intensificado dos pesquisadores com os sujeitos sociais ativos, a ênfase em uma demanda externa e politicamente comprometida, isto é, produzir conhecimentos significativos não só para o pesquisador e a comunidade acadêmica, mas também para os grupos estudados; a ênfase na história é central em todos esses movimentos, de modo que o passado ganha vida nova como o fundamento central da identidade cultural e política indígenas, uma fonte de crítica radical das sucessivas formas de opressão.

Rivera Cusicanqui (1987), segue delineando outros procedimentos investigativos da história oral andina como uma metodologia descolonizadora, como a tradição oral e as entrevistas como fonte de informação. Assim, no contato com os coletivos indígenas, a equipe de pesquisa está sujeita às exigências éticas dos membros da comunidade de base, com os quais são definidos os objetivos, as tarefas e o formato da pesquisa. A coleta de depoimentos é realizada, preferencialmente, por falantes nativos de línguas indígenas, permitindo superar as lacunas de comunicação usuais. Outro compromisso do trabalho de campo é o retorno sistemático dos resultados, o que permite uma aproximação de certa fidelidade das informações coletadas, na medida em que sejam avaliadas e validadas em termos dos interesses e percepções internas dos membros e líderes da comunidade envolvida. Há outros aspectos fundamentais como a atenção à história mítica e as sanções éticas que fortalecem a consciência de legitimidade da luta indígena. Interessa, portanto, não apenas reconstruir a história, mas também compreender o modo como as sociedades indígenas pensam e interpretam sua experiência histórica.

Essa proposta metodológica descolonial, aqui descrita muito brevemente, é capaz de articular as exigências do rigor científico com as demandas políticas de uma transformação

radical da sociedade, considerando a crise dos modelos de sistematização teórica comprometidos com projetos de transformação social gerados a partir da esquerda partidária, pois a esquerda marxista ainda nega a problemática étnica ou os combatem abertamente, afirmando unicamente os problemas relativos à classe.

As discussões geram um processo permanente de refinamento metodológico, com destaque para aspectos interacionais e éticos da comunicação. Sua finalidade é um processo de reconstrução histórica que dê mais atenção às percepções internas das comunidades nativas: sua visão da história, da sociedade e do estado. Dessa forma, a pesquisa orientada pela história oral andina, não apenas se constitui em uma posição crítica frente à historiografia oficial, mas descobre a existência de racionalidades históricas diversas, que legitimam as respectivas posições em conflito.

Nesse sentido, a história oral indígena é um espaço privilegiado para descobrir as percepções profundas da ordem colonial e sua ordem moral, pois apesar dos diversos mecanismos de dominação e neutralização, é possível descobrir as constantes históricas duradouras, que moldam tanto o processo de opressão da sociedade colonizada, quanto a renovação de suas identidades.

Para concluir, há certas implicações epistemológicas da prática da história oral em um contexto de opressão colonial. Se a estrutura oculta e subjacente da sociedade é a ordem colonial, os pesquisadores ocidentalizados estão sendo inconscientemente reprodutores dessa ordem pelo simples fato de concentrarem suas preocupações conceituais nas teorias dominantes da homogeneidade social.

A história oral, nesse contexto, é, portanto, muito mais do que uma metodologia "participativa" ou "de ação", na qual o(a) pesquisador(a) decide a orientação da ação e as modalidades de participação. Contrariamente, é um exercício coletivo de desalienação, tanto para o(a) pesquisador(a) quanto para os sujeitos da pesquisa, já que o processo de sistematização assume a forma de uma síntese entre dois (ou mais) polos ativos de reflexão e de conceituação, processo que cria as condições para um "pacto de confiança" de inegável valor metodológico e político.

Quanto a *Sociologia da imagem* como metodologia descolonial, podemos afirmar que esta surge com o mesmo intuito de buscar respostas ao desconforto existente com relação a história oficial andina. Aqui, seu principal ponto de partida é a herança colonial andina que

segue afetando os diferentes aspectos da vida de mulheres e de homens, especialmente os indígenas e mestiços. Outro fator que a impulsiona nessa empreitada teórico-metodológica, é a dura crítica que direciona ao que denomina de modismo decolonial – refere-se ao giro decolonial do Grupo Modernidade\Colonialidade – pois, para ela, este pode servir aos discursos de poder colonial, ao produzir conhecimento descontextualizado.

Das Graças (2017) indica que em duas publicações a autora apresenta sua proposta de pesquisa descolonial por meio de imagens. A primeira, o livro intitulado *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, publicado no ano de 2010, no qual apresenta a ideia de que as culturas visuais na América Latina se desenvolveram a partir de uma trajetória própria e podem contribuir com a compreensão de aspectos sociais. A segunda, o livro *Sociología de la imagen: una visión desde la historia colonial andina*, publicado no ano de 2015, no qual apresenta o percurso trilhado para a produção de uma metodologia de trabalho com imagens diversas e de épocas distintas, bem como sistematiza as suas próprias experiências. Assim, diante do esforço de pensar novas teorias e práticas descolonizadoras para América Latina, Rivera Cusicanqui passa a utilizar as imagens como fontes de pesquisa, com o propósito descolonizar o olhar e desestruturar a lógica da dominação colonial, visibilizando e combatendo a opressão a partir da consideração do cotidiano no qual se movimentam os sujeitos andinos colonizados.

A imagem é acionada como uma narrativa, uma sintaxe entre imagem e texto e, ainda, como modo de relatar e comunicar as experiências. Por meio das imagens é possível refletir tanto o período pré-incaico quanto o contexto da colonização espanhola e, mais, a colonialidade contemporânea, para denunciar os abusos cometidos pelo clero, pelos colonizadores e pelas elites indígenas. Para além da denúncia, seu propósito é deshierarchicalizar a imagem, isto é, diluir de seu poder de narrar uma história verdadeira, e visibilizar mensagens de resistência ao colonialismo, a exclusão e a discriminação.

Seu trabalho com imagens se inicia ao apropriar-se do livro *Primer nueva corónica y buen gobierno*, com 1180 páginas e 397 desenhos, de autoria de Waman Puma de Ayala, cronista de origem inca que viveu e produziu no período colonial do Peru. Os desenhos de Puma de Ayala revelam as representações indígenas sobre o mundo andino colonial. Para Rivera Cusicanqui (2015), por meio da *Sociología da imagem* é possível compreender o social

a partir das culturas visuais, pois as imagens permitem a interpretação crítica da realidade e das narrativas sociais.

Ao enveredar por essa trilha metodológica, há a necessidade de diferenciá-la da Antropologia visual. Para Rivera Cusicanqui (2015), na Antropologia visual, o/a observador/a olha a si mesmo no ambiente social observado, precisando familiarizar-se com a cultura, com a língua, e com os diferentes grupos sociais; seu fundamento é a observação participante, e seu objetivo é exibir os resultados ao público urbano e acadêmico, logo, é uma prática representacional. Por outro lado, na *Sociologia da imagem* o/a observador/a olha o “outro” de fora, considerando sua desfamiliarização, seu distanciamento do conhecido, da rotina e do hábito; o/a pesquisador/a observa o ambiente do qual já participa, porém, tal participação não está a serviço da observação, pois é seu pressuposto, sendo imperativo problematizá-la na cena colonial; e, por fim, considera todas as práticas de representação como seu foco de atenção, pois estas estruturaram o espaço e visibilizam os traços históricos nele contido.

Rivera Cusicanqui (2010) rastreia a conexão entre símbolos e imagens, entre o que não é dito e a memória (como o levante do passado de Tupaq Katari), e evoca uma inversão do tempo histórico, em razão de considerar que a historiografia do século XVIII e a do presente, ignoram as experiências cotidianas, levando-a a explicar as mobilizações e insurgências como excessos ou as representarem por meio de discursos essencialistas nos quais os povos indígenas aparecem como selvagens e indomáveis. Mais do que semiótica, o que a autora faz é interpretar as imagens considerando-as como um *flashback*, uma noção do cinema que remete ao momento no qual é possível dispor lado a lado duas imagens, uma colonial e outra contemporânea, em busca de similaridades, não só para descrevê-las, mas, para ir além, interpretando-as para enxergar os significados e representações coloniais nelas contidos.

Para encerrar esta parte, a autora argumenta que as culturas visuais expressam traços não conscientes do mundo social, e permitem modos outros de leitura e de reflexão crítica, esclarecendo dimensões sociais ignoradas, como o não dito do discurso público ou os significados ocultos sobre racismo, desigualdade e hierarquia racial.

Retomando o ponto inicial e particular da mestiçagem, as ações metodológicas e políticas de Rivera Cusicanqui (2018a, 2018b) a levam a propor uma epistemologia Ch'ixi,

cuj o eixo é a noção de mestiçagem, um traço marcante em seu pensamento. A epistemologia Ch'ixi como projeto teórico-metodológico e político, se traduz no reconhecimento da história indígena andina como não linear e não teleológica, mas como ciclos em espiral que promovem fraturas e sempre retornam ao ponto inicial. Esse processo que conecta passado-futuro com possibilidade de surgir no presente, é capaz de impulsionar indígenas e mestiços a reivindicarem sua autodeterminação política e religiosa.

CONCLUSÃO

Nossa intenção foi ampliar e aprofundar a reflexão sobre o pensamento descolonial de Sílvia Rivera Cusicanqui. Consideramos que seu lugar social e acadêmico é definido por uma sólida e comprometida ação política nos movimentos sociais, particularmente, os coletivos indígenas, e por suas contribuições teórico-metodológicas relativas a dois procedimentos de pesquisa descolonizadores, a história oral andina e a Sociologia da imagem.

Tanto a proposição de ações políticas quanto a de procedimentos de pesquisa acadêmica no terreno colonial, constituem-se como práticas de resistência descoloniais, capazes de desestruturar a lógica de dominação colonial. Assim, o feminismo descolonial de Cusicanqui intenciona práticas de resistência comprometidas com um pensar-fazer outro, visando um reordenamento das estruturas sociais implantadas pelo ocidente nas mulheres indígenas e mestiças, que produzem o sexismo, o racismo e a misoginia.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAS GRAÇAS, Suzielen T. Gênero e raça na contemporaneidade: um diálogo entre Sílvia Cusicanqui e a Marcha Mundial das Mulheres. **Cadernos de Relações Internacionais**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, 2017.

MIRANDA, Cláudia. O debate pós-colonial na América-Latina: contribuições de Sílvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. **Revista Arte de Educar** - Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, pp. 213-232, 2018.

RIVERA CUSICANQUI, Sílvia. **Utopia ch'ixi, entrevista com Yael Weiss**, 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk&t=1605s>.

RIVERA CUSICANQUI, Sílvia. **Un mundo Ch'ixi es posible**: ensaios desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018b.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociologia das imagens**: miradas ch'ixi desde la história andina. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón, 2015.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI Silvia, “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”. **Revista Temas Sociales**, La Paz, n. 11, p. 49-64, 1987.

SALVADOR, Ângelo D. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 11ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 1986.



GT 03 - Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO CAMPO FEMINISTA E ANTIRRACISTA: A FORMAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS E TERRITORIALIDADES (PGELAT) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT

Patrícia Orfila Barros dos Reis¹ (UFT)

Fabiana Scoleso² (UFT)

Angélica Lima Mendonça³ (UFT)

RESUMO: A presente proposta tem por objetivo uma discussão teórico-prática sobre as estratégias pedagógicas feministas e antirracistas que se contraponham aos modelos e formas hegemônicas de dominação pela Educação. Ofertando disciplinas, como “Antirracismos Contemporâneos Latino-Americanos e Caribenhos”, “História, Memória e Territorialidade Latino-Americana”, “Proteção Interamericana de Direitos Fundamentais e Territorialidades”, “Arquitetura, Cidade, Relações Interseccionais entre Classe, Raça e Gênero”, dentre outras, que problematizam o colonialismo, o patriarcado e o sistema do capital, a criação de um curso de Pós-graduação *Lato-Sensu* em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades (PGELAT)⁴ se propõe a avançar sobre as invisibilidades e as formas de dominação historicamente consolidadas e propagadas na formação social, política, econômica e institucional da América Latina. A conformação de novos campos pedagógicos permite que os enfoques críticos e interseccionais tenham seus efeitos na vida social e cotidiana dos estudantes desse curso, facultando a desconstrução e reconstrução de novas epistemologias e práticas sociais. A especialização oportuniza uma abordagem colaborativa que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora. Além disso, enfatiza-se, com base na pedagogia freiriana, a importância da solidariedade e do apoio mútuo, criando assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e empoderador. O campo educacional, tradicionalmente visto como um espaço neutro de transmissão de conhecimento, tem sido um terreno fértil para a reprodução de modelos de dominação na forma e no conteúdo curricular. Neste contexto, a emergência de práticas pedagógicas contra-hegemônicas representa uma ação efetiva para desestabilizar e transformar essas estruturas, o *status quo*.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, antirracismo, feminismo, epistemologias, América Latina.

¹ Curso de Arquitetura e Urbanismo, Grupo de Pesquisa Mulheres na Arquitetura e no Urbanismo (GPMU), Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades (PGELAT), UFT, Brasil. Email: patriciaorfila@uft.edu.br

² Curso de Relações Internacionais, Grupo de Estudos Globais e América Latina GEGAL, Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades (PGELAT), UFT, Brasil. E-mail: fabianascoleso@uft.edu.br

³ Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (PPGCom), Especialização em Estudos Latino-Americanos e Territorialidades (PGELAT), UFT, Brasil. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal do Tocantins (Neabi/IFTO). E-mail: angelpmw@gmail.com

⁴ Perfil da PGELAT no Instagram:

https://www.instagram.com/pgelat_uft?igsh=MXBoNm5oZG1lNTN6ZQ%3D%3D&utm_source=qr

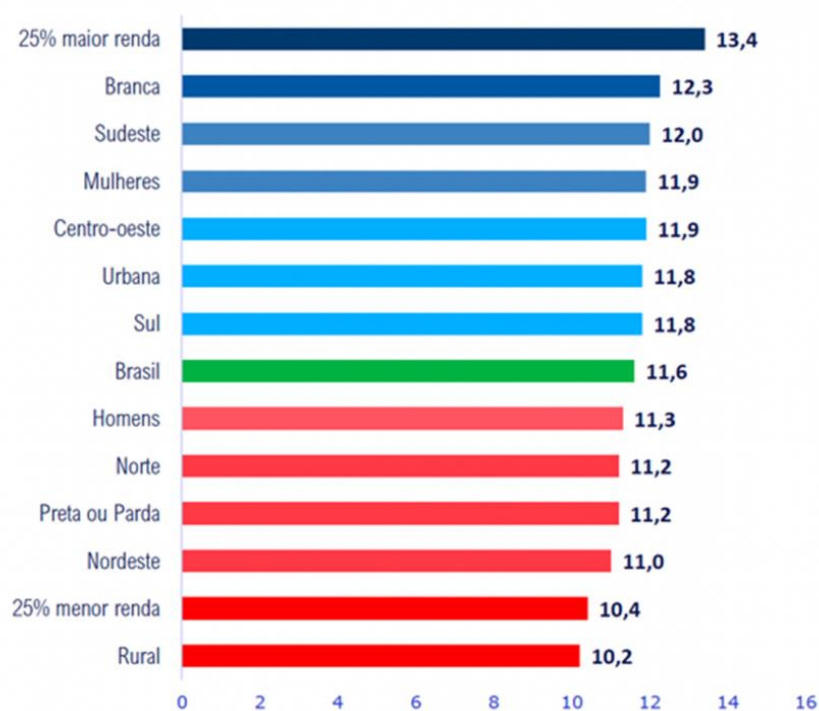
1. O campo hegemônico e batalha pela educação pública de qualidade

Embora a América Latina e o Caribe tenham avançado nas últimas duas décadas em temas como inclusão social, expansão do ensino superior e o aumento da oferta de vagas por meio de programas de bolsas e subsídios, além de apoio financeiro sob a forma de crédito educacional, a região ainda lida com questões históricas cruciais que a coloca em atualizados graus de dependência e subordinação, especialmente quando se trata da ofensiva conservadora que busca limitar o pensamento crítico nas instituições de ensino. A educação é um bem público e um direito humano que deve ser garantido pelo Estado, mas que ainda é permeado e disciplinado pela lógica capitalista que procura mercantilizar a educação ou fazer dela apenas um mecanismo na formação de força de trabalho para o capital. A educação superior, cada vez mais, é vista como lugar da elite enquanto, para a classe trabalhadora figuram os cursos de qualificação profissional apartando-os da possibilidade de almejar o ensino superior como possibilidade da sua emancipação. Na América Latina, a expansão dos sistemas de ensino superior foi acompanhada pela diferenciação institucional. Pressionado pela ampliação dos setores médios, decorrentes da dinâmica de industrialização e de urbanização, o ensino superior se expande e, simultaneamente, se diversifica, para atender a uma demanda cada vez mais heterogênea.

No Brasil, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) referentes ao Censo da Educação Superior 2021 revelam um cenário bastante preocupante que chama a atenção, sobretudo quando se trata das desigualdades sociais e da importância que a educação tem para frear seus avanços. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE PNAD-Contínua), de 2021 revelaram que a rede privada de Ensino Superior no Brasil representa 87,8% das instituições de ensino (2.261 unidades) contra 12,2% das instituições públicas (313 unidades)⁵. Cerca de 76,9% das matrículas no Ensino Superior ocorreram no setor privado. Os números revelam ainda que a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade em 2021 se contrastam em função da renda (25% maior renda – 13,4 anos x 25% menor renda – 10,4 anos); da localidade (urbano – 11,8 anos x rural – 10,2 anos); da etnia (pessoas brancas – 12,3 anos x pessoas pretas/pardas – 11,2 anos); da região (sudeste – 12 anos x nordeste/norte – 11/11,2 anos); do gênero (mulheres – 11,9 anos x homens – 11,2 anos). (Gráfico 1)

⁵ OLIVEIRA, Ana Beatriz de. **O Censo da Educação Superior 2021 e os desafios para o Brasil do futuro**. Publicada em: 21 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/2022/11/21/o-censo-da-educacao-superior-2021-e-os-desafios-para-o-brasil-do-futuro-por-ana-beatriz-de-oliveira/>> Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Acesso em: 14 de abril de 2024.

Gráfico 1. Número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade – Brasil 2021



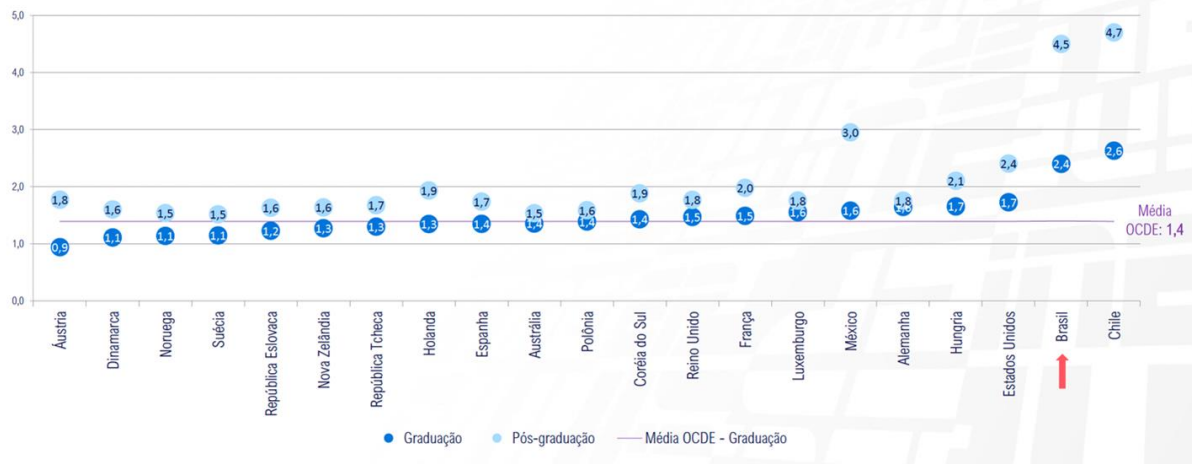
Fonte: IBGE/Pnad C; gráfico elaborado por Deep/Inep

A pesquisa ajuda a compreender o quanto as metas dispostas no Plano Nacional de Educação (PND) estão cada vez mais distantes de serem alcançadas. As causas da desaceleração são amplas, mas podem também ser associadas a reversão de políticas públicas de governos conservadores que não trataram como prioridade o tema, além da drástica diminuição de recursos e o impacto da COVID-19 sobre o emprego e a renda da população. A educação se tornou um sonho distante para famílias pobres.

O desmonte das políticas de expansão da educação pública e a drástica diminuição de investimentos em ciência, tecnologia e inovação têm impactado a produção científica e a destinação de recursos para manter a infraestrutura já existente. Precarização é a palavra que melhor descreve a situação (Oliveira, 2022).

O acesso à educação superior está ligado também ao nível de emprego e salários (Gráfico 2). De acordo com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trabalhadores com curso de graduação ganham 2,4 vezes mais do que trabalhadores com ensino médio. O número também é interessante quando se trata de pós-graduação, quando essa diferença passa para 4,5 vezes:

Gráfico 2. Razão entre Rendimento de Trabalhadores (25 a 64) com Educação Superior e de Trabalhadores com Ensino Médio (base=1) - 2020



Fonte: OCDE: Dados extraídos de OECD.Stat Nota: Brasil (2015), México (2018), Chile (2017), França (2018), Espanha (2019)

“É cada vez mais evidente a contradição entre o discurso triunfalista sobre a “sociedade do conhecimento” e a insuficiência, ou em alguns casos a queda, dos gastos com educação no PIB dos países OCDE e em muitos países do Sul. Mas globalmente, a crise da escola mostra uma contradição cada vez mais clara entre o acesso à cultura, que se acredita necessária para os jovens de origem camponesa e operária, e as restrições materiais, sociais, simbólicas e culturais que impedem o acesso desses mesmos jovens à cultura ou os desvia desse objetivo”. (Laval, 2019, p.304)

É sobre o currículo e a introdução de um novo léxico que inclui a “inovação”, “eficiência” e “empreendedorismo”. O conteúdo, o método e a forma da educação, baseados na crise de legitimidade da escola com o avanço neoliberal e os valores embutidos nesses termos hoje correntes na educação.

2. Proposta do PGELAT: por um currículo para a transformação social

A América Latina se insere em uma nova lógica da geopolítica mundial de recursos territoriais, naturais e sociais. A reprimarização das economias da região através da expansão da fronteira agrícola e do neoextrativismo em suas territorialidades são termos e conteúdos presentes na gama de questões que ocupam espaço nos debates propostos nesta pós-graduação, assim como as espacialidades e as dimensões de raça, classe, gênero, etnia, diversidade e geração que são resultado da simbiose entre particularidades históricas e contemporâneas da nossa formação. A reconversão de atividades econômicas (reprimarização), alteração das formas de ocupação dos espaços em função da crescente inserção dos territórios nos fluxos internacionais de acumulação, a interação de novas formas de exploração do trabalho e a intensa especulação do rural e do urbano, tem suas expressões na realidade do Estado do Tocantins e nos dão importantes subsídios para compreender os processos mais atualizados do crescimento da região e da sua integração regional e global.

A proposta desta pós-graduação, em nível de especialização, se dedica a pensar a América Latina em suas contradições e complexidades como tarefa fundamental para compreendermos nossa formação econômica, política e social e seus impactos na contemporaneidade. Pesquisar, debater, analisar, documentar e sistematizar o pensamento a partir do Sul Global são formas de reconstruir a imensa quantidade de conhecimento existente no nosso continente e buscar a síntese, as teorias, as novas epistemologias na e da América Latina para explicar os antagonismos, conflitos e contradições do modelo de desenvolvimento que integrou de forma subordinada a região e nos transformou em periferia também quando se trata do saber científico.

O projeto ora proposto e que tem avançado desde agosto de 2023, vem em perspectiva emancipadora e transformadora, valorizando a Educação, sobretudo a educação popular, procurando superar as narrativas que estabeleceram a Europa como centro do conhecimento e a América como continente de culturas pouco sofisticadas, que ansiava pelo racionalismo do Velho Mundo e seu exercício de controle sobre os corpos, culturas e territorialidades e espacialidades: a colonização. Neste sentido, a Universidade Federal do Tocantins, através deste curso, intensifica seus estudos sobre os avanços do capitalismo na América Latina, seus conflitos, problemas sociais, territoriais, de gênero, classe, raça, etnia, diversidade e geracional na educação continuada, como forma de atualizar, conscientizar e incentivar o pensamento crítico-reflexivo da(o) pesquisadora(or) para a compreensão da própria América Latina, dos seus problemas e desafios específicos.

Em consonância com esta perspectiva, a PGELAT se volta para a formação e atualização de profissionais das mais diversas áreas, inclusive da educação pública e privada da região que vão além das demandas neoliberais e que buscam promover o pensamento crítico em seus espaços de atuação, exercendo protagonismo social e liderança solidária para influir nas carências sociais, defender os direitos humanos e fundamentais e construir uma relação mais justa com a sociedade e com o meio ambiente. Nela, destaca-se a educação popular como uma rica e variada tradição reconhecida pelo seu caráter emancipatório, alternativo e participativo na luta contra hegemônica e que se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal. A tradição freireana de abordagem crítica e emancipatória permeia esta proposta que pode ser reconhecida na visão de América Latina e Caribe, no contexto da práxis presentes no projeto pedagógico do curso.

A identidade visual do curso está representada na logomarca (Figura 1), que foi desenvolvida pela artista mexicana e colaboradora da PGELAT, Taimy Perez⁶. O desenho foi baseado na obra

⁶ Taimy Perez é licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Arquitetura da Universidade Autônoma de Yucatan, realizou estudos de escultura na Escola Nacional de Artes Plásticas da Universidade Nacional Autônoma do México e desenvolve pesquisas sobre cidades com perspectiva de gênero.

“América Invertida”, do artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), que representa o mapa invertido da América do Sul, buscando ampliar as perspectivas de nossa posição no mundo, incorporando as tradições do Sul Global, para além dos cânones europeus (Castro, 2022).

Figura 1. Logomarca do curso

Especialização em Estudos
Latino-Americanos e Territorialidades



Imagem adaptada, criação da artista Mexicana Taimy Pérez (2023)

O curso tem carga horária total de 360 horas, com disciplinas de 30 horas, acontece aos sábados (período matutino e vespertino) e é 100% presencial e, neste sentido, insurgente, se considerarmos as pressões do mercado por uma educação à distância (EAD) ou via acesso remoto no contexto da educação contemporânea. O jargão das novas tecnologias sintetizado na ideia 4.0 (quarta revolução tecnológica), tem rebaixado cada vez mais a importância da presença, da materialidade dos corpos nos espaços das escolas. Sabemos que a presença e a sociabilidade fortalecem as relações interpessoais e, conseqüentemente, empodera politicamente os sujeitos, força que contraria a pressão pela privatização dos espaços e da mercantilização total da vida.

Ao proporcionar um ambiente acadêmico permeado por práticas contra-hegemônicas, a especialização não apenas amplia o repertório teórico dos participantes, mas também os empodera para enfrentar desafios sociais. Assim, reforça-se a importância de iniciativas educacionais que atuem como catalisadoras de mudanças em direção a uma sociedade mais equitativa e plural.

3. Soy latino americano e nunca me engano – epistemologia é empoderamento

A América Latina é uma região marcada por uma inquestionável diversidade cultural, histórica e social e que enfrenta desafios contínuos na busca por uma identidade coletiva e na consolidação de suas trajetórias políticas, sociais e, claro, acadêmico-científicas. Neste contexto, a oferta de uma especialização gratuita e presencial em Estudos Latino Americanos e Territorialidades, em uma universidade pública, localizada no centro norte brasileiro, na Amazônia Legal, não apenas

abre portas para a compreensão multifacetada da América Latina, mas também se configura como um poderoso instrumento contra hegemônico e de empoderamento individual e coletivo.

Ao propor uma estrutura curricular transdisciplinar (Introdução aos Estudos Latino-Americanos; História, Memória e Territorialidade Latino-Americana; Antirracismos Contemporâneos Latino-Americanos e Caribenhos; História, Memória e Territorialidade Latino-Americana; Arquitetura e Territorialidade Latino-Americana; Proteção Interamericana de Direitos Fundamentais e Territorialidades; Lutas Sociais no Brasil, América Latina e Caribe: histórias e novas perspectivas; Pensamento Social Latino-Americano; Pensamento Econômico Latino Americano; Povos Indígenas da Pan-Amazônia: da arqueologia à política global; Epistemologias Latino-Americanas e Caribenhas e o pensamento feminista; Arquitetura, cidade, Arquitetura e territorialidades latino-americanas, Arquitetura, cidade, relações interseccionais entre classe, raça e gênero, a especialização em questão assegura também o reconhecimento da identidade das acadêmicas e acadêmicos e da sua latinidade, uma construção complexa que vai além da ideia de um povo. Ela envolve questões históricas, geopolíticas e culturais, e é uma parte importante da identidade dos cidadãos latino-americanos.

Para além do contato e apreensão de conteúdos sobre história, arquitetura, economia, cultura, dentre outros sobre América Latina, os acadêmicos e acadêmicas desta especialização têm a oportunidade de acessarem suas próprias identidades, gerando sentimento de pertencimento e interlocução com o que se estuda e se vivencia durante as aulas, assim como no cotidiano de cada um. Os conteúdos tornam-se tangíveis fazendo com que cada acadêmica e acadêmico se conecte e se aproprie de sua cultura, ancestralidade e modo de vida latino-americano.

Sueli Carneiro (2023) aponta que “a compreensão das múltiplas opressões em sociedades multirraciais de passado colonial e presente neoliberal requer atenção à raça, à classe, ao gênero”. Pensando na construção de novas epistemologias, a diversidade de perspectivas e experiências trazidas por indivíduos que se reconhecem como parte de uma comunidade latino-americana, enriquece o debate acadêmico, promovendo a pluralidade de ideias e abordagens teórico científicas.

Ademais, vale pontuar que tão importante quanto a desconstrução, construção e reconstrução de novas epistemologias é evitar o epistemicídio apontado por Sueli Carneiro “(...) com a destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental” (Carneiro, 2023, p. 88).

Outrossim, ao reconhecer e valorizar a identidade individual como cidadão latino-americano, rompe-se com visões eurocêtricas dominantes no campo acadêmico e enfrenta-se as

práticas hegemônicas consagrando-se como perspectiva contra-hegemônicas. Isso permite uma maior inclusão de saberes e conhecimentos locais, muitas vezes marginalizados, e uma crítica mais ampla das estruturas de poder e dominação que moldaram historicamente as sociedades latino-americanas. Dessa forma, abre-se espaço para a construção de uma epistemologia mais inclusiva e emancipatória, capaz de refletir as realidades e aspirações dos povos latino-americanos.

4. Arquitetura e cidade na América Latina

A aproximação com a produção e a crítica da arquitetura e da cidade na América Latina acontece nas disciplinas “Arquitetura e territorialidades latino-americanas” e “Arquitetura, cidade, relações interseccionais entre classe, raça e gênero”. A complexidade da crise econômico-social que assola os países periféricos se materializa nas arquiteturas e na morfologia das cidades latinas:

“A antítese entre a natureza e o entorno urbano; o crescimento incontrolado e desproporcionado das grandes extensões metropolitanas; o surgimento de inúteis edifícios simbólicos e monumentais, representativos do Estado burguês ou das estruturas administrativas, comerciais ou financeiras estrangeiras; a infinita proliferação das favelas em todo o Continente e no Caribe; as construções anônimas de habitações desumanizadas e despersonalizadas; a carência de serviços e infra-estruturas para as camadas majoritárias da população: a destruição das autênticas tradições populares na dimensão urbanística, arquitetônica e do mundo objetivo.” (Segre, 1991, p. 311)

As disciplinas envolvem a dimensão cultural e simbólica da arquitetura e da cidade, perpassam o debate sobre a construção de identidades, estabelecendo uma leitura crítica acerca das vanguardas artísticas, subordinadas à Europa, geralmente ensinadas nas escolas de arquitetura do Sul Global. Inclui-se, neste sentido, o pensamento decolonial (Aravecchia-Botas, 2018; Vergès, 2020), para a compreensão da conformação do campo disciplinar da arquitetura e do urbanismo na América Latina. Para o arquiteto e historiador Roberto Segre:

“Os habitantes das cidades latino-americanas não necessitam apenas de símbolos monumentais, mas, essencialmente, de habitações, serviços e infraestruturas técnicas que permitam melhorar a qualidade de vida das diferentes camadas sociais. Dentro dessa produção maciça deve estar contida a criatividade, o valor artístico, a expressão cultural de projetistas e usuários.” (Segre, 1991, p. 18)

Para além das questões que envolvem a arte e a técnica, as disciplinas inserem as categorias classe, raça e gênero nos estudos sobre arquitetura e cidade, destacando, por exemplo, a invisibilidade das arquitetas negras. O coletivo brasileiro de *Arquitetas Negras* trata do racismo estrutural na arquitetura e no urbanismo e vem discutindo a invisibilidade ou mesmo a ausência das mulheres negras na profissão. A arquiteta e urbanista Maria Luiza de Barros Rodrigues relata:

“Desde que adentrei esse caminho, muito me inquietava o fato de pouco se contar sobre a diversidade sociocultural que compõe nossas cidades, levando em consideração o impacto que o modo hegemônico de projetar urbano implica diretamente nesse aspecto. Além disso, e não menos problemático, o saber branco, eurocêntrico, masculino e cristão nesse campo despontavam como referências em todos os âmbitos. Esses fatores transpassam de forma violenta o repertório intelectual construído pela população negra regional e globalmente, assim como todo e qualquer tipo de território e manifestação que possuem variante cultural afro-brasileira”. (Rodrigues, 2019, p.14)

Tendo o corpo como escala de análise, a partir das teorias feministas afro-latino-americanas (Carneiro, 2023; Davis, 2016; Gonzalez, 2020), busca-se também acolher a população LGBTQIAP+, nos debates sobre as cidades, tratando de experiências insurgentes (Moassab & Name, 2020) materializadas no espaço urbano, como as manifestações antirracistas, feministas, inserindo a política como ponto fundamental nessa interlocução com a cidade, contextualizando todos esses temas também nos campo dos ativismos digitais.

5. Lutas sociais na América Latina e Caribe

As lutas sociais na América Latina e no Caribe têm sido fundamentais para a transformação social, para a defesa dos direitos e na busca por justiça. Essas lutas abrangem uma variedade de questões e formas de resistência.

Embora tenha havido nas últimas décadas um fortalecimento das resistências populares, é preciso fazer uma reflexão crítica quanto à reversibilidade das conquistas na atual fase do capitalismo, especialmente sob o cariz neoliberal. A proposta de disciplina tem como objetivo refletir sobre os rumos dos movimentos, destacando movimentos-chave que sintetizam a realidade das lutas sociais na América Latina e no Caribe.

Questões como a demarcação de terras indígenas, direitos humanos e litigância estratégica, pluralismo jurídico, acesso à moradia e direito à cidade, trabalho e economia e as novas formas de organização dos movimentos sociais latino-americanos são temas de destaque na compreensão das resistências, de sua agenda política e enfrentamentos. A análise dos movimentos sociais pode ser feita de forma comparada, sob perspectiva histórica-dialética, sua territorialidade sempre vinculada com a luta por justiça, igualdade e direitos, mas também aqueles que vão além e questionam a natureza do sistema capitalista por meio de mobilizações de protesto (Almeida, 2020).

Neste sentido, é importante pensar e destacar os movimentos sociais mais recentes que enfrentam opressões ainda mais expressivas derivadas do crescimento e expansão vertiginosa do agronegócio e do neoextrativismo destrutivo, dos feminicídios e da violência estrutural sobre os mais pobres (Zibech, 2020). O capitalismo contemporâneo na América Latina e no Caribe tem imposto

enormes desafios aos movimentos também por operar na esfera das subjetividades impingindo as ideias de consenso, reconciliação e negação dos antagonismos (Mouffe, 2015).

Realizar discussões sobre esta perspectiva nos ajuda a compreender os movimentos sociais como sobrepostos, entrelaçados e combinados que se movem para reivindicar ou fazer valer seus direitos considerando sua extração colonial e sua integração subordinada à economia global. Conhecer é resistir!

6. A luta antirracista

Ainda podem ser consideradas muito recentes as políticas educacionais antirracistas na América Latina, consequência de uma região de extração colonial onde o racismo é individual, estrutural e institucional (Almeida, 2020).

Ao incluir uma disciplina que aborda estas discussões, a especialização tem procurado contribuir com a superação do racismo no contexto educacional procurando combater formas de hierarquização, discriminação e preconceitos nos currículos e nas práticas das professoras envolvidas neste projeto.

O colonialismo ainda é uma marca indelével da formação da América Latina e do Caribe. De acordo com Quijano,

“Para a América e, em particular, para a atual América Latina, no contexto da colonialidade do poder, esse processo implicou que, à dominação colonial, à racialização, à re-identificação geocultural e à exploração do trabalho gratuito, fosse sobreposta a emergência da Europa Ocidental como o centro do controle do poder, como o centro de desenvolvimento do capital e da modernidade/racionalidade, como a própria sede do modelo histórico avançado da civilização. Todo um mundo privilegiado que se imaginava, se imagina ainda, autoproduzido e autoprojetoado por seres da raça superior *par excellence*, por definição os únicos realmente dotados da capacidade de obter essas conquistas” (Quijano, 2005, p. 23).

A colonialidade de poder e a racialização dos povos circunscreveu o poder e o território do colonizador e hierarquizou suas relações com os colonizados. Mesmo após a “abolição da escravidão” e da institucionalização da República, o presente continuou flertando com o passado em um movimento de modernização conservadora que apenas colocou em outros termos e atualizou o racismo.

O reconhecimento do racismo e de seus vieses (também sobre as populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses) e combatê-lo dentro e fora da universidade é essencial se quisermos alcançar novos níveis de justiça social e igualdade na diversificada América Latina. Neste sentido, o projeto pedagógico do curso procurou garantir uma discussão ampla e aberta sobre o racismo latino-americano na história e na contemporaneidade.

7. Próximos passos...

O plano pedagógico do curso se encontra aberto para mudanças. Não há nada fechado ou definitivo em projetos que buscam interlocuções cada vez mais profundas com a sociedade. Se a sociedade caminha exercitando a mudança social, estamos propondo também que esta mudança siga como parte integrante deste projeto. Sabemos também dos limites que é atuar dentro de uma estrutura que em si e por si também representa certos limites. Reconhecemos a práxis pedagógica como a alavanca que impulsiona novas ideias e possibilidades.

As estudantes deste curso são majoritariamente professoras da rede pública de ensino, mulheres e negras. A sala de aula é por si expressão da diversidade e da necessidade de qualificação e intercâmbio de saberes, histórias e realidades. A cada aula e a cada nova disciplina docentes e discentes se encontram com as próprias histórias e reconhecem que a sua territorialidade, onde quer que esteja, é a conexão mais importante entre o que se aprende e o que se ensina.

Este certamente foi o primeiro passo de uma proposta que se pretende mais ampla. Seguimos certas de que o tema central e os abordados na sua estrutura curricular merecem um programa *stricto sensu* e esperamos fomentar este caminho rumo à sua concretização.

8. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Paul. **Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva**. Buenos Aires: Clacso, 2020.

ARAVECCHIA-BOTAS, Nilce A. **O pensamento decolonial - caminhos para o ensino de arquitetura na América Latina**. In: América. Revista da pós-graduação da Escola da Cidade. São Paulo, Editora da Cidade, dez. 2018, pp. 76-81

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASTRO, Celso (Org.). **Além do Cânone: Para ampliar e diversificar as ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**, Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

- MATOS, Gabriela (Org.). **Arquitetas Negras**. Vol. 1, 1ª Edição, São Paulo; Editora Bendito Ofício, 2019.
- MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- MOASSAB, Andreia & NAME, Leo (Org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.
- OLIVEIRA, Ana Beatriz de. **O Censo da Educação Superior 2021 e os desafios para o Brasil do futuro**. Publicada em: 22 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/2022/11/21/o-censo-da-educacao-superior-2021-e-os-desafios-para-o-brasil-do-futuro-por-ana-beatriz-de-oliveira/>> Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Acesso em: 14 de abril de 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANGER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, 19(55), 9-31, 2005.
- SEGRE, Roberto. **América Latina, fim de milênio: raízes e perspectivas de sua arquitetura**. São Paulo: Studio Nobel, 1991.
- RODRIGUES, Maria Luiza de Barros. **Entre rasgos e costuras: aproximações para um urbanismo decolonial**.
- MATOS, Gabriela (Org.). **Arquitetas Negras**. Vol. 1, 1ª Edição, São Paulo; Editora Bendito Ofício, 2019.
- VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. Trad. Jámille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: UBU Editora, 2020.
- ZIBECHI, Raúl. **Movimentos sociais na América Latina: um “mundo outro” em movimento**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.



GT 03 – Pensamento social, utopias e epistemologias na América Latina e Caribe

POR UMA EDUCAÇÃO MUSEAL DO SUL-GLOBAL: SABERES ORIGINÁRIOS PRESENTES EM MUSEUS

Michelly da Silva Fernandes (PPGED/UEPA)¹

Sérgio Roberto Moraes Corrêa (PPGED/UEPA)²

RESUMO: A pesquisa teve sua origem em um projeto desenvolvido durante a graduação, iniciada com uma investigação preliminar através de uma revisão bibliográfica exploratória para compreender as discussões existentes sobre o tema. Observou-se que os museus, são tradicionalmente vistos como guardiões da memória, por ter suas raízes em salvaguardar memórias materiais e imateriais da sociedade que se autodenominava dominante, e não valorizavam narrativas que não se encaixavam na lógica colonialista predominante, o que contribuiu para marginalização e silenciamento de muitas comunidades. Sendo assim, é crucial reconhecer a dimensão social, educacional, política e epistemológica dos espaços museais, pois essas instituições desempenham um papel fundamental na produção e preservação dos saberes e memórias de diversos povos e suas subjetividades. Para elucidar a pesquisa em questão, destacam-se duas exposições itinerantes que estão à mostra em dois museus em Belém/PA, (1) Exposição “Bancos indígenas do Brasil - Grafismo” e a (2) Exposição “Nhe’ẽ Porã: Memória e Transformação”. Com base nas informações levantadas, realça-se a premência de uma abordagem museal mais ampla, originada no Sul-Global, que possa desafiar as estruturas coloniais arraigadas em que estamos submersos, ressaltando a importância da educação museal como ferramenta para romper com estereótipos forjados sobre as comunidades originárias, enfatizando a urgência em adotar uma perspectiva a partir do sul-global nos museus.

Palavras-chave: Educação Museal, Sul-Global, Saberes Originários, Museus.

INTRODUÇÃO

Recentemente surgiram discussões e debates acerca da necessidade de uma educação museal que valorize perspectivas “outras”, especialmente no sul-global, enfocando a diversidade de saberes e culturas dos povos originários, marginalizadas nos espaços museais. O presente artigo propõe reflexões sobre a importância e os desafios acerca da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, PPGED-UEPA, Brasil. Email: fernandesmichelly100@gmail.com

² Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED-UEPA, Brasil. E-mail: sergio.correa@uepa.br

precisão em promover uma Educação Museal a partir do lugar do “outro”, que reconheça e valorize o pensamento dos povos originários presentes nos museus.

A instituição desempenha um papel fundamental historicamente na preservação e exposição de artefatos narrando histórias e fatos culturais, todavia, continuamente, essas instituições têm privilegiado exposições e conhecimentos por uma perspectiva dominante, ligada ao norte-global. Essa concepção se torna limitante e excludente, quando se considera as diversas cosmologias presentes desse outro lado da linha (sul-global).

Segundo Brandão e Landim (2011):

O museu é fruto do saber moderno que excluiu o saber popular, conseqüentemente, as classes populares. O museu desde a sua criação nega e esconde o saber popular, prolongando a hegemonia. Perpetuando a ideia de que os espaços museais não são para o acesso de todos, surgindo assim, o sentimento de não pertencimento por outros, ou seja, existe uma problemática, e ela é estrutural, e se limita sobre o entendimento que temos sobre museus.

Em vista disso, apreende-se que a Educação Museal desenvolvida a partir do sul-global, tem por intuito explorar como os museus podem tornar-se espaços mais holísticos e relevantes para as mais diversas comunidades, pondo em protagonismo suas histórias, seus múltiplos saberes e formas de conhecimentos sobre a vida e o mundo que seguem sub-representadas.

Quando se permite discutir sobre a relação da educação com os museus, cada museu aborda em seus acervos e curadoria uma perspectiva específica, certo? Quantos museus que já tivemos a oportunidade de conhecer e/ou visitar nos deu a oportunidade de ampliar nossa bagagem cultural, colaborando com nossa aprendizagem somente pelo contato com uma temática desconhecida, pouco conhecida ou até mesmo conhecida, mas que auxiliou em esclarecimentos sobre determinados assuntos? Dessa forma, sendo importante refletir sobre esses questionamentos para dar prosseguimento a esta pesquisa.

Para este trabalho, salienta-se que a investigação é de cunho bibliográfico, em que busca-se abordar reflexões e apontamentos acerca da relação dessa instituição com os conhecimentos oriundos de um sul-global que existe e sempre existiu, mas que foi silenciado de maneira proposital. A pesquisa também conta com a conceituação das ideias fundamentais acerca da Educação Museal e dos museus como espaços que podem se

transformar em agentes de mudança positiva, proporcionando diálogos interculturais e colaborações significativas, que valorizem verdadeiramente os saberes originários.

Além disso, buscou-se elucidar a proposta da pesquisa, abrangendo para este debate duas exposições itinerantes que se encontram abertas para visitação do público em Belem/Pa que são: (1) A Exposição “Bancos indígenas do Brasil - Grafismo” que está em exposição no Museu do Estado do Pará (MEP) e a (2) Exposição “Nhe’  Porã: Memória e Transformação” em   mostra no Museu Paraense Emílio Goeldi.

CONCEITUANDO O MUSEU   LUZ DO SUL-GLOBAL

O museu possui suas raízes epistêmicas na lógica colonial e estão entrelaçadas com a narrativa de Estado-nação, processo de patrimônio e discursos de memória. O museu na sua configuração inicial reflete e perpetua estruturas de poder, exercendo controle acerca do que é exibido e apresentado. Diante disso, emergem duas tendências a desconstru o do legado colonial do museu: (1) Políticas de identidade e representatividade; e (2) a introdução da categoria “Sul” como uma resposta epistemológica frente ao discurso da arte contemporânea (Bennett, 1994).

Assim, é importante que se compreenda que os museus são instituições antigas, caracterizadas pelo propósito de comunicar e preservar o patrimônio material e imaterial da humanidade. E, com base nas definições mais recentes do Conselho Internacional de Museus (ICOM) e do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, aberta ao público e dedicada à pesquisa, preservação, interpretação, exposição, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico e cultural.

Isto é, os museus fomentam a diversidade, impulsionando experiências educativas, de fruic o e de reflexão para todos os públicos. Porém, muitas pessoas demonstram uma certa hesitação acerca da ideia de museu, ficando inibidos no primeiro contato com esses ambientes, por não avistarem os museus como locais de cultura e lazer, como parte integrante de suas rotinas.

Portanto, compreender que os museus são instituições dinâmicas, vivas e ativas que dispõem de atividades planejadas e executadas ao longo de todo o ano, e estão abertas ao público,   indispensável para reconhecer a função central que assumem na promoção da

cultura, educação e do lazer na rotina das pessoas. Ao organizar suas exposições, os museus buscam transmitir as memórias e saberes de forma educativa, não-formal e lúdica despertando o interesse dos visitantes e curiosos.

Marília Cury (2010) enfatiza “os museus possuem a capacidade única de oferecer experiências significativas de aprendizagem, possibilitando que os visitantes construam conhecimentos mediante suas próprias interações com os acervos e narrativas expostas”. Isto é, os museus como ambientes dinâmicos, mediam a aprendizagem que se dá de forma ativa e transformadora, promovendo experiências que colaborem para o desenvolvimento pessoal e cultural dos visitantes.

Ademais, os museus desempenham uma função essencial frente à preservação da memória e do patrimônio cultural, oportunizando reflexões e debates sobre questões atuais e futuras, enfatizando o atributo dos museus como lugares colaborativos ao empoderamento de povos que foram subalternizados (Barbosa, 2007). Em suma, os espaços museais são mais que depósitos de objetos, são lugares de diálogo intercultural, educação e reflexão, sendo essencial para o desenvolvimento e preservação da identidade cultural de muitos povos.

EDUCAÇÃO MUSEAL DO SUL-GLOBAL E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES ORIGINÁRIOS

Historicamente os museus foram concebidos como espaços para salvaguardar memórias de povos que se autodenominavam-se como dominantes, o que resultou na marginalização e apagamento de memórias e narrativas históricas ao redor do mundo das sociedades que fugiam da lógica colonialista impostas pela modernidade ocidental (norte-global).

Frisa-se que os povos da América do Sul foram submetidos a um processo de apagamento de suas memórias, práticas e saberes em seus próprios territórios.

Desse modo, evidencia-se o pensamento de Le Goff (1983) que:

O controle acerca da memória e o esquecimento advém da preocupação significativa daqueles que dominam as sociedades históricas, desvelando-se através do silenciamento e omissões da narrativa coletiva. (Le Goff, 1983)

Em outras palavras, para o invasor, as formas de silenciar e invisibilizar esses povos se estabelecia como uma estratégia de poder para se manter uma historiografia universal do

ocidente, visto que se objetiva modelar a memória coletiva em torno dos valores ocidentais. Nesse sentido, Sacavino (2016) complementa que desconstruir a história e o poder é desvelar a “cultura do silêncio”, que seria contar, apoiar, valorizar, visibilizar a produção e o fazer história dos sujeitos subalternizados e colonizados que habitam a *zona do não ser* do outro lado da linha abissal.

Logo, descolonizar os museus, é um mecanismo para reler e recontar histórias por outras perspectivas, não se trata de excluir o ocidente e de negar o seu potencial na construção do mundo, mas de que existem outros mundos possíveis, como realça Mignolo (2007) “não se trata da substituição por um novo paradigma, mas sim do surgimento de paradigmas outros”.

Partindo desse ponto, é imprescindível considerar a perspectiva pela qual os museus serão abordados e o que se pretende pesquisar, enfatizando que o processo de mediação dos museus, seja conduzido por ele mesmo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2023):

A educação é uma das funções essenciais aos museus, que vão além das atividades de preservação, conservação e comunicação de seus acervos, exercendo um papel na transformação social e na interpretação da cultura e memória (IBRAM, 2023).

Assim, considerando o cenário brasileiro, é preponderante explorar a educação museal como um conjunto de práticas educativas desenvolvidas nos museus. Tendo em vista que essas práticas visam promover a aprendizagem, o diálogo intercultural e a valorização do patrimônio cultural de diversos povos. Essa abordagem educacional no Brasil está em conformidade com os princípios internacionais estabelecidos pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), que reconhece a educação museal como uma função essencial dos museus para a sociedade.

Além do mais, Martini (2006) afirma que a educação museal que se origina do sul-global valoriza os saberes dos povos locais, desafiando as perspectivas eurocêntricas solidificadas nos museus tradicionais. Compreende-se assim, a iminência de repensar e propor formas de transformar a educação museal do sul-global, superando as lentes cristalizadas hegemônicas e colonialistas que permeiam nos museus.

Ao abordar o conceito de sul-global, referimo-nos a um sul metafórico que representa a subalternização, a negação e a invisibilização de todas as epistemologias, existências,

modos de vidas e conhecimentos que se encontram do outro lado dessa linha. Esse “sul” sendo inferiorizado, desqualificado e considerado como inexistente pela “modernidade ocidental”.

E partindo desse ponto, podemos observar que a modernidade ocidental se posicionava como ponto de referência para as outras civilizações, embora não constituísse um modelo de modernidade “autêntico”, porém a expansão europeia na América do Sul (Pindorama) colaborou para a transformação das premissas da ordem cultural e política daquela modernidade em gestação, indicando a diversidade e complexidade desse fenômeno histórico (Eisenstadt, 2000, p.13).

Ou seja, a ascensão da modernidade revela pelas Américas, a origem de uma nova configuração de um padrão de poder global. A cartografia do poder global, desvela a criação dessa divisão racial em que privilegia na América do Sul a minoria (elite/burguesia) que se considera como padrão suas formas de ser, saber e existir em relação aos sujeitos cuja humanidade não é reconhecida, ou seja, o “Outro”. Revelando assim, uma estrutura de poder que perpetua a marginalização daqueles vistos como diferentes.

Assim, a visibilização e o reconhecimento de outras histórias são fundamentais na formação de identidades a partir de uma abordagem descolonizadora. A história e a memória são dimensões indispensáveis a serem consideradas em relação às lutas e conquistas pelos direitos humanos, pela cidadania e justiça social.

EXPOSIÇÕES ITINERANTES EM BELÉM/PA: O PROTAGONISMO INDÍGENA NOS MUSEUS

No contexto atual do reconhecimento do “outro”, observa-se um movimento relevante de resistência cultural e identitária, com a proposta de reconhecimento, preservação e promoção dos conhecimentos ancestrais dos povos locais. Esta dinâmica destaca a diversidade existente como estratégia de resistência frente ao colonialismo.

As populações originárias são historicamente atravessadas por políticas de morte, apagamentos, assimilação cultural e marginalização de seus saberes. Linda Smith (1999) afirma que o processo de colonização atua como um método de desvalorização e apagamento

dos conhecimentos e história indígenas, validando e estabelecendo as relações de poder dominantes.

Logo, observa-se nos vários veículos midiáticos, a movimentação das comunidades originárias lutando por seus direitos, dado que seus direitos básicos são violados o tempo todo. Frente a esses movimentos, se obteve algumas conquistas, como, a afirmação de suas identidades étnicas e a busca pela garantia de seus territórios, apesar das ameaças diárias em relação ao avanço do agronegócio, garimpos, desmatamento e outros. Tais atividades interferem na vida dessas populações, pois são realizadas na maioria das vezes próximas as suas moradias, quando não se têm seus territórios invadidos.

Posto isto, os museus possuem essa função de mostrar que os povos indígenas são a materialidade da palavra resistência, pois não é fácil continuar existindo por seus mais de 500 anos, quando se há a todo momento alguém desvalidando suas identidades étnicas e desvela um sistema que a todo momento e a todo custo pretende se apropriar de seus territórios.

A seguir, serão apresentadas algumas imagens para complementar os pontos discutidos neste trabalho. As imagens foram selecionadas com o intuito de destacar os aspectos tratados sobre o tema, oferecendo uma representação visual que enriquece as discussões aqui introduzidas.

Primeiro salienta-se, a Exposição itinerante “Bancos Indígenas do Brasil - Grafismo” que se encontra em exibição no Museu do Estado do Pará (MEP). As peças são esculpidas em madeira, sendo a maioria em formato de animais, revelando as formas, cores e grafismos da arte indígena. A exposição reúne 142 peças de 40 povos indígenas oriundos da Amazônia, e além dos bancos, à mostra conta com fotografias e vídeos (SECULT/PA, 2024).

Imagem 1. Exposição “Bancos indígenas do Brasil - Grafismo”



Fonte: Secult/PA (2024)

A segunda fotografia trata-se da Exposição Itinerante “Nhe’ẽ Porã: Memória e Transformação”, que se encontra aberta ao público para visitação no Museu Paraense Emílio Goeldi, evidenciando que a cidade de Belém do Pará foi a primeira a receber   mostra, sendo realizada pelo Museu de Língua Portuguesa em São Paulo.

A exposi o apresenta obras feitas por artistas indígenas, objetos etnográficos, arqueológicos e outros artefatos, tendo a curadoria de Daiara Tukano, artista indígena e mestre em Direitos Humanos, cuja proposta   convidar o visitante a mergulhar na memória, história e realidade atual dos povos originários do Brasil, revelando, diferentes formas de contemplar os territórios materiais e imateriais, as identidades das comunidades indígenas, suas trajetórias de luta e resistência, assim como as riquezas de suas culturas (GOELDI, 2024).

Destaca-se que o Museu Emílio Goeldi não apenas acolheu a exposi o, como também   correalizador, colaborando com o acervo linguístico desde a realiza o da mostra em São Paulo.

Imagem 2. “Nhe’ẽ Porã: Memória e Transformação” - Exposição Itinerante sobre Línguas Indígenas no Museu Paraense Emílio Goeldi



Fonte: Museu Paraense Emílio Goeldi (2024)

Essas iniciativas não apenas possibilitam um contato mais próximo com povos que antes pareciam distantes da nossa realidade, mas também expõem as estruturas coloniais presentes nas escolas, instituições, livros e na configuração de fazer política do nosso país, que difundem e alimentam um imaginário social distorcido sobre os povos indígenas. E com base nas fotografias acima, é evidente como essas exposições tendem a contribuir para a desconstrução do imaginário social sobre as populações originárias, promovendo uma educação museal mais eficaz, inclusiva e relevante para as comunidades no geral.

Os museus desempenham um papel fundamental ao permitir o protagonismo desses povos em seus acervos e exposições, apresentando as suas línguas maternas, práticas tradicionais, artesanatos, medicinais ancestrais, desafiando as estruturas hegemônicas eurocêntricas e evidenciando a diversidade epistemológica, cosmológica e ontológica do Sul-Global.

Maria Moura (2018) destaca essa ausência diante do reconhecimento dos saberes e práticas das diversas comunidades étnicas e culturais nos espaços museais no Brasil. Assim, além da concepção de preservar os saberes “outros”, é importante acentuar a educação

intercultural como mecanismo fundamental no reconhecimento e existências de diversas comunidades.

Dessa maneira, a resistência indígena não se enquadra somente na preservação dos conhecimentos ancestrais, englobando também uma luta política e social por justiça e dignidade para esses povos, combatendo diariamente as injustiças e ameaças impostas pelo sistema hegemônico na sociedade contemporânea.

REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS

É fundamental descolonizar esses espaços que refletem a hegemonia eurocêntrica, reconhecendo que suas práticas foram moldadas por estruturas coloniais. Nesse sentido, a educação museal emerge como um mecanismo potente para promover uma justiça social e histórica, desconstruindo o paradigma de dominação.

Desse modo, a presença dos saberes desses povos em museus vai além da exposição de artefatos ou representações visuais. É necessário promover uma transformação na concepção e oferta de experiências educativas, considerando o relacionamento com estas comunidades.

Considerando a potencialidade educativa dos museus, é primordial que não se limitam a simples ambientes expositivos, mas que desempenham um papel crucial na narrativa museológica, cultural e social. Visto que cada museu possui sua própria perspectiva na apresentação de fatos e na divulgação deles, podendo colaborar para perpetuar estereótipos ou, ao contrário, desafiá-los e desconstruí-los.

Além de reconhecer a importância da presença desses povos nos museus, é substancial refletir sobre as representatividades destes como colaboradores ativos das ações museais. Isso possibilita que os museus se transformem em espaços de diálogo intercultural e de empoderamento para as comunidades factualmente marginalizadas, construindo caminhos para uma sociedade menos intolerante e mais respeitosa com as diversas formas de ser, saber e existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, Ana Mae. (2007). "**Arte-Educação no Brasil**: das origens à atualidade." Editora Cultrix, São Paulo.

BENNETT, Tony. *The Birth of the Museum*. Londres/Nova York,1994.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues., & LANDIM, Lúcia. (2011). *Museu: concepção e educação*. UFES.

CURY, Marília Xavier. **Museu, escola e identidade**: a educação patrimonial em ação. São Paulo: Annablume, 2010.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). Definição de Museu. Disponível em: <https://icom.museum/pt/definicao-de-museu>. Acesso em: [08 de abril 2024].

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). *Plano Museológico 2023*. Brasília: IBRAM, 2023.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: ROMANO, R. (dir.). *Enciclopédia Einaudi*, v. 1, p. 11-50, Lisboa: Imprensa Nacional /Casa da Moeda, 1983. p. 13

MARTINI, Maria Lúcia. **Museus e educação museal**: um espaço de diálogo intercultural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MUSEUS, 14., 2006, Brasília, DF. *Anais...* Brasília: IBRAM, 2006.

MIGNOLO, Walter. (2003). *Histórias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* Madrid: Akal.

MOURA, Maria Célia Teixeira. **Educação Patrimonial: Memória e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SACAVINO, Susana Beatriz. *Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores*. In: CANDAU, Vera (org.), *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 Letras; GECEC, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas**. Dunedin: University of Otago Press, 1999.



GT 03 – PENSAMIENTO SOCIAL, UTOPIAS E EPISTEMOLOGIAS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

EL PERFORMANCE COMO POLÍTICA: REGINA JOSE GALINDO, LA PIEDRA Y CONCEPTOS DEL CUERPO LATINO-AMERICANO DESDE REGINA***

Piedad Loren Guerrero Coka¹ (undav)

RESUMO: Para estudiar el performance y el activismo es menester ahondar, en primer lugar, el rol del cuerpo humano y su disposición como medio signifiante y político. En este sentido, recordemos que Arendt (1958) cuando hace referencia al cuerpo vivo no remite a una condición biológica, sino más bien a una posición política comprometida con el análisis crítico de la modernidad, más precisamente con las catástrofes políticas del siglo XX y el auge de la sociedad de masas. Para la autora “la labor es la actividad en la que el hombre no está junto con el mundo ni con los demás, sino solo con su cuerpo, frente a la desnuda necesidad de mantenerse vivo”

Palavras-chave: Cuerpo, Território, Performance, Mujer, latino-americana-americana

INTRODUÇÃO

1. Estado del Arte

Performances políticos desde los cuerpos en Suramérica (Perú, Bolivia)

Referirnos al tema del performance con el objetivo de caracterizar su rol como espacio para el activismo político, implica sumergirnos dentro del denso mundo de las artes y sus posibilidades de combinarlas en una sola pieza que trasmita o trasgreda la comprensión de nuestras vidas sociales. Armonizar elementos de artes y campos diversos, como la música, la danza, el teatro y las artes plásticas, es una tarea que implica creatividad y un profundo conocimiento de nuestras diversas y complejas realidades.

El Performance intercultural

La mirada intercultural es otra perspectiva que nos permite estudiar el performance como arte crítico y vanguardista. Al respecto, la interculturalidad nos permite evidenciar, por ejemplo, en relación al periodo de la colonia española en nuestra tierra sur americana y en otras partes del mundo, que desde los primeros días de la “conquista “europea, se llevaron “muestras aborígenes” de pueblos de África, Asia y el continente americano para su contemplación estética, análisis científicos y entretenimiento. Durante los primeros 500 años se exhibió a aborígenes australianos, tahitianos, aztecas, iroqueses, cherouis, ojibways, iowas, mohawk, botocudos, en tabernas teatros jardines, museos, zoológicos, circos, ferias mundiales de Europa. Al respecto, es menester recordar que 1493

¹ Departamento de artes, Estudiante de Maestría en artes latino-americanas contemporáneas, Universidade Nacional de avellaneda, Colombia. Email: Locokasi@gmail.com

Colón llevó a un arawak del caribe para exhibirlo en la corte española durante 2 años, hasta que murió de depresión. En 1502 se exhibe a esquimales en brístol Inglaterra. En 1505 se lleva a nativos norteamericanos a Francia para construir una aldea brasileña en Rouen, que tiempo después el rey de Francia ordena a sus soldados que quemen la aldea como performance. Fue tanto lo que al rey de Francia le agrado este infame acto, que ordenó que se represente de nuevo al día siguiente.

De otra parte, tenemos a Ngugi Wa Thiong, un reconocido dramaturgo, novelista nacido en Kenia. Quien debido a sus ideas opositoras al gobierno de su país fue encarcelado como preso político y luego de ser liberado fue obligado a exiliarse. Durante los periodos siguientes fue profesor de universidades de Inglaterra y EEUU, destacándose por sus estudios sobre la relación entre el estado poscolonial y las artes y el análisis de la oratoria como género. Este artista abarca en sus trabajos, desde, la puesta en escena como orador hasta la combinación de diferentes disciplinas como el arte, danza, teatro y literatura.

Asimismo, sus principales ingredientes son el lugar, contenido, publico, tiempo, meta-su fin por decirlo así, la cual, puede ser de instrucción o placer o una combinación de ambas cosas. Alguna clase o en efecto alguna clase de efecto reformativo en el público. Thiong nos advierte a través de una analogía entre el poder del Estado y el poder del performance, que el Estado tiene sus áreas de Performance, al igual que el artista. Así, nos va a decir que el Estado representa el poder y el poder del artista se encuentra sólo en el performance. Tanto el Estado como el artista pueden tener un concepto distinto de tiempo, lugar, contenido, metas. Pero su objetivo común es el público. La lucha puede tomar la forma de intervención del Estado en el contenido de la obra del artista. Lo que recibió el nombre de censura, pero la principal arena de lucha es el espacio de performance: su definición, delimitación y regulación.

Para poder observar el espacio de poder como “escenario desnudo” en un performance, Thiong advierte que este espacio consta de la totalidad de sus relaciones externas con esos otros centros y campos, es decir: ¿dónde se ubican en relación unos con otros? En este sentido, si el artista se ubica en una clase obrera, en un vecindario residencial burgués, en los guetos o en las áreas lustrosas de nuestras ciudades, entonces la política real del espacio bien puede residir en el campo de las relaciones externas; en su compromiso conflictivo real o potencial con sus santuarios de poder y en particular, con las fuerzas que detentan las llaves de dichos santuarios. Los santuarios pueden ser sinagogas, mezquitas, templos, parlamentos, estaciones de radios y televisión: campos de representaciones de toda clase y aspecto. En otras palabras, a menudo no se trata tanto de lo que sucede o sucedería sino del control de acceso contactos continuos.

Estas cuestiones de acceso se vuelven muy pertinentes en un estado Colonial y Poscolonial donde los estratos sociales dominantes suelen estar inseguros de su control hegemónico, y en particular donde la población se divide no solo en los aspectos tradicionales de lo urbano y rural, sino también por las fisuras étnicas. Y dentro de todo ello están las divisiones de clase, donde la brecha entre pobre y ricos es tan evidente, tan inmediata y tan visible, que tal vez, el Estado no quiera que existan espacios de performance por que no dejan de inquirir en estas áreas de fricción. En una situación así la cuestión de que el espacio se encuentre o no dentro de un edificio llegará a adquirir un valor simbólico y convertirse en el centro de intensas luchas de poder.

En tercer lugar, el espacio del performance, en su totalidad de factores internos y externos, puede considerarse en relación con el tiempo, es decir en términos de lo que ya fue como la historia y de lo que podrá venir en el futuro. Entonces ¿qué recuerdos alberga el espacio y que anhelos puede generar? Queda claro por lo anterior que el espacio del performance nunca está vacío. Desnudo sí, abierto sí, pero nunca vacío.

Un claro ejemplo de lo que nos advierte Thiong, es lo que sucedió en la población Mau, Mau durante los siglos de colonización de los británicos en Kenia. En este lugar, su población fue aprisionada y excluida de sus prácticas teatrales, ritos y canciones tradicionales para ser forzados a prisiones y ahorcados durante espectáculos públicos por desobedecer las prácticas del gobierno inglés, sin embargo, a pesar de esta situación, durante los años del líder Dedan Kimathi, y de la presencia de otras líderes negras que combatían con las luchas de los blancos apenas en el año 1922, se logra re-describir la historia y se abre el teatro para negros en Kenia. En este sentido, podemos concluir un performance de Estado y pueblo con cuerpos físicos en un espacio no vacío.

Por todo lo anterior, “no hay performance sin meta. La prisión es un recinto donde el Estado organiza el uso del espacio y el tiempo de manera tal que consiga lo que Foucault llama cuerpos dóciles y por tanto, mentes dóciles. La lucha para subyugar la mente del artista - prisionero es de suma importancia. El espacio del performance del artista significa apertura; el de Estado, confinamiento.

El arte derriba las barreras entre los pueblos; el Estado las levanta. El arte surge de la lucha humana por liberarse de su confinamiento. Estos confinamientos pueden ser naturales. Pero también los hay económicos, políticos y sociales y espirituales. El arte anhela la mayor cantidad posible de espacio físico, social y espiritual para la acción humana. El estado trata de demarcar, delimitar y controlar.

Porque el performance es una acción política

La Piedra

Regina José Galindo

La engañosamente pequeña figura de una mujer cubierta de carbón negro salió a un patio sombreado y se acurrucó formando un bulto en el duro suelo. Mientras se agachaba y doblaba la espalda, con las rodillas y los codos abrazándose a las costillas, un asistente terminó de cubrir el último trozo de piel visible en las plantas de los pies. Ahora completamente cubierto de carbón, el cuerpo de la artista de performance Regina José Galindo se congeló con el rostro enterrado en la palma de sus manos.

Esta poderosa obra como territorio desde el significado para las mujeres tiene muchos simbolismos. Un cuerpo frágil tirado en la arena, pintado de negro y desnudo en un lugar tan sensual como es Brasil; Un cuerpo de una mujer sin rostro que se pone en posición fetal expuesta ante miles de espectadores que observan lo que sucede siendo parte de, pero callando lo que nuestros propios ojos ven como sociedad. Semejante a tiempos rituales y al mismo tiempo momificatorios entre una pequeña línea de pasado y presente nos hacen recordar la posición ancestral. Este pequeño fragmento de las mujeres, la tierra y el carbón hacen que volvamos a encontrarnos en la historia del land art Ana Mendieta quien se sentía segura en la tierra, una tierra lejana de su sentir y de sus tradiciones. A Mendieta se la llevaron cuando era pequeña y en medio de los sonidos de su natal Cuba es donde encuentra consuelo de esos recuerdos que le quito la guerra a esta artista y tiempos después su propia vida. Ana Mendieta “Mi arte es la forma de reestablecer los vínculos que me unen al universo”

Regina reclama esos derechos que no solo son invisibilidades, si no también violencias. Regina pide a algunos hombres varones y mujeres que orinen sobre ella. Esta obra es un poco fría, pero al mismo tiempo representa lo que la minoría calla por miedo, temor o trabajo

Piedra

Piedra

Soy una piedra

no siento los golpes

la humillación

las miradas lascivas

los cuerpos sobre el mío

el odio.

Soy una piedra

en mí

la historia del mundo.

Mi cuerpo permanece inmóvil, cubierto de carbón como piedra.

Dos voluntarios y alguien del público orinan sobre el cuerpo piedra.

La piedra nos lleva no solo a dialogar con un cuerpo momificado y dejado a la intemperie pintando de negro enunciando que lo negro, indígena mestizo o raro es dejado fuera de los bordes que asociamos como dignos de una cultura. También la simbología de que el cuerpo este desnudo nos da muchas connotaciones en una universidad de Brasil y de algunos países de Latinoamérica.

Aca Regina José Galindo reestablece varias corporalidades que nos pone en contexto de las mujeres de todo el mundo, pero en especial las que de alguna forma no poseemos el mismo lenguaje blanco para defendernos y traspasar la voz del que tiene poder.

No es exagerado decir que las mujeres fueron tratadas con la misma hostilidad y sentido de distanciamiento que se concedía a los «salvajes indios» en la literatura que se produjo después de la conquista. El paralelismo no es casual. En ambos casos la denigración literaria y cultural estaba al servicio de un proyecto de expropiación. Como veremos, la demonización de los aborígenes americanos sirvió para justificar su esclavización y el saqueo de sus recursos. En Europa, el ataque librado contra las mujeres justificaba la

apropiación de su trabajo por parte de los hombres y la criminalización de su control sobre la reproducción. Siempre, el precio de la resistencia era el exterminio. Ninguna de las tácticas desplegadas contra las mujeres europeas y los súbditos coloniales habría podido tener éxito si no hubieran estado apoyadas por una campaña de terror. En el caso de las mujeres europeas, la caza de brujas jugó el papel principal en la construcción de su nueva función social y en la degradación de su identidad social. (Federichi, 2004: 151)

El lenguaje blanco y la religión hicieron que nuestras formas, usos y costumbres fueran denigradas por un espectador que paso a ser luego un dictador blanco, quemando a las mujeres y envolviendo a las comunidades originarias una patriar calidad feudal

Es así que Regina demarca en la obra la piedra, la corporalidad de las mujeres que tenemos una historia debido a nuestra escritura en que se nos trajo al mundo sin haber registrado esas manchas oscuras de nuestro pasado.

- Minorías étnicas
- Desigualdad indígena

- Anulación de los derechos de las mujeres
- Expropiación de nuestras tierras y cuerpos

A las feministas, nos urge afirmar una modernidad desagregada, ideológicamente diversificada, unificada en diversas comunidades constitutivas de las naciones que se conformaron en Nuestra América en el siglo XIX, cuando las elites políticas que emergieron de la guerra de independencia buscaron la construcción de naciones mestizas gobernada por republicas ilustradas. Nos urge para no reducir el feminismo a un movimiento de la modernidad emancipada, propia del patriarcado capitalista, y reconocernos en la resistencia de las mujeres contra la hegemonía patriarcal, que ha sido construida durante el colonialismo tanto como la hegemonía “racial” blanca. Esto implica deshacernos de una vez del supuesto universalismo de mestizaje, asumiendo que Luis Carlos Castillo llama “la reinención de la nacionalidad “en los países de nuestra América; esta es la hija de “la emergencia de nuevos movimientos sociales entre los pueblos indígenas y las poblaciones negras”²

- Entre los activismos es necesario mencionar mujeres que desde sus batallas y parlamentos hicieron que en este presente valiera nuestra historia
- Juana Azurduy La importancia de reconstruir la memoria de una mujer como Juana Azurduy, es una forma de descolonizarnos y balancear el género femenino, como mencionan Facio y Frías (2005) pensándolo como un movimiento social y político y no simplemente como una doctrina social reducida a la lucha de género, ya que la amplitud y profundidad del feminismo como movimiento de lucha por la igualdad y la liberación de las mujeres, también lo es hacia la transformación de las estructuras de poder en la sociedad en beneficio de todos los seres humanos.³
- Manuelita Saenz Manuela Sáenz fue una de las mujeres que jugó un papel fundamental en la lucha de independencia contra España. Espía, organizadora y poderosa conspiradora incentivo la organización rebelde contra el poder monárquico español. Hizo parte del Estado Mayor del Ejército Libertador de Bolívar y peleó junto a Antonio de Sucre en Ayacucho, siendo la única mujer que pasaría a la historia como heroína de esta batalla.
- La Policarpa Salavarrieta (Colombia, 1795-1817): Conocida como "La Pola", fue una heroína de la independencia de Colombia. Participó en actividades clandestinas contra el dominio español y es considerada un símbolo de valentía y resistencia.

² Luis Carlos Castillo, Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia, Programa editorial Universidad del valle, Cali, 2009, p 13.

³ <http://www.iunma.edu.ar/doc/Sem%20Mujeres%20originarias%20y%20feminismos%20-%20Monumento%20Juana%20Azurduy-%20Ed.%20UNMa.pdf>

- Domitila Barrios de Chungara nació el 7 de mayo de 1937 en Pulacayo, zona minera de Potosí, Bolivia. De origen humilde, le tocó nacer y vivir entre las penurias y sacrificios de las minas, a los que supo sobreponerse con un valor y entereza admirables. Fue hija de un dirigente sindical Benemérito de la Patria como combatiente de la Guerra del Chaco. Cuando no tenía siquiera 10 años de edad murió su madre y ella tuvo que hacerse cargo de sus cinco hermanas. Después fue madre de once hijos, de los que le sobrevivieron siete, y compañera de vida y luchas de un trabajador minero. Fue activista y defensora de la lucha conjunta de mujeres y hombres contra la explotación laboral; conocida también por ser una destacada líder del feminismo boliviano y autora de dos libros testimoniales: “Si me permiten hablar”[1]— donde, con un discurso de resistencia, cuenta la historia de su pueblo, el trabajo en la mina, la vida del minero, el día de la mujer minera y el desarrollo de la organización obrera— y “Aquí también Domitila”, ambos de gran difusión, además de diversos cuadernillos de capacitación sindical y política. Fundadora de la Escuela Móvil de formación política y Sindical con la que trabajó en Quillacollo y Cochabamba.
- Dolores Cacuango, también conocida como “Mamá Dulu”, fue una activista ecuatoriana que luchó por los derechos humanos, de los pueblos indígenas y los campesinos, buscando la reivindicación de la lengua quechua a través de la creación de las escuelas bilingües. Se preocupó de mantener informados a los indígenas sobre sus derechos para que estos no fueran pasados a llevar. En 1944 decidió crear la primera escuela de español y quechua, establecimientos educacionales clandestinos y que no eran aprobados por el gobierno, pero que sentaron un gran desarrollo para la comunidad. Tras la dictadura de Ramón Castro, las escuelas se cerraron y Dolores pasó a la clandestinidad, sin embargo, siguió visitando las comunidades y unos años más tarde movilizó una de las marchas indígenas más grandes del país tras la aprobación de la reforma agraria.⁴

Me es importante poner entre líneas a las mujeres originarias y de clase media quienes fueron fusiladas o mucho tiempo después reestablecieron su nombre, ellas no tuvieron un liderazgo prominente en las colonias blancas y pusieron su voz como una forma de activismo político y es lo que sucede en la obra de Regina José Galindo. Ella se muestra agachada anula su rostro, ha sido orinada, por dos de sus géneros. Su cuerpo a pesar de estar desnudo demuestra su valentía y al mismo tiempo su fragilidad, y su identidad pervive en la posición A pesar de no tener un rostro enuncia un gran problema como es el trabajo de niños precarizados en países subdesarrollados.

⁴ <https://mujeresbacanas.com/dolores-cacuango-1881-1971/>

Es imposible como dice nuestra artista Regina José Galindo que Guatemala está construido bajo las armas de las otras potencias, pero “No me vengas a decir que Guatemala es el único país siendo un país subdesarrollado que está bajo las armas de guerra” Está claro que debemos proponer otro punto importante a considerar de la obra la piedra

- Capitalismo sobre el poder de un tercero
- Apropiación de otros
- Cuerpo y territorio
- Formas de repensarnos el cuerpo blanco y el cuerpo híbrido

3.2 Regina José Galindo como mujer feminista Latinoamericana.

- **el feminismo latinoamericano**

Toda acción histórica pone en presencia dos estados de la historia (o de lo social): la historia en su estado objetivado, vale decir, la historia que se acumuló a lo largo, el tiempo en las cosas, máquinas, edificios, monumentos, libros, teorías, costumbres, derecho, etc., y la historia en su estado incorporado, que se convirtió en habitus. ... Esta actualización de la historia es consecuencia del habitus, producto de una adquisición histórica que permite la apropiación de lo adquirido histórico. La historia en el sentido de res gestae constituye la historia hecha cosa, la cual es llevada, reactivada por la historia hecha cuerpo”. (Bourdieu)

En este sentido, existen estructuras culturales e históricas que repercuten en las prácticas actuales y que, a su vez, estructuran las futuras. Las condiciones de existencia producen sistemas de disposiciones transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a actuar como estructuras estructurantes. Es decir, el territorio se sienta sobre principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que se estructuran en el cuerpo. Esto último, para exponerlo en otras palabras, parte de suponer que el cuerpo se inserta en una estructura simbólica a partir de un lenguaje que lo atraviesa y lo constituye.

Por lo tanto, las prácticas que forman el sentido del territorio forman un sujeto. El cuerpo es un efecto de esa cultura en la que se encuentra inmerso, es atravesado y constituido por el lenguaje, pues es en la palabra, en el discurso, donde los seres humanos reconocen su subjetividad y nombran su cuerpo.

Silvia Federici también anuncia que los cuerpos de las mujeres incluso han perdido su límite de sexualidad debido a que el mismo estado reprime sobre ellas las formas en cómo deben comportarse,

accionar o hablar. Incluso como algunos mismos grupos feministas van en la lucha de clases no en pro de una mancomunidad sino en las formas como se piensan sobre ellas.

Volviendo a la obra de la piedra de Regina José Galindo vemos como una mujer de tez más blanca orina sobre otro mismo cuerpo de mujer que quizás tiene una mayor expectativa de vida ante alguien de referencia color negro habituado como lo malo, feo y desagradable-

Una mujer arrodillada incada ante un hombre y mujeres que dejan los desechos sobre otro cuerpo inmóvil diferente al suyo; mientras alrededor están los demás mirando como un gran Partenón- Y esta mujer tiene rasgos indígenas, largos cabellos, callada, sumida entre sus brazos y en posición fetal. Me atrevo a decir que Regina es aquí el Sycorax del que habla Silvi Federici como:⁵

Hemos presentado aquí los ejes fundamentales que dan forma a la obra y trayectoria de Silvia Federici, Hemos escrito este elogio en tiempos de furia, porque la vida no sólo nos hermana en la pasión por la obra de Silvia Federici o en nuestro amor por las letras, también en la persecución y el despojo que supone ser y hacer feminismo, dentro y fuera de la academia, en el contexto específico de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, donde hemos decidido existir, luchar y crear, desde la rabia y su dignidad, pues pese a todo, somos las nietas de las brujas que no lograron quemar. Por ello, en nombre de Sycorax -bruja, abuela, siempreviva, de linaje anti-colonial- y guiadas por la fuerza que nos brinda una obra como la de Silvia Federici, hoy sabemos que, "aunque Dios haya encontrado algo con lo que resulta más fácil vivir su muerte [decretando la nuestra]" (Hughes, 1979), en esta pelea, todavía falta un *round* más.

Anexo un pequeño fragmento de la fenomenología en distintos lugares del mundo, u en donde encontramos las fuerzas de los elementales con las apropiaciones del ser femenino en la tierra.

Pinkola, 20019) No es eso lo que ya ha dado lugar a que millones de mujeres que empezaron siendo unas potencias fuertes y naturales se hayan convertido en unas extrañas en sus propias culturas. El objetivo tiene que ser la recuperación de las bellas y naturales formas psíquicas femeninas y la ayuda de las mismas. El lenguaje y las formas como habitamos un mundo, respetando esos territorios nos ayuda a incluirnos.

Porque no se crea una hermandad con una mujer primitiva en distintas zonas, borrando esa línea que nos demarca que uno es más que otro.

Asi en español yo lo llamo Rio bajo el Rio, La mujer grande; Luz del abismo, La Loba; la Huesera húngaro se llama O, Erdoben, ella la de los bosques, y rozsomak, el Tejón hembra. En navajo es

⁵ HUGHES, Ted, 1979, "Próspero y Sycorax", tomado de: <<http://www.letrasenlinea.cl/?p=4562>>.

Na`ashjè'eii Asdzàà, la mujer araña que teje el destino de los seres humanos, y los animales, las plantas y las rocas. En Guatemala, entre otros muchos hombres, es Humana de Niebla, el ser de la Niebla. La mujer que siempre ha existido. En japonés es Amaterasu Omikami, La divinidad que trae toda luz y toda conciencia

Cuando una mujer se aparta de su fuente básica, queda esterilizada, pierde sus instintos y sus ciclos vitales naturales y estos son subsumidos por la cultura o por el intelecto o el ego, ya sea por el propio o el de los demás. Pag, 21.

Es imposible que no veamos juegos de guerra entre lo que determinamos espacios públicos y privados es de relacionar y comprender como en esta pequeña obra podemos ver los juegos de poder un peón de go, por el contrario, sólo tiene un medio de exterioridad, o relaciones extrínsecas con nebulosas, constelaciones, según las cuales desempeña funciones de inserción o de situación, como bordear, rodear, romper. Un sólo peón de go puede aniquilar sincrónicamente toda una constelación, mientras que una pieza de ajedrez no puede hacerlo (o sólo puede hacerlo diacrónicamente). El ajedrez es claramente una guerra, pero una guerra institucionalizada, regulada, codificada, con un frente, una retaguardia, batallas. Lo propio del go, por el contrario, es una guerra sin línea de combate, sin enfrentamiento y retaguardia, en un extremo, sin batalla: pura estrategia, mientras que el ajedrez es una semiología. Por último, no se trata del mismo espacio: en el caso del ajedrez, se trata de distribución un espacio cerrado, así pues, de h de un punto a otro, de ocupar un máximo de cláusulas con un mínimo de piezas. En el go, se trata de distribuye en un espacio abierto, de ocupar el espacio, de conservar la posibilidad de surgir en cualquier punto: el movimiento ya no va de un punto a otro, sino que deviene perpetuo, en meta ni destino, sin salida ni llegada. Espacio "solo" del go frente a espacio "estriado" del ajedrez. Nomos del go frente a Estado del ajedrez, nomos frente a polis. Pues el ajedrez codifica y descodifica el espacio, mientras que el go procede de otra forma, lo territorializa y lo desterritorializa (convierte el exterior en un territorio en el espacio, consolidar ese territorio mediante la construcción de un segundo territorio adyacente, desterritorializar al enemigo mediante ruptura interna de su territorio, desterritorializarse uno mismo renunciando, yendo a otra parte...). Otra justicia, otro movimiento, otro espacio-tiempo. (del (deleuze, 1980)

Desde el punto de vista del Estado, la originalidad del hombre de guerra, su excentricidad, aparece necesariamente bajo una forma negativa: estupidez, deformidad, locura, legitimidad, usurpación, pecado... Dumézü analiza los tres "pecados" del guerrero en la tradición indo-europea: contra el rey, contra el sacerdote, contra las leyes derivadas del Estado (supongamos una transgresión sexual que comprometa la distribución de los hombres y de las mujeres, supongamos incluso una traición a las leyes de la guerra tal como son instituidas por el Estado)^. Es así como aparece el mito ya no entre la ficción; es ya una realidad de un mundo denominado entre alguaciles, peones, policías, y personas que tienen sus joyas y una mirada lasciva de quienes no lo vemos Una imagen ejemplifica los poderes de guerra, entonces Regina aparece otra vez acostada, y los hombres alrededor están observando.

Debemos entender que no es solo una obra en una universidad, si la sacamos del campo investigativo artístico entenderemos que es un esquema de como un cuerpo representa millones de casos en como aparecen las mujeres en el mundo se les apresa fácilmente y quizás no tienen la oportunidad de incidir sobre ellas mismas y sus ⁶corporalidades volvamos al libro de Mil mesetas .(deleuze, 1980) De igual modo, los sentimientos son arrancados de la interioridad de un "sujeto" para ser violentamente proyectados en un medio de pura exterioridad que les comunica una velocidad inimaginable, una fuerza de catapulta: amor u odio, ya no son en absoluto sentimientos, sino afectos. Y esos afectos son otros tantos devenir-mujer, devenir-animal del guerrero (el oso, las perras). Los afectos atraviesan el cuerpo como flechas, son armas de guerra. Velocidad de desterritorialización del afecto. Incluso los sueños (el del príncipe de Hamburgo, el de Pentesilea) son exteriorizados, mediante un sistema de relevos y de conexiones, de encadenamientos extrínsecos que pertenecen a la máquina de guerra.

Las mujeres pierden sus afectos y sus cuerpos así como ha surgido durante siglos desde los tiempos de colonización en donde grandes guerreras que tenían dominios y una gran sabiduría fueron quemadas, puestas en una hoguera quemadas o como la misma Silvia Federici en el libro Calibán y la bruja habla de las formas en que los hombres "salvajes" castigaban a las mujeres por no portarse femeninamente como las reglas de su virilidad admitían. Así mismo es necesario admitir otra vez los simbolismos de Regina ante su color y el mismo que esconde debajo de su piel cuando es orinada y se va blanqueando con el fluir de las sustancias corporales riegan sobre este cuerpo.

Porque no hablar sobre la malinche en este corte la Malinche, la admirada amante de Hernán Cortés, que ofició de intérprete entre españoles y aztecas durante la conquista para luego ser acusada durante siglos de haber traicionado a su pueblo. Laura Esquivel, autora de Como agua para chocolate, brinda al lector un libro que es fruto del diálogo entre el trabajo de la imaginación y el de la reconstrucción histórica.

Antes de su transformación en la Malinche, fue conocida y reconocida como «lengua» (interprete), de hecho, se convirtió en la principal lengua de Hernán Cortes, reemplazando a Jerónimo de Aguilar. La

⁶ Atrapado entre los dos polos de la soberanía política, el hombre de guerra aparece desfasado, condenado, sin futuro, reducido a su propio furor que vuelve contra sí mismo. Los descendientes de Heracles, Aquiles, y luego Ajax, todavía poseen fuerzas suficientes para afirmar su independencia frente a Agamenón, el hombre del viejo Estado, pero no pueden nada frente a Ulises, el hombre del naciente Estado moderno, el primer hombre de Estado moderno. Ulises heredará las armas de Aquiles, para modificar su uso, someterlas al derecho de Estado, no Ajax, condenado por la diosa a la que ha desafiado, contra la que ha pecado[^]. Nadie mejor que Kleist ha mostrado esta situación del hombre de guerra, a la vez excéntrico y condenado. Pues, en Penthesilea, Aquiles ya está separado de su poder: la máquina ha pasado al campo de las Amazonas, pueblo-mujer sin Estado, en el que la justicia, la religión, los amores están organizados según un modelo exclusivamente guerrero. Descendientes de los escitas, las Amazonas surgen como el rayo, "entre" los dos Estados, el griego y el troyano. Lo arrasan todo a su paso. Aquiles se encuentra ante su doble, Penthesilea.

historia y los recorridos de sus nombres (Malinalli, doña Marina, Malintzin, Malinche) dan cuenta de los usos simbólicos (sincrónicos y diacrónicos) de esta figura y de su transformación en mito. Todos estos nombres no desaparecieron, ni lo hicieron los significados que se les fueron asociando, a pesar de que el mito de la Malinche se fue imponiendo poderosamente, también otras elecciones y otras posibilidades de interpretación. Aquí, nuestro objetivo no es reconstruir hechos y procesos históricos, sino repensar los relatos del mito y desvelar sus recorridos misóginos: Malinalli, con todos sus nombres, no solo es historia, sino también memoria y, en la medida en que es memoria, también es mito e incluso metáfora arraigada en la cultura popular. Así, la figura de la Malinche es metáfora de la traición a la patria como en el corrido “La maldición de Malinche” de Gabino Palomares, compuesto en 1975. Los usos contemporáneos, sin embargo, no han cancelado del todo las huellas de usos más antiguos. En la época de la conquista, para los españoles, como recuerda, «en un principio Malinche fue Cortés –el Malinche, no la Malinche», de la misma manera en que para los Revere y es así como la malincha, va en contra de su pueblo indígena. En este simbolismo en la obra de la piedra de Galindo vemos un cuerpo mestizo que además de estar desnudo, es observado voyeurísticamente desde afuera y visto victimariamente; estar en esa posición de arrodillada, sin mostrar un rostro, definitivamente vulnerable ante los pensamientos de los demás. Los afectos son mostrados en “la piedra “como una mujer vulnerada entre lo que nos han demostrado día tras día entre las antropofagias latinoamericanas de devorar al que tiene menos, el dinero, la lucha, el poder y la estética influenciada por las imágenes que se consumen día a día de no dejar procesar las emociones para simplemente convertirnos en robots del estado. Esta pequeña obra de la piedra de Regina desenmascara todas esas invenciones que normalizamos entre nuestras regulaciones de conformismos y odios entre los mismos seres y seducidos ante la cristalización de poder. - Es necesario referirnos no solo al mito como a lo que sucede en fabulas o cuentos de leyendas y entender puntos políticos reales entre el cuerpo y el performance de la obra de la piedra y un mundo que está en constante cambio de emociones mal negociadas con nuestro cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA

Amina Mama (Nigeria), Molar Ogundipe (Nigeria), Fatma. 2013.

africana._aportaciones_para_la_descolonización_del_feminismo.pdf. España : oozebac, 2013.

deleuze, guilles y guatari. 1980. Mil mesetas. *Mil mesetas*. Francia : Pretextos, 1980, págs. 361,362.

La Malinche, historia, mito y ficción. Michel, Clara Cisneros. 2014. 2014,

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5683369>, págs. 8,11.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

O PAPEL DO PSICÓLOGO JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA: DE MARTÍN-BARÓ AO PENSAMENTO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

Robert Damasceno Monteiro Rodrigues¹ (PPGP-UFGA)

Flávia Cristina Silveira Lemos² (PPGP-UFGA)

Ádima Farias Rodrigues Monteiro³ (PPGSA-UFGA)

RESUMO: Este resumo representa a síntese de algumas reflexões epistemológicas em curso para o desenvolvimento da tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFGA. Nosso objetivo, é encontrar as aproximações possíveis entre o pensamento crítico na psicologia latino-americana – especialmente aquele acumulado desde pensadores da tradição marxista e decolonial, tendo como um de seus grandes expoentes Ignacio Martín-Baró – e as formulações presentes em algumas correntes do pensamento indígena contemporâneo no Brasil. Este movimento, alia-se ao objetivo mais geral da pesquisa, que é o de analisar a prática de profissionais da psicologia junto aos povos indígenas na Amazônia, atentando-nos, principalmente, às contradições inerentes a esta prática frente às inúmeras violações aos direitos humanos dos povos indígenas no contexto amazônico. Percorremos, deste modo, os acúmulos no campo da atuação da psicologia junto aos povos indígenas no Brasil, passando pelo desenvolvimento da psicologia social crítica na América Latina, até chegar ao pensamento indígena contemporâneo que afirma a unidade humana a partir da diversidade da relação com a natureza. Afirmamos, por fim, que a psicologia precisa assumir as diferentes perspectivas dos povos indígenas e estar fundamentalmente comprometida com os seus processos de luta pela conquista, garantia e efetivação de seus direitos.

Palavras-chave: psicologia social crítica; povos indígenas; epistemologia; Amazônia.

INTRODUÇÃO

No dia 05 de outubro de 2023, Ailton Krenak foi imortalizado como primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL). Como liderança, ativista, escritor e filósofo indígena, uma de suas preocupações tem sido interpelar as ciências sobre o seu papel diante da natureza e dos povos originários, incluindo aí a psicologia. Em diálogo com a indígena psicóloga Geni Nuñez, ele questionou: “será que finalmente esse mundo abstrato da psicologia vai apanhar a nós todos? Inclusive aqueles que sabiam se curar com o banho do rio, com a raiz das árvores, com o que a terra fala?” (KRENAK, 2023).

Na questão posta por Krenak, está presente, ao mesmo tempo, a crítica ao caráter colonial e impositivo das técnicas psicológicas e a preocupação com a manutenção dos saberes e modos tradicionais de cuidado dos povos que vivem em relação com a floresta. Mas também, ele está preocupado com as subjetividades, principalmente em afirmá-las em sua diversidade, como visões e

¹ IFCH-PPGP-UFGA, Brasil. E-mail: robertdr.psi@gmail.com.

² IFCH-PPGP-UFGA, Brasil. E-mail: flaviacslemos@gmail.com.

³ IFCH-PPGSA-UFGA, Brasil. E-mail: adimafmonteiro@gmail.com.

poéticas sobre a existência, torcendo para que, os encontros criativos que podemos produzir, “animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida” (KRENAK, 2020, p. 50).

É seguindo este pensamento que, neste texto, procuramos discutir o papel da psicologia e das(os) psicólogas(os) junto aos povos indígenas, especialmente no contexto amazônico. Para tanto, abordaremos, inicialmente, um pouco dos acúmulos e das produções sobre a atuação da psicologia junto aos povos indígenas no Brasil, na sequência, apresentamos panoramicamente alguns elementos centrais sobre a Psicologia Social Crítica na América Latina, com ênfase nas contribuições de Ignacio Martín-Baró e no caráter unitário de sujeito e compreensão do mundo proposto nesta abordagem para, por fim, dialogar com alguns saberes indígenas produzidos no Brasil, por indígenas e indígenas psicólogas(os), tentando extrair de suas elaborações, algumas pistas para a atuação da psicologia junto aos povos indígenas na Amazônia.

Partimos, deste modo, da realidade como o produto da ação de homens e mulheres sobre a história e o tempo presente (MARX, 2015). E para ser justo à realidade, há que se considerar o contexto do qual estamos falando: segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), existem no Brasil quase 1,7 milhões de pessoas indígenas, o que representa 0,83% da população brasileira e a Amazônia Legal⁴, por sua vez, concentra mais da metade desta população, com 867.919 indígenas, o que representa 3,26% da população residente nesta região.

Estes números sozinhos, porém, não expressam a diversidade que caracteriza os povos indígenas. A despeito das tentativas, históricas e permanentes, de aniquilamento da pluralidade étnica, linguística, social e cultural dos indígenas no Brasil e no mundo, é necessário considerar que, em nosso país, existem cerca de 266 povos⁵ diferentes, que falam mais de 160 línguas e dialetos⁶ e vivem em 740 terras indígenas⁷.

Mas este atual cenário, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, é um mero resquício do que foi no passado. Entre as várias projeções populacionais, de historiadores e arqueólogos, sobre as populações aborígenes no final do século XV, há estimativas de até 8,5 milhões de pessoas vivendo no que hoje corresponde à Amazônia. No entanto, são muitos também os estudos

⁴ Região correspondente aos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

⁵ Deste total, 48 tem parte de sua população residindo em outros países, principalmente nos estados de fronteira da região amazônica. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F. Acesso em: 21 de set. de 2023.

⁶ ISA, 2023. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F. Acesso em: 21 de set. de 2023.

⁷ ISA, 2023. Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 21 de set. de 2023.

sobre o genocídio provocado entre esta população – ocasionado pela escravização dos indígenas, extermínios e epidemias diversas – variando a baixa demográfica, entre 1499 e 1650, de um quarto até 95% da população nativa (CUNHA, 2012).

O colonialismo que se desenvolveu partir do século XV consolidou um novo padrão de poder no mundo – assentado sobre o domínio das colônias e rotas internacionais de tráfico de escravos – e a classificação racial da população mundial como elemento indispensável à dominação colonial (QUIJANO, 2005). Ao lado das populações negras escravizadas na Amazônia, portanto, os povos indígenas pagaram com seu sangue, com suas culturas, o preço da conquista capitalista que, na história real, como diz Marx (2017), é marcada pela “subjugação, o assassinato para roubar, em suma a violência” (p. 786).

Atualmente, o colonialismo de outrora se atualiza, no caso da Amazônia, em um colonialismo interno e na colonialidade na apropriação da natureza (GONZÁLEZ CASANOVA, 2007), que tem como uma de suas principais marcas o neoextrativismo, caracterizado, segundo Castro (2019), pela extraordinária rapidez de exploração dos recursos naturais, responsável por impactos produzidos sobre os territórios e seus povos, riscos permanentes e desastres sociais e ambientais.

A realidade dos povos indígenas no Brasil e na Amazônia, hoje, portanto, é resultado tanto do processo de formação social e econômica do país e da região, como da estratégia capitalista que lhe foi direcionada. Aquilo que Kopenawa & Albert (2015) chamam de sociedade da mercadoria, ainda reproduz as lógicas coloniais de dominação, exploração e violência contra os povos originários e comunidades tradicionais. Segundo o Relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2023), sobre a violência contra os povos indígenas no Brasil, em 2022 ocorreram 407 casos de disputa sobre os territórios indígenas, 795 assassinatos de indígenas e 3.552 óbitos de crianças indígenas por omissão do poder público.

É neste cenário que a psicologia se insere, como prática que atua junto aos povos indígenas, na atenção psicossocial, na gestão e planejamento de políticas públicas, no controle social, na pesquisa científica e nos movimentos de luta pelos direitos dos povos indígenas. Em meio às inúmeras pressões sofridas pelos indígenas no Brasil, como o marco temporal, a expansão da mineração e do agronegócio nas terras indígenas, as violências e assassinatos, a perda de direitos e o adoecimento mental entre indígenas, a psicologia assume tarefas determinantes – ou deveria estar assumindo – tanto para a compreensão quanto para a transformação da atual situação dos povos indígenas no Brasil e, ao mesmo tempo, considerando a Amazônia, da realidade que lhe constitui e determina as condições e modos de vida daqueles que nela vivem – ou sobrevivem.

1. A PSICOLOGIA JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS

Um dos marcos da entrada da psicologia enquanto prática profissional no campo da saúde e atenção psicossocial aos povos indígenas foi o 4º Congresso Nacional de Psicologia (CNP), que ocorreu em 2001 e recomendou ao Sistema Conselhos de Psicologia a necessidade de se aproximar das questões indígenas em nosso país. Deste modo, em 2004 o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), realizou o Seminário Nacional Subjetividades e Povos Indígenas, que teve como um de seus desdobramentos a constituição do Grupo de Trabalho Psicologia e Povos Indígenas no âmbito do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), que produziu importantes referências para a categoria, como os livros *Psicologia e Povos Indígenas* e *Povos indígenas e psicologia: a procura do bem viver*.

É importante ressaltar, também, o esforço de psicólogas(os) e pesquisadoras(es) em levantar e sistematizar as produções na psicologia envolvendo os povos indígenas. Vitale & Grubits (2009) realizaram um levantamento e chegaram a 49 produções incluindo teses, dissertações, monografias e relatórios científicos, publicados com temas transversais à psicologia e povos indígenas entre 1980 e 2009. Já Ferraz & Domingues (2016), analisaram 25 artigos com essa temática, disponíveis nas bases de dados PePSIC e SciELO e publicados entre os anos 2000 e 2012. Enquanto isso, Fernandes & Calegare (2020), mapearam trabalhos sobre psicologia e povos indígenas no contexto nacional e internacional entre 2010 e 2015, chegando a 14 produções no Brasil e 134 nos demais países.

Estas pesquisas, aproximam-se e complementam-se, de modo que algumas conclusões são semelhantes, tais como: os trabalhos sobre psicologia e povos indígenas tornaram-se mais significativos a partir de meados dos anos 2010, apontando um interesse crescente pela temática, mas ainda incipiente considerando a sua importância para a psicologia; em sua maioria, estão no campo da psicologia social, são de base qualitativa e marcados pela interdisciplinaridade – sendo frequente a presença de textos e autores de áreas como antropologia e saúde, mas com poucas referências da própria psicologia; a maioria das pesquisas são sobre o suicídio, o uso abusivo de álcool e a violência entre indígenas, havendo poucos estudos sobre a atuação da psicologia e de psicólogas(os) junto aos povos indígenas.

Destaco também, as pontuações decorrentes destes levantamentos quanto às tarefas colocadas à psicologia nos estudos junto aos povos indígenas, no sentido de se aproximarem das suas realidades, considerando e respeitando as suas diversidades e especificidades culturais, étnicas e linguísticas, de modo a não transplantar mecanicamente as técnicas psicológicas sobrepondo as práticas e saberes tradicionais, ao mesmo tempo, constituindo referenciais para a atuação da psicologia junto aos povos indígenas no alinhamento às lutas pela garantia dos seus direitos. Nesse

sentido, merece destaque tanto a obra *Pintando a psicologia de jenipapo e urucum: narrativas de indígenas psicólogas(os) no Brasil*, organizado pela Articulação Brasileira dos(as) indígenas psicólogos(as) (ABIPSI) quanto as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) junto aos Povos Indígenas* (CFP, 2022), publicada pela CFP através do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP).

O quadro reduzido de produções técnicas e científicas sobre psicologia e povos indígenas também é um reflexo da baixa inserção de psicólogas(os) trabalhando neste campo profissional. Segundo Nóbrega (2016), a contratação das(os) primeiras(os) psicólogas(os) nos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) ocorreu de modo tímido, paralelamente ao processo de criação do DSEI Mato Grosso do Sul – que ocorreu em 1999 – sendo motivada, sobretudo, pelos altos índices de suicídio entre os Guarani-Kaiowá neste estado. Posteriormente, foi com a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em 2010, vinculada ao Ministério da Saúde (MS), que ocorreu um significativo aumento no volume de contratação de psicólogas(os), passando a atuar em praticamente todos os DSEI.

Atualmente, existem no Brasil 34 DSEI⁸ onde atuam 91 psicólogas(os), sendo 81 não indígenas e 10 psicólogas(os) indígenas (CFP, 2022). E a Amazônia, “por concentrar a maior parte dos DSEI no país, reúne também a maior quantidade de psicólogos em atuação nos contextos indígenas” (Nóbrega, 2016, p. 256). Juntamente com médicos, enfermeiros, odontólogos, auxiliares de enfermagem, auxiliares de dentista, assistentes sociais, motoristas, agentes indígenas de saúde e agentes indígenas de saneamento, psicólogas e psicólogos compõem as Equipes Multidisciplinares de Saúde Indígena (EMSI), instituídas pela Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, aprovada pela Portaria do Ministério da Saúde nº 254, de 31 de janeiro de 2002, que estabelece o caráter integral e diferenciado da atenção à saúde dos povos indígenas.

Já com a Portaria MS nº 2.759 de 25 de outubro de 2007, são estabelecidas as diretrizes gerais para a Política de Atenção Integral à Saúde Mental das Populações Indígenas, como a garantia do respeito à capacidade e modos de organização próprios de cada etnia em buscar soluções coletivas para seus problemas enfrentados (Brasil, 2007). No entanto, “a saúde mental no contexto indígena guarda em si enormes contradições básicas” (Nóbrega, 2016, p. 258), a começar pela denominação “saúde mental indígena”. Segundo Berni (2017), este termo é perigoso, pois pressupõe apenas um modo de compreender a dinâmica da vida e dos processos saúde-doença, enquanto, na verdade, os povos indígenas possuem suas próprias e diversas maneiras de conceber a produção da saúde e do

⁸ A forma de organização dos DSEI, em termos de área de abrangência, na coincide com os limites territoriais dos estados ou municípios, mas busca se adequar às formas de organização territorial das comunidades indígenas, bem como suas proximidades étnicas e culturais.

adoecimento, que estão intimamente ligadas a práticas espirituais, xamânicas e da relação com a natureza.

É por isso que, tanto indígenas, como Xucuru-Kariri & Costa (2022), como indígenas psicólogas, a exemplo de Vieira (2022) e profissionais da psicologia com um olhar diferenciado na atuação junto aos povos indígenas preferem usar o termo bem-viver como uma categoria que unifica, desde o ponto das cosmologias indígenas, o entendimento sobre o conjunto dos fatores que promovem a integração dos indígenas com a terra, simbolizando produção de vida, de saúde, bem-estar e harmonia, consigo, com seu meio social e com a natureza (Vieira, 2022). Deste modo, segundo Vieira (2022, p. 103):

“Bem-viver” diz respeito a todo o potencial e sinergia de uma população, que precisa ter seu modo de vida respeitado e resguardado, algo quase impossível no cenário do nosso país que, como já dito, vem há séculos violando e invisibilizando os indígenas. Talvez, poderíamos aproximar a ideia de bem-viver indígena ao que os não indígenas chamariam de Saúde Mental ou qualidade de vida.

Por outro lado, se no campo das produções sobre psicologia e povos indígenas, como já foi demonstrado, existe uma carência manifesta em referenciais e subsídios para uma prática comprometida com o respeito e promoção das singularidades de cada etnia, no que diz respeito à saúde mental indígena como bem-viver, as produções são ainda menores. Em levantamento feito por Batista e Zanello (2016), dos 14 trabalhos analisados sobre saúde mental em contextos indígenas, publicadas entre 1999 e 2012, apenas um problematiza os conceitos de saúde mental e de “índio”, enquanto os demais, partem de modelos e padrões biomédicos ocidentais para discutir questões como o suicídio e o alcoolismo entre os indígenas, pautando-se, muitos deles, nos critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

No último período, porém, tem-se avançado, tanto na psicologia quanto nas demais áreas do conhecimento que atuam na atenção à saúde mental dos povos indígenas, na tentativa de produzir trabalhos que considerem as suas realidades e concepções tendo em vista a promoção do bem-viver. Um movimento que vai de *Povos Indígenas e Psicologia: a procura do bem-viver* (CRP-06, 2016) à *Bem-viver: Saúde Mental Indígena* (El Kadri et al, 2021), tendo como marco, no campo dos referenciais para a atuação profissional, o documento do Ministério da Saúde *Atenção Psicossocial aos Povos Indígenas: tecendo redes para a promoção do bem viver* (Brasil, 2019).

A despeito disso, ainda é comum encontrarmos profissionais da psicologia que atuam junto aos povos indígenas concentrando as suas ações no enfrentamento a agravos específicos, principalmente o suicídio, uso prejudicial de álcool e outras drogas, a violência e os transtornos mentais (Nóbrega, 2016). Não que este não seja um foco de atuação importante, mas o campo da

psicologia enquanto prática possibilita construir ações voltadas à promoção do bem-viver enquanto totalidade, sem dissociar a promoção da saúde com a transformação das determinantes sociais, políticas, econômicas e ideológicas que produzem o adoecimento entre os povos indígenas. Mas isto também é um reflexo do modo como a psicologia encontra-se, hegemonicamente, estruturada na atualidade.

A psicologia, como ciência e profissão, isto é, como síntese para si mesma da cisão entre o saber e o fazer, entre mente e corpo, entre subjetividade e objetividade, ao também dividir e compartimentar o sujeito, continua a reproduzir o conjunto de violências epistêmicas historicamente praticadas contra os povos indígenas (Guimarães, 2022). No campo da saúde, a ausência, em muitos casos, de uma reflexão crítica sobre o contexto que produz o adoecimento entre os indígenas, tende a direcionar a atuação profissional tendo como foco o indivíduo, com a aplicação de técnicas que não dialogam com os saberes e formas de organização das comunidades (Guedes, 2016), tornando a psicologia como “um dos mais fortes elementos de colonização das populações indígenas (Nóbrega, 2016, p. 261).

Frente a isso, no entanto, é necessário apostar na potência das práticas, no acúmulo que as(os) psicólogas(os) e indígenas psicólogas(os) tem a partir de sua atuação junto aos povos indígenas e no diálogo com outros campos do conhecimento com mais experiência neste campo, a exemplo da antropologia. Vieira (2022), por exemplo, advoga a importância do diálogo entre a psicologia e a antropologia, “por serem áreas que se lançam a conhecer de modo empático o ‘universo indígena’” (p. 101) e, deste modo, podem contribuir para a formulação de políticas públicas, em especial de saúde aos povos indígenas, pautadas em uma atenção diferenciada a na superação do modelo biomédico hegemônico ocidental.

2. A PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA NA AMÉRICA LATINA

Consideramos a Psicologia Social Crítica como uma tendência na Psicologia Social que se constitui, diferenciando-se dela, mas ao mesmo tempo, sem deixar de sê-la. Segundo Lacerda Jr. (2013, p. 217), a expressão Psicologia Crítica, quando presente na Psicologia Social, funciona como “um termo guarda-chuva para abarcar toda proposta que busca criticar a sociedade e a psicologia”. A sua caracterização, porém, é extraída a partir de um balanço histórico da psicologia social, buscando caracterizar a sua vertente crítica como um conjunto de ideias e práticas “que buscam contribuir para algum projeto emancipatório e/ou elaborar novas formas de pensar o indivíduo, a subjetividade, o sujeito e outras categorias importantes para a psicologia” (ibidem).

Deste modo, a crítica à psicologia está relacionada principalmente ao caráter dualista em que se constitui, ao mesmo tempo, o seu sujeito e objeto de análise/atuação. Durante muito tempo, o

discurso psicológico foi marcado pela dicotomia, denotada em oposições no nível teórico e prático: “subjetivismo x objetivismo; mentalismo x materialismo; individualismo x coletivismo; naturalismo biologicista x perspectivas sociais e históricas” (Filho & Martins, 2007, p. 15). Como síntese desses embates, delineou-se um duplo reducionismo no pensamento psicológico dominante: um reducionismo intrapsíquico, ao definir a subjetividade associada apenas aos processos psicológicos individuais e outro social determinista, considerando a supremacia das influências externas na determinação do comportamento humano (Souza & Torres, 2019).

Para a psicologia social crítica, estas concepções, ao mesmo tempo em que fragmentam o sujeito, ignoram a ação recíproca entre a vontade do sujeito e o conjunto das determinações sociais, políticas e econômicas que produzem o sofrimento psíquico aliado aos processos de violência, dominação e opressão de classe. Do mesmo modo, a falta de unidade, tanto na psicologia quanto na relação com seu objeto, tende a levá-la à passividade – recoberta por uma suposta “neutralidade” – diante das injustiças sociais. O que se busca, no entanto, com as diversas vertentes da Psicologia Social Crítica latino-americana, como a psicologia comunitária, a psicologia da libertação e a psicologia política, é a construção de uma “práxis psicológica” voltada à transformação de indivíduos, grupos e sociedades (Lane & Sawaia, 2006; Ortega, 2012).

Para Martín-Baró (2013), falando desde El Salvador, o ponto de partida para uma psicologia social na América Latina deve ser a realidade latino-americana, que contribua para “o desmonte questionador da ordem sociopolítica estabelecida” (p. 558), tendo em vista a ação política do psicólogo, almejando “criar consciência política na psicologia e elaborar uma psicologia sobre a consciência política” (p. 570). Do mesmo modo, no artigo *O Papel do Psicólogo*, ele chama atenção para a situação de injustiça estrutural, guerras ou quase-guerras revolucionárias e perda da soberania nacional vivenciada pelos povos latino-americanos, propondo um *quefazer* psicológico voltado à conscientização das pessoas, visando a superação de identidades alienadas e das condições opressivas do seu contexto social (Martín-Baró, 1996).

Ao lado de Martín-Baró, destaco também as contribuições de Maritza Montero e Fernando González-Rey. A primeira, venezuelana, enfatiza que as ideias de Marx, e das correntes marxianas, “de forma explícita ou implícita, são a base de grande parte da psicologia comunitária latino-americana” (Montero, 2004, p. 56, tradução minha). Já o segundo, psicólogo cubano, denuncia a ação profissional da psicologia de caráter privado, orientada para o lucro, e argumenta a favor de uma prática psicológica comprometida com os direitos da população e voltada para os processos de desenvolvimento e transformação individuais e coletivos (González-Rey, 2012).

No Brasil, Silvia Lane cumpriu um papel fundamental para a difusão destes pensadores latino-americanos – ao lado, também, de importantes teóricos europeus, como Moscovici, Politzer e Lucien Séve – contribuindo com as bases da psicologia comunitária e inaugurando os estudos em psicologia política e psicologia da libertação em nosso país (Lacerda Jr., 2013). Destacamos, também, a vinculação de Lane à psicologia soviética, principalmente aos pensamentos de Vygotski e Leontiev, ao reconhecer o homem como um produto histórico e social, colaborando assim de forma decisiva para a construção da psicologia sócio-histórica no Brasil.

Voltando a Martín-Baró (1996), ele lança uma série de provocações, desafios e tarefas para aqueles e aquelas que exercem a profissão da psicologia na América Latina, considerando que está na hora “de definir a nossa identidade profissional e o papel que devemos desempenhar em nossa sociedade” (p. 7). Nesse sentido, afirma que é necessário considerar o contexto da realidade histórica, social, econômica, política e ideológica do território onde é exercida a atuação profissional da psicologia, bem como as mudanças provocadas na prática das(os) psicólogas(os) a partir das transformações que ocorrem na realidade; ao mesmo tempo, deve-se voltar às raízes históricas da psicologia, criticando-a a partir das concepções hegemônicas que a definem enquanto prática profissional e considerando os seus efeitos na realidade concreta das pessoas.

Feito isso, ele aponta a necessidade da construção de um saber psicológico que se confronte diretamente com os problemas do nosso povo, assumindo, a psicologia, a perspectiva das maiorias populares e edificando uma prática psicológica comprometida com a construção de uma sociedade transformada pela raiz, através da superação dos processos de exploração, dominação e violência de classe. Em outras palavras:

Não se pode fazer psicologia hoje na América Central sem assumir uma séria responsabilidade histórica, isto é, sem tentar contribuir para mudar todas as condições que mantém as maiorias populares desumanizadas, alienando sua consciência e bloqueando o desenvolvimento de sua identidade histórica. Porém, é preciso fazê-lo como psicólogos, isto é, a partir da especificidade da psicologia como *quefazer* científico e prático (Martín-Baró, 1996, p. 18).

Conceber a psicologia em seu sentido de prática significa superar a separação entre ciência e profissão que, por sua vez, subjaz à separação entre mente e corpo, entre indivíduo e sociedade, entre subjetividade e objetividade. A tarefa da psicologia, deste modo, consiste em contribuir no combate às ideologias dominantes como forma de contribuir para o fortalecimento da democracia, mas para isso, necessidade interpretar o sujeito e sociedade na perspectiva da unidade, sem dissociar as formações ideológicas das relações econômicas, para assim poder atuar a favor da libertação do

sujeito e da classe trabalhadora, sem dissociar, portanto, os processos de transformação individuais do processos estrutural de transformação social (Martín-Baró, 2017).

3. A UNIDADE NA DIVERSIDADE NO PENSAMENTO INDÍGENA E O PAPEL DA(O) PSICÓLOGA(O)

Edilaíse Vieira (2022), mais conhecida como Nita Tuxá, afirma a necessidade de a psicologia se reinventar, para poder dialogar com as cosmologias indígenas, superando o caráter melindroso das produções científicas e atuações profissionais neste campo. Como indígena psicóloga, ela reflete sobre a sua atuação profissional junto aos seus parentes, os povos indígenas na Amazônia – em especial os Yanomami – reconhecendo as limitações teóricas e técnicas da psicologia, para se apresentar e fazer ser entendida pelos indígenas, mas também para entender o seu papel, sua forma de atuar e a posição da(o) psicóloga(o) diante das singularidades, visões de mundo, manifestações culturais e espirituais de cada povo. Na atuação junto aos povos indígenas, por tanto, a psicologia precisa vencer o modelo biomédico e tecnicista que ainda vigora na prática profissional.

Este modelo, por sua vez, é fundamentado na separação entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, entre ciência psicológica, de um lado, e exercício profissional, de outro. Do mesmo modo, este também é o modelo que generaliza, totaliza e homogeneiza a diversidade dos povos indígenas; porque é um modelo sustentado pela lógica mercadológica neoliberal, individualista e produtivista. Segundo Krenak (2022), “Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais” (p. 42). Essa lógica da igualdade capitalista “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (Krenak, 2020, p. 23).

É esta lógica, portanto, que pauta a conduta de muitos profissionais de psicologia que, em muitas vezes, chegam nos territórios indígenas trajadas(os) de toda a sorte de preconceções; opondo a nossa civilização à barbárie indígena e, para tentar ajustá-los aos nossos padrões de sociedade e comportamentos, dispensam receitas e soluções que são individualizantes, patologizantes e medicalizantes (XUKURU, 2022). Entretanto, a lógica indígena é outra e que sustenta, por seu turno, um outro modelo. Os povos indígenas, ao mesmo tempo em que afirmam as suas diversidades étnicas, linguísticas e culturais, têm parte de suas cosmologias fundamentadas no princípio da unidade e que é, por sua vez, a referência central para os processos de transformação experimentados em suas crenças e movimentos de valoração da realidade material e imaterial em que estão inseridos.

É deste modo, que segundo Viveiros de Castro (2013, p. 349), diferenciando-se da matriz ocidental-colonial, “a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma

diversidade dos corpos”. A esta concepção o autor atribui o conceito de perspectivismo ameríndio, “segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (idem, p. 349). Isto quer dizer que, para muitos povos indígenas das américas, a condição humana não é um atributo exclusivo da espécie que se autointitula de humana, pelo contrário, os próprios seres humanos, na perspectiva de outros seres que são humanos para si, é considerada como animal e despida de toda a sua humanidade.

O estímulo inicial para esta reflexão foram as numerosas referências, na etnografia amazônica, a uma concepção indígena segundo a qual a modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos –, é profundamente diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos (Viveiros de Castro, 2013, p. 350).

O princípio diferenciar da unidade dos humanos estaria na metamorfose como transformação de humanos em não-humanos e vice-versa. Em muitas culturas indígenas amazônicas, os xamãs, quando necessário, podem assumir formas de diferentes animais e, do mesmo modo, os animais predadores, ao verem pessoas na floresta, tornam-se humanos ao passo que veem estes como seus animais de presa. Já os animais que são presas das pessoas, veem estas como espíritos ou animais predadores e a si mesmos como iguais. Esse movimento de transformações está na origem cosmológica de muitos povos indígenas amazônicos, que tem como seu fundamento mitológico a crença de que, no passado, todos os animais um dia foram humanos e que, por diferentes eventos, foram metamorfoseados em animais segundo suas diferenças específicas.

Este é o caso, por exemplo, do povo Yanomami. Davi Kopenawa & Bruce Albert (2015), em *A Queda do Céu*, contam a história da origem dos animais a partir da transformação de ancestrais humanos. Da mesma forma, os espíritos que animam fenômenos da natureza, como o vento, a tempestade, o trovão e a seca, são dotados de interesses, desejos, sentimentos e emoções semelhantes aos que as pessoas sentem; o ser da seca, por exemplo, quando está faminto, esvazia os rios e mata os peixes, define a floresta e deixa o ar pesado; para expulsá-lo, os xamãs precisam invocar o ser da tempestade, que voltará a encharcar a terra, mas para isso, primeiro precisam fazer descer os seus espíritos abelha que carregarão o ser da seca para as costas do céu.

Mais importante para nós, a partir desta compreensão, é a crença no adoecimento como resultado da ação de seres espirituais com características humanas. As epidemias são provocadas pela ação de espíritos famintos e, a destruição da floresta provocada pelos brancos, engendra nas pessoas todo o tipo de adoecimentos mentais pela ação de seres furiosos. Do mesmo modo, através

dos xamãs, são os espíritos que agem para combater os pais da varíola e da malária; são eles que curam as pessoas, defendem a floresta e conseguem segurar o céu.

Os *xapiri* se movimentam e trabalham na floresta, nas costas do céu e na terra, em todas as direções, inumeráveis e potentes, para nos proteger. Atacam sem trégua os seres maléficis e as epidemias que querem nos devorar. Limpam o útero das mulheres esterilizadas por substâncias de feitiçaria *xapo kiri*, e copulam com elas para que voltem a ter filhos de seus maridos. [...] Assim é. Os *xapiri* nos protegem contra todas as coisas ruins: a escuridão, a fome e a doença (Kopenawa & Albert, 2015, p. 216).

Sem os xamãs, que fazem descer os *xapiri* ou os espíritos da floresta para nos proteger, a estrutura que sustenta o céu pode ruir e este desabar, vindo a destruir a terra como a conhecemos. É através da metamorfose dos xamãs que eles seguram o céu; é esta metamorfose como transformação que qualifica o princípio dinâmico da unidade do diverso nas cosmologias indígenas. A natureza é uma só; ela pensa, sente e respira. Os animais são gente assim como toda a gente, em dadas circunstâncias, também são animais. Mudando-se os pontos de vista, mudam-se as perspectivas, o humano se diferencia e ganha forma na diversidade das formas não humanas. A transformação, deste modo, mostra-se como produção de vida, de singularidades, de visões de mundo e afirmação de formas de existência. É por isso que Krenak (2022, p. 43), afirma: “Não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, qual é o papel do(a) psicólogo(a) ou da psicologia na atuação junto aos povos indígenas? Esta é uma questão que exige muitas respostas e que, no momento, são em sua maioria insondáveis. Esperamos que o seguimento da pesquisa possa nos fornecer algumas soluções – ou acrescente ainda mais problemas – principalmente a partir das experiências de campo, através de observações e entrevistas com psicólogas(os) atuando junto aos povos indígenas na Amazônia.

Por ora, acreditamos que – no diálogo com as orientações extraídas da Psicologia Social Crítica latino-americana, especialmente com as formulações de Martín-Baró, quando este afirma a necessidade de a psicologia assumir a perspectiva das maiorias populares – cabe à psicologia e às(aos) psicólogas(os), esforçar-se por assumir as diferentes perspectivas que marcam a diversidade dos povos indígenas, considerando a unidade de suas relações com a natureza e o princípio transformador para a produção da saúde.

Deste modo, compreendemos que é indispensável, à psicologia, comprometer-se com os processos de transformações sociais, econômicas e políticas necessárias para a garantia dos direitos dos povos indígenas. Cabe às(aos) psicólogas(os), portanto, aliarem-se aos movimentos de luta dos povos indígenas, questionar a ordem social estabelecida e tentar construir, a partir de seu campo de atuação/reflexão, as condições para a conquista de mais políticas públicas e programas voltados aos povos indígenas no campo da saúde, da educação, da assistência etc. que sejam, também, concebidos e executados de acordo com as visões de mundo, crenças e valores destes povos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Atenção Psicossocial aos Povos Indígenas*. Ministério da Saúde, SESAI, Departamento de Atenção à Saúde Indígena. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.
- BERNI, L. E. V. Psicologia e saúde mental indígena: um panorama para construção de políticas públicas. *Psicologia para América Latina*, Edição Especial, nov. 2017. p. 64-81.
- CASTRO, Edna. *Estratégias de expansão territorial de empresas minerais na Amazônia e desastres socioambientais*. In: CASTRO, Edna. & CARMO, E. C. (org.). *Dossiê desastres da mineração em Barcarena*. Belém: NAEA: UFPA, 2019. p. 17-32.
- CFP. *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) junto aos Povos Indígenas*. Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas. Brasília: CFP, 2022.
- CIMI. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil dados de 2022*. Conselho Indigenista Missionário, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/>. Acesso em: 19 set. 2023.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- FERNANDES, F. O. P. & CALEGERE, Marcelo. *Psicologia e Povos Indígenas: Mapeamento de Trabalhos no Contexto Brasileiro e Internacional (2010-2015)*. In CALEGERE, Marcelo & MEZALLIRA, A. S. C. (orgs). *Processos Psicossociais vol.1: prática e reflexão sobre educação, saúde, realidades e política*. Manaus: Edua, 2020.
- FERRAZ, Isabella Tormena & DOMINGUES, Eliene. A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualizações do Estado da Arte. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Jul/Set. 2006, v. 36, n. 3. p. 682-695.
- FILHO, Kleber Prado & MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). In: *Psicologia e Sociedade*, vol. 19, n. 3, 2007, p. 14-19.
- GONZÁLEZ-REY, Luiz Fernando. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, vol. 2, no 2, 2012, p. 167-185.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Colonialismo interno (uma redefinição)*. In: *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2007. pp. 431-458.
- GUIMARÃES, D. S. A tarefa histórica da psicologia indígena diante dos 60 anos da regulamentação da psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 42, n. esp. 2022. p. 177-190.
- IBGE. *Censo 2022*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 02 set. 2023.
- KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

- KRENAK, Ailton. *Furuto Ancestral*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAK, Ailton. *Geni Núñez e Ailton Krenak no Sempre um Papo no Sesc Vila Mariana*. YouTube, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rk8Mn3uSbFE>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O Papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 1996, p. 7-27. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acessado em: 09/10/2020.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *A desideologização como contribuição da Psicologia Social para o desenvolvimento da democracia na América Latina*. In: MARTÍN-BARÓ, Ignacio. *Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais*. Organização, notas e tradução de Fernando Lacerda Júnior. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. (Coleção Psicologia Social).
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. Hacia una psicología política latino-americana. Trad. LACERDA JR, Fernando. *Psicología Política Latino-Americana*. *Psicología Política*, vol. 13, no 28, set.- dez., 2013, p. 555-573
- LACERDA JR., Fernando. Capitalismo e dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y crítica de la psicología* 3, 2013, p. 216-263.
- LANE, S. T. M., & SAWAIA, B. B. *Apresentação*. In S. T. M. LANE & B. B. SAWAIA (Orgs.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 7-8.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*. In: MARX, Karl. *A revolução antes da revolução*. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. – 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.
- MONTERO, Maritza. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos e procesos*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina, 2004.
- NÓBREGA, Lucas da Silva. *Atuação da psicologia na atenção psicossocial em contextos indígenas*. In CALEGARE, M. G. A. & HIGUCHI, M. I. G. (orgs.). *Nos interiores da Amazônia: leituras psicossociais*. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- ORTEGA, José Joel Vázquez. *Aportaciones del desarrollo de la psicología social em y desde Latinoamérica*. In: *Perspectiva psicossocial: aproximaciones históricas y epistemológicas e intervención*. ORTEGA, José Joel Vázquez (coord.). ITACA: México, 2012, p. 14-32.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SOUZA, E. C. de. & TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. In: *Obutchénie: R. de Ditat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, MG. v.3, n.1. jan./abr. 2019, p. 34-57.
- VIEIRA, Edilaise dos Santos. *De onde falo, o que falo, o que quero falar...*. In ABPSI (org.). *Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucun: narrativas de indígenas psicólogas(os) no Brasil*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 87-106.
- VITALE, Maíra Pedroso & GRUBTIS, Sonia. *Psicologia e Povos Indígenas: um estudo preliminar no “Estado da Arte”*. *Revista Psicologia e Saúde*, vol. 1, n. 1, julho/diciembre, 2009. p. 15-30.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O recado da mata*. In KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da Alma Selvagem*. 5ª edição. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.
- XUKURU, Edinaldo. *Saúde indígena e saberes tradicionais: interfaces de um cuidado em saúde mental num território indígena pernambucano*. In ABPSI (org.). *Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucun: narrativas de indígenas psicólogas(os) no Brasil*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. p. 145-179.
- XUCURU-KARIRI, Rafael & COSTA, Suzane Lima. (orgs.). *Cartas para o Bem Viver*. 1ª ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros, arte e café, 2020.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

A TERRA E O TERRITÓRIO NOS DISCURSOS DO BEM VIVER: APROXIMAÇÕES AO CAMPO DOS ESTUDOS URBANOS

Janaina Marx¹(UCE; USP),

Karina de Oliveira Leitão²(USP)

RESUMO: O Bem Viver é uma ideia inspirada na cosmovisão dos povos andinos que se popularizou no meio político e acadêmico, principalmente após sua inclusão nas constituições do Equador e da Bolívia. O Bem Viver é uma construção política, que sugere outras noções de desenvolvimento baseados em uma perspectiva humanista e ecológica. A falta de consensos sobre esse novo modelo de desenvolvimento coloca o Bem Viver em uma posição de disputa, em um cenário onde se apresentam diferentes perspectivas sobre o tema. Neste sentido, os temas associados - ou não- ao Bem viver sinalizam esse campo de disputa, como é o caso do território. Embora, o desenvolvimento possua uma implicação territorial, este tema não tem sido o centro dos debates recentes sobre o Bem Viver. No entanto, é possível identificar algumas ideias sobre o território presentes em alguns discursos sobre o Bem Viver, onde encontramos diferentes abordagens sobre o tema. Considerando os pontos mencionados, este trabalho busca demonstrar o vazio na literatura contemporânea sobre o Bem Viver em relação ao tema território, bem como sinalizar a necessidade de aproximar o Bem Viver ao campo dos estudos urbanos, reconhecendo a importância do território para a construção de um novo paradigma de desenvolvimento.

Palavras-chave: Bem Viver; Sumak Kawsay; terra; território; movimento indígena.

1. INTRODUÇÃO

O Bem Viver é um paradigma que tem sido amplamente difundido nos últimos anos trazendo importantes contribuições para o debate sobre o desenvolvimento na América Latina. A inclusão do Bem Viver nas cartas magnas do Equador e Bolívia, aprovadas em 2008 e 2009, respectivamente, possibilitaram que essa ideia inspirada na cosmovisão dos povos indígenas andino-amazônicos se disseminasse entre intelectuais nacionais e estrangeiros, movimentos sociais e instituições. A partir de uma perspectiva de descolonizadora, o Bem Viver sinaliza a busca por alternativas ao modelo de desenvolvimento baseado em visões humanísticas e ecológicas.

Não existem consensos sobre a definição do Bem Viver. Alguns o veem como uma "tradição inventada", difundida por intelectuais que criaram uma ideia alternativa ao desenvolvimento,

¹ Universidad Central del Ecuador, FAU UCE, Equador. Email: jmarx@uce.edu.ec ; Laboratório de Habitat, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, LABHAB FAU USP, Brasil, jmarx@usp.br.

² Laboratório de Habitat, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, LABHAB FAU USP, Brasil. Email: koleitao@uol.com.br.

baseada em uma versão idealizada da cosmovisão andina (VIOLA, 2014). Outros o enxergam como uma "palavra usurpada" dos povos ancestrais pelo governo (PLAN V, 2014). Para alguns, é "uma oportunidade por construir" novos mundos e alternativas (ACOSTA, 2008), enquanto para outros é um "fenômeno social" ligado a uma forma de vida comunitária em harmonia com a natureza e outras formas de vida, visibilizada por intelectuais indígenas amazônicos (CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN, 2015).

No Equador, o Bem Viver é associado à tradução direta do termo kichwa *Sumak Kawsay*, cuja tradução literária significa vida boa, vida plena³. Ainda que essa tradução direta seja questionada, é possível estabelecer conexões entre ambos termos a partir da recuperação histórica das lutas protagonizadas pelos povos indígenas no Equador. O processo de formação e consolidação do movimento indígena equatoriano permitiu que os povos indígenas refletissem sobre sua condição de exploração na sociedade ocidental. Um dos resultados desse processo foi a adoção de um novo repertório dentro do movimento indígena, com a inclusão de novos termos como interculturalidade, a nacionalidade indígena, o *Sumak Kawsay* e o Bem Viver.

O Bem Viver (*Sumak Kawsay*) é uma construção política, cuja origem está no processo de formação do movimento indígena equatoriano, mas que ao longo do tempo, passou por diversas reformulações acadêmicas e políticas, principalmente a partir da *Asamblea Constituyente de Montecristi*⁴ e durante os governos liderados por Rafael Correa, quando se realizaram importantes reflexões sobre esse conceito na elaboração dos planos de governo de 2009-2013 e 2013-2017, conhecidos como Plan Nacional de Buen Vivir.

O Bem Viver converteu-se em um campo discursivo capaz de aglutinar diferentes perspectivas sobre as alternativas ao desenvolvimento capitalista. Alguns autores (CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN, 2017; CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA-ÁLVAREZ, 2016; QUANG; VERCOUTÈRE, 2013; VANHULST, 2015) apontam a existência de três correntes: (i) a culturalista, indigenista e "pachamamista"; (ii) a ecomarxista, socialista e estatista e (iii) a ecologista e pós desenvolvimentista. Essa diversidade, por um lado, expressa a potência desse discurso político no debate sobre o desenvolvimento Latino-americano, mas por outro, demonstra a

³ Existem posturas contrárias à essa associação direta que consideram o Bem Viver uma "tradição inventada" construída a partir de uma versão idealizada da cosmovisão e dos valores culturais andinos (VIOLA, 2014, p. 64). Outros autores o classificam como um "fenômeno social" (Cubillo-Guevara, Hidalgo-Capitán, 2015, p. 305).

⁴ Assembleia convocada pelo presidente Rafael Correa, eleito em 2007, para a redação do novo texto constitucional para o Equador em substituição à Constituição de 1998. As sessões iniciadas no dia 29 de novembro de 2007 e encerradas oficialmente no dia 25 de outubro de 2008, foram realizadas no complexo chamado Cidade Alfaro, na cidade de Montecristi, província de Manabí.

dificuldade em construir consensos sobre essas possíveis alternativas. Portanto, o Bem Viver é uma construção política que está em disputa.

Apesar das diferenças, existem pontos comuns entre essas correntes. Em todas elas, o desenvolvimento é o tema central, no entanto a maneira como o desenvolvimento é interpretado é um ponto de divergência. Nos debates contemporâneos sobre o Bem Viver a questão territorial não tem comparecido como um tema importante, embora o território seja um fundamental para o desenvolvimento. Não podemos falar em Bem Viver sem falar sobre o território. Neste sentido, este artigo busca identificar as visões sobre o território presentes nas diferentes correntes com o objetivo de aproximar o debate sobre o Bem Viver ao campo dos estudos urbanos. Também é importante ressaltar que a aproximação entre o Bem Viver e o território tem como motivação a retomada de um tema central para a América Latina: a luta pela terra, que recentemente tem sido reivindicada a partir da ideia dos territórios no movimento indígena equatoriano.

2. A EMERGÊNCIA DO BEM VIVER NO SÉCULO XXI

A emergência do Bem Viver no início do século XXI pode ser contextualizada a partir de dois processos fundamentais: um mais recente, relacionado à ascensão dos governos progressistas durante a primeira década do século e um anterior, relacionado ao processo de emancipação política dos povos indígenas equatorianos no início do século XX (VANHULST, 2015; ALTMANN, 2016). Este trabalho centrou-se no contexto recente, apesar de não ignorar a influência dos antecedentes históricos, que possibilitaram a emergência dessa ideia no campo político institucional.

O Bem Viver (Sumak Kawsay) emerge das reflexões promovidas pelo movimento indígena equatoriano, um processo influenciado por diversos setores da sociedade. Desde o início do século XX, quando os povos indígenas começaram a se organizar como movimento social, identificamos uma extensa e complexa relação entre o movimento indígena e a esquerda política equatoriana. A progressiva politização da população rural no Equador foi influenciada pelos partidos socialista (1925) e comunista (1931), que apoiaram a organização camponesa por meio da formação dos primeiros sindicatos na região andina⁵ (ALTMANN, PHILIPP, 2017). O Partido Comunista Equatoriano (PCE) esteve envolvido tanto na formação de importantes líderes indígenas⁶ e na fundação da *Federación Ecuatoriana de Indios* (FEI) em 1944, primeira organização indígena do país.

⁵ Em 1926 foram fundados os sindicatos: El Inca em Pesillo; Tierra Libre em Moyurco; Pan y Tierra em La Chimba e um sindicato em Juan Montalvo, todos na região andina (Harnecker, Fuentes, 2011).

⁶ Entre as lideranças indígenas se destacam Dolores Cacuango, Jesús Gualavisí e Transito Amaguaña.

Nesse período, as ideias marxistas, influenciadas pelo pensamento de José Carlos Mariátegui⁷, contribuíram para que os povos indígenas fossem reconhecidos como uma classe explorada dentro do sistema capitalista. Anos mais tarde, a teologia da libertação, difundida através do trabalho do padre Leonidas Proaño⁸ por meio da Pastoral Indígena tornou-se uma forte influência para o movimento. Leonidas Proaño apoiou a alfabetização e a formação de cooperativas indígenas a partir da segunda metade do século XX na região central da serra equatoriana. Essas ideias exerceram influência sobre o pensamento e a estrutura organizacional dos povos indígenas, contribuindo para que o movimento indígena pudesse elaborar suas próprias reflexões sobre questões culturais e étnicas no país. Essas ideias confluíram com noções presentes na cosmovisão indígena e contribuíram para a formação do pensamento crítico indígena e da esquerda nacional, plasmadas na construção do Bem Viver.

Entretanto, a recente projeção internacional do Bem Viver pode ser atribuída ao trabalho de difusão realizado por alguns atores próximos ao movimento indígena, como Alberto Acosta, ex-presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Neste contexto, o Bem Viver tornou-se uma “plataforma para enxergar novos mundos” (GUDYNAS, 2011, p.13), uma espécie de aglutinador de ideias sobre questões relacionadas ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à interculturalidade, como nas considerações de Alberto Acosta:

O Bem Viver questiona o conceito ocidental de bem-estar e como proposta de luta, enfrenta a colonialidade do poder. No entanto, os povos indígenas não são a única fonte de inspiração para o Bem Viver, na própria cultura ocidental, alguns grupos já alçaram suas vozes reivindicando questões que se sintonizam com essa visão indígena. Portanto, o conceito de Bem Viver não tem uma âncora apenas no mundo indígena, mas se relaciona a alguns princípios filosóficos universais: aristotélico, marxista, ecológico, feminista, cooperativo, humanista, etc. (ACOSTA, 2014, s.p).

Alguns autores (BELING; VANHULST, 2016) defendem que a inclusão do Bem Viver na constituição equatoriana seria o resultado de um processo tecido em diferentes escalas, um desdobramento da redefinição política e econômica do sistema capitalista, em sua etapa neoliberal e de expansão global. Esse processo, iniciado a partir dos anos 80, provocou um ambiente de contestação política global que possibilitou que alguns discursos presentes no cenário internacional - nos movimentos ambientais, antiglobalização e identitários - encontrassem pontos de interseção com o discurso do Bem Viver (VANHULST 2015). Portanto, a ascensão do Bem Viver estaria

⁷ Intelectual peruano responsável por combinar a teoria marxista com as questões étnicas-territoriais no início do século XX.

⁸ Leonidas Proaño era um bispo católico equatoriano reconhecido pelo seu trabalho com as comunidades indígenas da província de Chimborazo.

relacionada a uma particular combinação de forças locais, regionais e globais, que confluíram com as lutas indígenas (BELING; VANHULST, 2016; LE QUANG; VERCOUTÈRE, 2013).

No contexto global, podemos destacar: (i) a emergência do discurso ambientalista a partir dos anos 60; (ii) a consolidação da “multiculturalidade” a partir dos anos 70; (iii) o ressurgimento da pergunta sobre a “vida boa” desde a ecologia política; (iv) a busca de alternativas à “ideologia do desenvolvimento” frente à acelerada crise econômica, ambiental e sociopolítica; (v) as repercussões pós guerra fria em relação à esquerda política e ao protagonismo do Estado na gestão econômica, principalmente pela experiência da China e a emergência dos BRICS; (vi) a crise econômica de 2008 que provocou um giro retórico anti-neoliberal; e, mais recentemente, (vii) a emergência de uma crise civilizatória na América Latina com a explosão de movimentos sociais e ações coletivas.

Já no contexto regional identificamos: (i) o retorno das democracias após os períodos ditatoriais e a chegada do modelo neoliberal; (ii) a reestruturação da sociedade civil organizada; (iii) o questionamento da comemoração dos “500 anos da descoberta” e o reconhecimento da identidade e dos direitos coletivos dos povos indígenas; (iv) as lutas sociais retomadas nos anos 90; (v) a emergência dos debates pós-coloniais e pós-desenvolvimentistas; (vi) o giro à esquerda de grande parte dos governos latino-americanos no início do século XXI e (vii) a perda da legitimidade e uma desconfiança generalizada da classe política (BELING; VANHULST, 2016).

A medida que o Bem Viver ganhou abrangência, foi surgindo um campo de disputa política sobre seu significado. No caso equatoriano, estas disputas tornaram-se evidentes a partir dos debates para a aprovação da nova constituição e se expressam na existência das três correntes mencionadas anteriormente, apresentadas a seguir.

A **corrente culturalista, indigenista ou pachamamista** defende o Bem Viver como um discurso dos povos ameríndios, caracterizado por um forte apelo às questões culturais e à autodeterminação dos povos indígenas. O Bem Viver (sumak kawsay) seria uma filosofia de vida baseada na cosmovisão andina e amazônica (CUBILLO-GUEVARA, 2016; CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN, 2017). Esta corrente busca valores na cultura indígena e nas tradições ancestrais que permitam alcançar e manter uma forma de vida em harmonia com a natureza e com os outros seres humanos (HIDALGO-CAPITÁN; GARCÍA; ÁVILA, 2014; VANHULST, 2015). No entanto, não se trata de um “retorno ao passado, nem à idade da pedra, nem a época das cavernas, e muito menos nega a tecnologia, nem o saber moderno”, o Bem Viver deve ser visto como uma paradigma necessário para “o futuro das sociedades e dos seres humanos” (CHUJI, 2009, p. 158).

Para os povos indígenas ou nações originárias, esse conceito é o produto de todo um acúmulo histórico milenário, proveniente de suas vivências, bem como das experiências de luta e resistência.

(...) é uma proposta, produto de um processo de constante luta e mobilização. Esse modo de vida, *Sumak Kawsay*, origina-se como o centro da vida comunitária, é a essência do sistema de vida comunitária e é explicado no exercício e na prática cotidiana das comunidades; é o elemento fundamental da matriz civilizatória de nossos povos, que ainda válida apesar da violenta interrupção da colonialidade e da agressão do modelo capitalista (MACAS, 2010, p. 180).

Como grande parte do conhecimento indígena é transmitido de forma oral, o papel dos intelectuais indigenistas, vinculados aos movimentos indígenas latino-americanos, foi fundamental para a difusão das ideias contidas no *Sumak Kawsay*. Dentro desta corrente destacam-se pensadores indígenas e indigenistas equatorianos, bolivianos e peruanos. No Equador alguns representantes desta corrente são: Luis Macas, Blanca Chancosa, Nina Pacari, Luis Maldonado, Ariruma Kowii, Lourdes Tibán, Carlos Viteri, Humberto Cholango, Silvia Tutillo, Floresmilo Simbaña, Mónica Chuji, Pablo Dávalos, Atawallpa Oviedo, muitos deles membros de diversas organizações indígenas (HIDALGO-CAPITÁN et al., 2014). Na Bolívia, Simon Yampara, Javier Medina, Xavier Albó, Fernando Huanacuni, David Choquehuanca, Rafael Bautista, Raúl Prada Alcoreza, Josef Estermann, Mario Torrez são os principais referentes e no Perú, temos Grimaldo Rengifo e Javier Lajo (HIDALGO-CAPITÁN et al., 2014).

Os defensores desta corrente utilizam preferencialmente a expressão *Sumak Kawsay*, por acreditarem a tradução para o Bem Viver (Buen Vivir, em espanhol), significou uma perda da dimensão espiritual. Além disso, acreditam que os aportes realizados por muitos intelectuais incrementaram o conceito a partir de ideias que não guardam relação com as culturas ancestrais (HIDALGO-CAPITÁN et al., 2014). O *Sumak Kawsay* representaria a aspiração de muitos povos da América Latina, denominada Abya Yala, por isso, é possível reconhecer noções similares em outras culturas ancestrais.

A corrente indigenista aposta no resgate da identidade indígena como um caminho para alcançar o Bem Viver, ou seja, a ideia de que é preciso buscar na própria cultura e nas tradições ancestrais os valores que permitam promover uma mudança civilizatória (CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN, 2017). Portanto, como estratégia política defendem a afirmação da autodeterminação dos povos indígenas e a transformação dos Estados-nação latino-americanos em Estados plurinacionais. Como estratégia econômica, aspiram recuperar um sistema socioeconômico comunitário, baseado na solidariedade, na ajuda mútua, na generosidade, na reciprocidade.

Finalmente, essa corrente fala sobre uma “alternativa ao desenvolvimento”, uma vez que o conceito de desenvolvimento não existe na cosmovisão andina.

A **corrente estatista ou socialista** deriva das experiências da inclusão do Bem Viver nas constituições do Equador e da Bolívia. O Bem Viver é apresentado como uma alternativa ao sistema político, social e econômico que define o mundo capitalista, portanto é apresentado como uma variação do socialismo. Assim, a fusão entre os conceitos “Bem Viver” e “socialismo” dá origem a variações semânticas como “socialismo do Bem Viver”, “socialismo do *Sumak Kawsay*”(RAMÍREZ, 2010), “socialismo do século XXI” e “socialismo comunitário andino” (LINERA, 2015). Representam esta corrente os intelectuais latino-americanos: José Luis Coraggio, Fander Falconí, René Ramirez, Alvaro Garcia Linera, Pedro Páez, Ricardo Patiño, alguns deles envolvidos diretamente com os governos do Equador e da Bolívia e os europeus Michael Lowy, François Houtart (CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN, 2017; VANHULST, 2015).

O Bem Viver é considerado uma via para alcançar maior equidade e a erradicação da pobreza por meio de políticas públicas redistributivas, portanto, o Estado é um ator fundamental para viabilizar a gestão do *Sumak Kawsay*. Nesta corrente, o Bem Viver é entendido como um “modelo de desenvolvimento alternativo” ao capitalismo (CUBILLO-GUEVARA; HIDALGO-CAPITÁN; DOMÍNGUEZ-GÓMEZ, 2014). Nos planos idealizados durante o governo de Rafael Correa, o modelo de desenvolvimento se centra no incentivo à mudança da matriz produtiva primária, baseada na extração de recursos naturais, para uma matriz produtiva baseada no conhecimento. Portanto, a ideia de modernidade não é rejeitada, ainda que se reconheça a necessidade de revisar determinados atributos da sociedade moderna, como a própria ideia do desenvolvimento.

Os defensores dessa corrente defendem uma possível renovação do paradigma do desenvolvimento como uma saída racional para a transformação social e a busca pela igualdade entre os seres humanos está em primeiro plano, ainda que as questões ambientais e culturais sejam consideradas. Portanto, o Bem Viver sinaliza uma preocupação como o aumento do bem-estar da sociedade, tanto nos aspectos tangíveis (acesso a infraestrutura, equipamentos e serviços públicos) como intangíveis (satisfação das necessidades, qualidade de vida, etc.). Essa perspectiva está presente no *Plan Nacional del Buen Vivir*:

O Bem Viver significa ter tempo livre para contemplação e emancipação e para que as liberdades, oportunidades, capacidades e potencialidades reais dos indivíduos se expandam e floresçam, de modo que permitam alcançar simultaneamente o que sociedade, os territórios, as diversas identidades coletivas e cada um - visto como um ser humano universal e particular ao mesmo tempo - valoriza o objetivo da vida desejável (tanto material como subjetivamente, e sem produzir qualquer tipo de dominação do outro). Nosso conceito de boa vida nos obriga a reconstruir o público para reconhecermos, entendermos e valorizarmos uns aos outros - entre diversos

mas iguais - a fim de que prospere a possibilidade de reciprocidade e reconhecimento mútuo e, assim, possibilitar a auto-realização e a construção de um futuro social compartilhado (SENPLADES, 2009, p.10).

A institucionalização do Bem Viver, os debates e as experiências promovidos a partir da esfera pública possibilitaram a consolidação desta corrente. No entanto, as experiências concretas de aplicação do Bem Viver revelam muitas contradições entre o discurso e a prática, mas como alerta Julien Vannhulst (2015, p.244) esse “foi o caso de muitos discursos transformadores ao longo da história, não é de surpreender que a nova utopia social e política do Bem Viver (ainda) não cumpra suas promessas na práxis política, econômica e social”. Portanto, é importante compreender essa corrente com uma visão do Bem Viver que toma forma dentro de um ambiente institucional e, portanto, a coloca frente a inúmeras contradições.

A **corrente ecologista e pós-desenvolvimentista** se destaca pela grande relevância dada à preservação da natureza e à construção participativa do Bem Viver a partir de aportes de diversos movimentos sociais (QUANG; VERCOUTÈRE, 2013; HIDALGO-CAPITÁN; CUBILLO-GUEVARA, 2014; VANHULST, 2015). A partir de uma leitura da realidade latino-americana, fundamentada nas teorias da colonialidade e da dependência, esta corrente parte do pressuposto de que os países latino-americanos estão submetidos ao extrativismo predatório, inicialmente a partir da condição de exportadores de matérias primas imposta pelos colonizadores e atualmente a partir da dependência econômica e das demandas do comércio global (LE QUANG; VERCOUTÈRE, 2013). Portanto, para os países latino-americanos, o fim do período colonial não significou o fim da exploração desmedida da natureza, uma vez que o extrativismo passou a ser defendido como uma via necessária para o desenvolvimento e para a inserção desses países no sistema capitalista. Neste sentido, há uma forte crítica à ideia do desenvolvimento entendido como o resultado de um processo de evolução linear construído como uma ideia de progresso.

Para esse grupo, o extrativismo é uma manifestação do caráter predatório do sistema capitalista, uma consequência da busca pelo desenvolvimento. Portanto, para alcançar o Bem Viver seria preciso superar o paradigma do desenvolvimento capitalista e colocar um fim à destruição da natureza e a exploração desmedida dos recursos naturais, promovendo economias pós-extrativistas. Desta maneira, o Bem Viver é visto como uma alternativa ao desenvolvimento, por este motivo, esta corrente também é denominada pós-desenvolvimentista.

Esta corrente não se limita ao Bem Viver como um paradigma relacionado aos saberes ancestrais. Ainda que o papel dos povos ancestrais seja reconhecido em sua construção, o Bem viver é considerado um conceito em construção que deve se nutrir de outros saberes, como por exemplo, aportes socialistas, feministas, cooperativistas, decoloniais, sindicalistas, camponeses, economia

solidaria, teológicos-liberacionistas, pacifistas e sobretudo ecologistas. O Bem Viver é considerado uma "plataforma" a ser utilizada a partir de varias tradições e posturas como um espaço de crítica ao desenvolvimento e em busca de alternativas ao mesmo, sendo comumente apresentado como uma "utopia a ser construída" pela sociedade civil, principalmente a partir dos movimentos sociais organizados. Defendem a participação cidadã tanto para a definição do conceito, como para sua implementação e acreditam que o Bem Viver se configura como uma "oportunidade para construir outra sociedade sustentada pela convivência do ser humano em diversidade e harmonia com a natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes em cada país e no mundo" (ACOSTA; GUDYNAS, 2011, p.103).

O caráter de "plataforma" está diretamente relacionado aos debates durante a Assembleia Constituinte Equatoriana, quando participaram representantes de diversos movimentos sociais e intelectuais de diferentes influencias teóricas, que contribuíram para que o Bem Viver se configurasse como uma espécie de colagem pós-moderna a partir da hibridação de muitos conceitos (HIDALGO-CAPITÁN; CUBILLO-GUEVARA, 2014). Esta perspectiva do Bem Viver tem ganhado maior projeção internacional, algo que pode ser explicado pela: existência de vínculos entre líderes políticos e intelectuais com os movimentos sociais alternativos equatorianos e latino-americanos, principalmente com o Foro Social Mundial; pela proximidade desta corrente com a perspectiva acadêmica europeia do decrescimento e pela aproximação entre intelectuais progressistas de América Latina e da Europa ao movimento ambientalista. Essa corrente tem como principais autores: Alberto Acosta, Eduardo Gudynas, Maristella Svampa, Esperanza Martínez, Edgardo Lander e Margarita Aguinaga; e autores europeus como Maria Tortosa e Koldo Unceta. Além disso, um dos principais financiadores das publicações desta corrente a fundação alemã Rosa Luxemburgo.

3. O TERRITÓRIO NOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE O BEM VIVER

O Bem Viver tem se posicionado como um tema que traz importante debates sobre os rumos do desenvolvimento na América Latina. Ao representar um novo paradigma de desenvolvimento, seja um paradigma a ser superado ou renovado, é fundamental incorporar a dimensão territorial neste debate. Podemos considerar o território uma espécie de ancora do desenvolvimento, se "assumimos que cada processo de desenvolvimento – seja econômico, humano, jurídico, anticapitalista, ético ou político – é necessariamente territorial; ou seja, existe um lugar ou materialidade concreta inicial onde ocorre algum processo de desenvolvimento, que o constitui." (ALTMANN, PHILIP; WALDMÜLLER, 2018). Alguns autores inclusive abordam essa relação entre território e desenvolvimento a partir da noção da dimensão territorial do desenvolvimento.

Como novo paradigma de desenvolvimento, o Bem Viver coloca a necessidade de superar a visão economicista, associada à modernização capitalista e ocidental” para construir uma nova visão, que o associe à uma mudança social positiva, pois “um desenvolvimento que traga efeitos colaterais sérios não é legítimo e, portanto não merece ser chamado como tal” (SOUZA, 2010, p. 60–61). Grande parte dos efeitos colaterais do desenvolvimento capitalista, podem ser observadas no território. Portanto, devemos compreender a dimensão espacial do capitalismo contemporâneo, os conflitos e antagonismos engendrados na produção social do espaço, pois no território as hierarquias, hegemonias, tensões e conflitos produzidos no processo de desenvolvimento se manifestam. Embora, o território seja um tema central para o desenvolvimento, nos debates contemporâneos sobre o Bem Viver ele tem sido pouco abordado.

Na geografia, o território é um conceito-chave, no entanto a enorme polissemia no seu uso dificulta sua interpretação (HAESBAERT, 2004). Haesbaert (2004, p.40) sintetiza “a amplitude do conceito” em quatro aspectos: (i) político, que entende o território como um espaço delimitado e controlado, através do qual uma relação de poder é exercida, muitas vezes relacionado ao Estado; (ii) cultural, que interpreta o território como resultado de uma apropriação / valorização simbólica de um espaço por um determinado grupo social; (iii) econômico, que enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, também está a ideia do território como fonte de recursos; e (iv) naturalista, a compreensão do território acontece a partir da relação entre homem e natureza.

Para Marcelo Lopes de Souza (2000, p.79) "o território é essencialmente um instrumento do exercício do poder". No entanto, esse poder não deve ser associado apenas à ideia de "poder político", ele pode se referir tanto ao sentido de dominação, como no sentido simbólico de apropriação (HAESBAERT, 2005). Portanto, o território surge da relação específica de poder que o ator mantém com o espaço, seja a partir de uma forma de controle, dominação ou apropriação. Ele é fruto da combinação entre espaço, ator e poder, construído (e desconstruídos) em diferentes temporalidades, assumindo um caráter permanente, periódico ou cíclica. O território também é considerado uma “construção social, a partir das diferentes formas de uso e apropriação do espaço geográfico (SAQUET, 2012, p. 9).

O território é histórico e relacional, multiforme e multidimensional, formado a partir das relações de poder, envolvendo redes de circulação e comunicação, diferenças, desigualdades e identidades culturais. Nos debates sobre o Bem Viver, essa complexidade do significado do território se mantém e pode ser identificada a partir das diferentes abordagens sobre o tema, mas também a partir das possibilidades de interpretação, ancoradas na cosmovisão andina. Assim, o uso do termo

território será analisado a partir das diferentes correntes, sem perder de vista a importância em estabelecer relações entre elas e compreendê-las em conjunto.

Na **corrente indigenista**, podemos identificar a menção ao território em alguns textos específicos, apesar de não estarem diretamente relacionada ao Bem Viver ou ao Sumak Kawsay, estes textos demonstram como a ideia de território vinha sendo debatida dentro do movimento indígena contemporâneo. São anteriores à incorporação do Bem Viver na constituição, a partir dos quais podemos perceber uma separação entre a ideia sobre a terra e o território. O significado do território nesta corrente está relacionado à construção política proposta pelo movimento indígena a partir anos 80, quando Nina Pacari, importante dirigente indígena, propôs a adoção de novos conceitos que pudessem expressar de melhor maneira as históricas reivindicações dos povos e nacionalidades indígenas. Portanto, a adoção do termo território se insere no contexto histórico das lutas populares, protagonizadas pelos povos indígenas, principalmente a luta pela terra, que por sua vez estão relacionadas à organização do movimento indígena equatoriano. Nesse contexto, é importante considerar que as reflexões elaboradas no âmbito da organização do movimento indígena equatoriano foram fortemente influenciadas por ideias que permeavam a conjuntura política em cada momento.

No início do século, a ascensão dos partidos socialistas e comunista impulsionaram o surgimento de sindicatos nas zonas rurais e a organização da *Federación Ecuatoriana de Indios* em 1944, primeira organização indígena do país. Portanto, temos uma conjuntura marcada por uma perspectiva materialista, que contribuiu para que a terra se tornasse uma das pautas centrais, reivindicada a partir da reforma agrária. No entanto, ainda que outras questões de caráter étnico não estivessem incorporadas nesse momento, o significado da terra não se restringia apenas ao direito a uma porção de solo para a produção de alimentos e sobrevivência, sendo possível reconhecer uma noção mais ampla, a reivindicação de algo que não se definia por limites físicos, mas por uma noção mais próxima à cosmovisão dos povos ancestrais, ou seja, de um espaço que se define pelas interações sociais em seu interior, uma noção que se aproxima à ideia do território. A articulação entre a luta pela terra e outras lutas impulsionadas pelos indígenas equatorianos, como a luta pela educação, pela soberania alimentar e pela manutenção da cultura indígena, revelam a centralidade da “terra” nesse processo⁹.

A partir das décadas de 1970 e 1980 as reflexões internas possibilitaram que o movimento indígena desse um salto qualitativo em termos de organização, contribuindo para uma profunda renovação do discurso. Novos termos surgiram com o objetivo de ampliar o significado de noções

⁹ Ver INUCA LECHÓN, 2017)

presentes anteriormente nas lutas, aproximando a linguagem de noções presentes na cosmovisão indígena. Nesse novo vocabulário aparecem conceitos fundamentais para o movimento indígena, como: a autodeterminação dos povos indígenas e o Estado Plurinacional. O novo modelo de Estado proposto, o Estado Plurinacional, buscava abrir-se para que diferentes culturas pudessem ser reconhecidas, contrapondo-se à ideia da integração nacional proposta até então pelo Estado vigente. Como um desdobramento dessa proposta, surgiu um dos conceitos mais emblemáticos nesse novo momento: a “nacionalidade indígena”¹⁰, ideia sistematizada por Nina Pacari, líder indígena já citada. A nacionalidade indígena seria composta por quatro estruturas: (i) social e política, (ii) legislativa, (iii) ideológica e cosmológica e (iv) moral.

Pacari identificou estas estruturas no cotidiano do indígena (*runa*) e descreveu como elas definem o modo de vida indígena. A estrutura social e política estaria representada pela relação família - comunidade ampliada - povo (*ayllu-llacta ayllu-mama ayllu*), sendo este último definido por uma língua, uma cultura, um território e vínculos econômicos comuns. A estrutura legislativa se manifestaria na relação harmônica entre as três unidades: normas familiares - normas sociais - normas jurídicas do povo (*ayllu camachic - llacta camachic - mama ayllu camachic*). A estrutura moral estaria presente em um jargão muito comum entre os povos andinos: “não seja preguiçoso, não minta e não roube” (*ama quilla, ama llulla, ama shua*). E, finalmente, a estrutura ideológica ou cosmológica, se expressaria a partir de uma relação entre universo - terra - homem (*pachamama - allpamama - runa*) (PACARI, 1984). A adoção desse novo repertório coincidiu com um posicionamento mais claro do movimento indígena como uma luta social, quando foram criadas diversas organizações nacionais.

Nesse contexto, a partir de uma importante reflexão, Pacari expressou a necessidade de ampliar o significado da terra, termo utilizado historicamente pelo movimento indígena na luta pela reforma agrária:

No aspecto agrário, a luta pela terra é a primeira de nossas reivindicações, pois sem terra o povo não sobrevive. A nossa cultura está tão ligada à terra, nasce dela, faz parte dela. No entanto, o fator terra e o fator cultura não cobrem todo o problema (PACARI, 1984, p. 145).

Pacari então, propõe

que seja reconhecida e garantida a cada uma das nacionalidades a propriedade de seu território, registrando-o devidamente de forma coletivamente, inalienável e suficientemente extenso para assegurar seu crescimento demográfico e desenvolvimento cultural (PACARI, 1984, p. 148)

¹⁰ O conceito reintroduzido pelos antropólogos Ileana Almeida e Yuri Zubritsky no contexto do Instituto Otavaleño de Antropologia (ALMEIDA, 2016).

A palavra terra, pauta central das lutas passa a ser substituída pela palavra território. Portanto, ocorre uma mudança conceitual sobre a relação povo e terra, caracterizada até meados da década de 1970 por uma visão materialista (ALTMANN, PHILIPP, 2013). A concepção burguesa e liberal da terra como meio de produção, adotada nas lutas pela reforma agrária, adquiriu uma conotação holística, mais próxima à concepção da terra desde a cosmovisão indígena. Além disso, a expressão “território” se articula ao conceito de nacionalidade indígena e à noção de autonomia territorial, promovendo uma conciliação entre as ideias de identitárias com as antigas ideias classistas do movimento indígena, relacionadas ao sindicalismo e ao socialismo (ALTMANN, PHILIPP, 2013).

Para Alfredo Viteri,

Na visão dos povos indígenas, o território constitui o espaço natural da vida, concebido como unidade ecológica fundamental onde a vida se desenvolve em suas múltiplas expressões e formas; para nossos povos, este espaço natural de convivência é fonte de conhecimento, cultura, identidade, tradições e direitos. Neste lugar essencial desenvolve-se a nossa vida como povos, reproduzimo-nos permanentemente como sociedades diferenciadas nos aspectos sociais, económicos, políticos e culturais de geração em geração. Portanto, a visão de território está intimamente ligada ao exercício de nossos direitos coletivos e autodeterminação como povos. (VITERI, 2004).

Portanto, outra ideia associada ao território é o princípio da “relacionalidade”, construído a partir da ideia de que todos os seres vivos têm vida e, portanto, disfrutam das mesmas condições de um humano, sendo assim, todos seres são complementários e se necessitam mutuamente. Nessa visão integral, o território é entendido como “o espaço que nos fornece todas as possibilidades de vida” (MACAS, 2010, p.181).

Na bibliografia relacionada à **corrente socialista** a ideia de território aparece como um suporte para o desenvolvimento baseado no Bem Viver. Há uma clara conexão entre o território e o Bem Viver, se coloca a necessidade de pensar um novo modelo territorial que responda a esse novo modelo de desenvolvimento. O enfoque territorial está presente tanto na constituição como em seus desdobramentos políticos, ou seja, nos planos de governo, denominados Plano Nacional para o Bem Viver PNBV.

A aprovação da nova constituinte em 2008 estabeleceu um novo pacto social para o Equador. Embora, as características desse novo pacto ainda não estivessem bem delimitadas pela nova constituição, os atores e os projetos sociais que inspiraram esse processo sinalizavam uma mudança significativa para o país (ORTIZ, 2008). A nova constituição associou o desenvolvimento ao Bem Viver a partir do novo “Regime de Desenvolvimento” que tinha como objetivo “o conjunto organizado, sustentável e dinâmico dos sistemas económicos, políticos, sócio-culturais e ambientais

que garantem a realização do bem viver, do *sumak kawsay*” (ECUADOR, 2008). Para alcançar esse novo modelo de desenvolvimento era necessário cumprir com os “direitos do Bem Viver” (ECUADOR, 2008), constituído por um conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles, o direito à água, à alimentação, ao ambiente saudável, à comunicação e informação, à cultura e ciência, à educação, ao habitat e habitação, à saúde, ao trabalho e previdência social. Portanto, a Constituição de Montecristi define as bases que possibilitariam uma conexão entre o desenvolvimento, o Bem Viver e os direitos cidadãos.

Na perspectiva do governo, do planejamento nacional definido nas duas versões do PNBV, o enfoque territorial deve cumprir o papel de orientar o desenvolvimento. Aqui, a ideia de território está diretamente associada à promoção da igualdade. O PNBV propõe a “Estratégia Territorial” cujo objetivo seria referenciar a formulação e implementação de políticas setoriais e territoriais, buscando melhorar a (re)distribuição de riquezas, promover o novo modelo de desenvolvimento e cumprir com os objetivos do Bem Viver, partindo da compreensão do território como um “sistema complexo e dinâmico que se transforma continuamente” (SENPLADES, 2009, p.371). Entre os mecanismos para transformar o território equatoriano, está a promoção e o fortalecimento um modelo territorial baseado em uma estrutura nacional policêntrica, articulada e complementar de assentamentos humanos, que auxilie na integração entre os diferentes níveis do sistema urbano (SENPLADES, 2013, p. 126).

A Estratégia territorial foi construída sob 2 pilares: (i) a partir do fomento aos processos de descentralização e desconcentração de competências a nível territorial e (ii) a partir da promoção de um modelo territorial nacional policêntrico. A desconcentração busca promover uma mudança na estrutura do Estado, a partir da presença da função executiva e das infraestruturas, dos equipamentos e serviços públicos em outras cidades do país, respeitando a organização regional a partir das zonas administrativas. E a descentralização busca redistribuir o poder no território, transferindo aos municípios, de maneira obrigatória e progressiva, as responsabilidades e os recursos necessários para que gozem de autonomia administrativa. A rede policêntrica de assentamentos humanos foi idealizada como um modelo territorial que enfrenta uma das principais fragilidades no contexto da organização do território nacional: a persistência de uma frágil rede de cidades com enormes assimetrias, resultante do histórico processo de diferenciação dos territórios que configurou o bicentralismo de Quito e Guayaquil (SENPLADES, 2009, p. 372).

A estratégia territorial aspira dar o suporte ao novo modelo de desenvolvimento a partir de uma rede policêntrica, articulada e complementar, com uma clara hierarquia de assentamentos humanos; da promoção da sustentabilidade ambiental para melhorar o uso, ocupação e conservação

da natureza; da contribuição com a mudança da matriz produtiva a partir de um território apto a especialização econômica funcional considerando os potenciais dos assentamentos humanos e do ambiente físico; e da (re)distribuição social e territorial dos benefícios do desenvolvimento, como um maneira de reduzir as desigualdades sociais, a discriminação e a exclusão (SENPLADES, 2009). Portanto, percebemos uma visão do território multiescalar e centrada na redistribuição de poder nos territórios, por meio do reconhecimento da autonomia política, administrativa e financeira das diferentes escalas territoriais – regional, provincial, cantonal e paroquial - e do incentivo à conformação de circunscrições territoriais especiais determinadas por questões étnicas ou culturais.

Embora o território seja visto como um meio para operacionalizar o novo modelo de desenvolvimento, no PNBV apresentada algumas visões sobre o território utilizadas no plano são inspiradas em autores como José Luís Coraggio e Milton Santos, ou seja, o território é abordado a partir de uma perspectiva que incorpora as questões sócio culturais, que entende que:

a geografia e o território são depositários da história econômica, política e social de um país ou região, sendo a expressão espacial dos diversos modos de acumulação e distribuição de riqueza. Nessa perspectiva, é o território onde se concretizam e se plasnam as diferentes políticas, públicas e privadas (SENPLADES, 2009, p. 371).

Portanto, nas propostas há uma ideia de que a organização espacial nada mais é que um reflexo dos modelos de acumulação e desenvolvimento plasmados no território, que podem ser percebidos a partir do adensamento de determinadas zonas, das infraestruturas construídas, das áreas excluídas, a partir de um processo em que as relações econômicas e de poder são determinantes. Tendo estas concepções como base, a Estratégia Territorial é considerada um instrumento de extrema relevância para reduzir as disparidades regionais que são fruto de um longo processo histórico no país.

Finalmente, na **corrente pós-desenvolvimentista** o tema território não é abordado diretamente, uma vez que o centro do debate está na questão ambiental, principalmente na necessidade de questionar o modelo de desenvolvimento atual e sua base extrativista e neo-extrativistas. No entanto, de maneira implícita a noção de território aparece em alguns textos, além de ser a corrente que dá maior ênfase a necessidade de um outro modelo de desenvolvimento ou pós-desenvolvimento. A ideia do Bem Viver como um conceito ainda em construção, que representa uma ruptura com as ideias convencionais de desenvolvimento atuais possibilita que contribuições desde várias perspectivas sejam incorporadas ao discurso, como é o caso das ideias do eco-feminismo, do decrescimento, pós-desenvolvimento, do pós-extrativismo e da teoria pós-colonial. De maneira geral, o questionamento da modernidade, do sistema capitalista e do antropocentrismo atravessam grande parte dos diagnósticos apresentados pelos autores desta corrente.

Uma aproximação ao tema território é proposta por Maristela Svampa a partir da ideia do “giro ecoterritorial”, para a autora “um dos conceitos mais mobilizadores do giro ecoterritorial é o Bem Viver, em quíchua, Sumak Kawsay”. A noção do giro territorial apresenta contatos significativos com o movimento por justiça ambiental, originado na década de 1980 em comunidades negras dos Estados Unidos, uma abordagem “ênfatisa a desigualdade dos custos ambientais, a falta de participação e democracia, o racismo ambiental contra os povos indígenas, enfim, a injustiça de gênero e a dívida ecológica, está na origem de várias redes de justiça ambiental que hoje se desenvolvem na América Latina (SVAMPA, 2012, p. 55).

Para Svampa o giro ecoterritorial está relacionado à emergência de uma nova gramática de lutas, uma linguagem alternativa que tem forte ressonância nas lutas latino-americanas que nos últimos anos tem articulado lutas indígenas e novas militâncias territorial-ecológicas e feministas. Outros exemplos de ideias que anunciam essa mudança de linguagem na perspectiva do giro ecoterritorial seria a defesa dos comuns¹¹. Neste caso, a autora associa a defesa do território, dos bens comuns, dos direitos humanos, dos direitos da natureza ou do bem viver a uma exigência por uma democratização das decisões. A ideia do território aparece no âmbito dos conflitos ambientais que se estabelecem como consequência do extrativismo.

Na realidade, os territórios extrativistas tendem a adotar uma configuração própria, diferente da dos territórios não extrativistas, na medida em que potencializam problemas sociais já existentes na sociedade mais ampla, entre elas as disparidades salariais, os preços altos, os vícios, o aumento da criminalidade, a prostituição, somados mais recentemente ao tráfico e a expansão das redes criminosas.(SVAMPA, 2012, p. 55).

Portanto, o território aparece em uma perspectiva de conflito, frente a expansão das fronteiras do capital em direção aos territórios, principalmente aos indígenas. Assim, os conflitos ambientais adquirem uma dimensão social e territorial, ou seja, se tornam conflitos socioterritoriais. Svampa (2012) defende a democratização das decisões como uma alternativa para esses problemas, uma ideia vinculado à autonomia territorial, exigida pelos povos indígenas. As ideias de Svampa (2012) sobre o território ilustram como o tema é mobilizado nessa corrente, intrínseco relacionado às questões ambientais e aos conflitos decorrentes do extrativismo, como um espaço que se refere à construção social dos povos ancestrais, onde se travam disputas de poder entre a domínio do Estado e das empresas extrativistas e o valor simbólico de apropriação atribuído pelos povos indígenas.

11

4. CONCLUSÕES

A inclusão do Bem Viver nas constituições do Equador e da Bolívia significou uma retomada do debate sobre o desenvolvimento nos países latino-americanos a partir de uma perspectiva humanística e ecológica. A ampla difusão do termo e a falta de consensos sobre seu significado deram origem a diferentes interpretações, identificadas por alguns autores como as três correntes do Bem Viver: (i) a culturalista, indigenista e "pachamamista"; (ii) a ecomarxista, socialista e estatista e finalmente (iii) a ecologista e pós-desenvolvimentista. Essas correntes possuem pontos em comum, mas se distinguem pela maneira como enfrentam determinados temas. Não obstante, as diferentes correntes devem ser vistas de maneira conjunta para uma maior compreensão do tema.

O Bem Viver (*Sumak Kawsay*) condensa ideias e debates provenientes do movimento indígena equatoriano, que receberam contribuições de diversas influências, como é o caso do pensamento de Mariatégui e da teologia da libertação. A inclusão do Bem Viver na constituição pode ser considerada uma contribuição dos povos ancestrais para a sociedade, no entanto é fundamental reconhecer que os debates que seguem esse evento o convertem em uma espécie de "plataforma para imaginar outros mundos", agregando contribuições de diversas correntes de pensamento.

O Bem Viver está centrado em um debate sobre o desenvolvimento, tema de grande divergência entre as correntes. As correntes indigenista e pós-desenvolvimentista defendem uma "alternativa ao desenvolvimento", no entanto, a primeira se justifica pela inexistência do conceito de desenvolvimento na cosmovisão andina, enquanto a segunda por possuir uma forte crítica à ideia do desenvolvimento visto como o resultado de um processo de evolução linear construído como uma ideia de progresso. A corrente socialista defende uma "alternativa de desenvolvimento", ou seja, acreditam em uma possível renovação do paradigma do desenvolvimento como uma saída racional para a transformação social e a busca pela igualdade.

Essas diferentes visões sobre o desenvolvimento repercutem na importância dada ao território em cada uma das correntes. No caso da corrente indigenista, podemos identificar uma visão do território como uma totalidade, como o espaço natural de vida, concebido como unidade ecológica fundamental onde se desenvolve a vida em suas múltiplas expressões e formas. O território é entendido como fonte de saberes, cultura e identidade. Esta concepção tem permitido que muitas comunidades andinas possam conservar e aproveitar os recursos oferecidos pela natureza de maneira sustentável. Neste sentido, reconhecer o valor do saber comunitário e a importância dos saberes tradicionais sobre o território são temas relevantes para o avanço sobre uma perspectiva de desenvolvimento territorial a partir da perspectiva do Bem Viver.

É interessante reconhecer como essas formas de vida e os conhecimentos ancestrais incidem sobre a transformação dos territórios, a partir de uma concepção integral e de interdependência. Neste sentido, as intervenções no território realizadas por alguns grupos indígenas, seja a partir da construção dos canais de abastecimento de água, da construção de vias, moradias, ou da gestão dos recursos naturais demonstram que esses saberes ainda permanecem nos modos de organização territorial. Estas intervenções indicam formas de resistência à fragmentação do território e à desintegração da comunidade, pese as disputas e os tensionamentos provocados pelo processo de desenvolvimento capitalista e a inserção de novos modos de vida, impostos pelos padrões da modernidade e seu caráter homogeneizante.

Ao mesmo tempo, as visões presentes na corrente socialista, a partir das reflexões e experiências do governo se destacam pelo reconhecimento da importância do território no processo de implantação do Bem Viver. Além disso, ressaltam a necessidade de consolidar uma visão do território multiescalar, centrada na redistribuição de poder nos territórios e no reconhecimento das questões étnicas ou culturais. E, finalmente, as visões presentes na corrente pós-desenvolvimentista sinalizam a necessidade de incluir perspectivas contemporâneas ao debate, incluindo visões ambientalistas e feministas, por exemplo.

Finalmente, é preciso compreender que estamos diante de uma ideia mobilizadora que coloca em pauta um debate fundamental para o futuro dos países latino-americanos: o desenvolvimento. Por sua vez, a construção de um novo paradigma de desenvolvimento demanda reflexões mais profundas sobre temas centrais neste processo, como é o caso do território. A revisão bibliográfica sobre o enfoque territorial nos debates contemporâneos sobre o Bem Viver demonstra que ainda é preciso avançar neste tema, construir pontes mais sólidas entre o Bem Viver e o campo dos estudos urbanos, mas também revela a existência de novos enfoques sobre o tema, que precisam ser investigados e desenvolvidos. Neste sentido, destaco alguns temas, como por exemplo, a perspectiva relacional atribuída ao território na cosmovisão ancestral, a centralidade da luta pela terra na história dos movimentos sociais da América Latina e a superação da luta pela terra simplesmente, ancorada em uma visão materialista, como meio de produção, para uma luta pelo território, ou seja por um direito que considere o valor da terra a partir de uma perspectiva mais ampla, como elemento constitutivo de uma sociedade em seu diversos aspectos: cultural, social, econômico e político.

5. REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir, una oportunidad por construir. *ECUADOR DEBATE*, v. 75, p. 33–48, 2008.

- ACOSTA, Alberto. *La Filosofía del Sumak kawsay o Buen Vivir. Otros Mundos Chiapas*. Mexico DF: [s.n.].
- ACOSTA, Alberto; GUDYNAS, Eduardo. El buen vivir o la disolución de la idea de progreso. *La medición del progreso y del bien estar. Propuestas desde América Latina*, p. 103–110, 2011.
- ALMEIDA, Ileana. *El Estado plurinacional en Ecuador: o la esperanza de supervivencia de los pueblos indígenas. Entrevista a Ileana Almeida. Línea de Fuego*. Quito: La Línea de Fuego. Pensamiento crítico. 2016
- ALTMANN, Philip; WALDMÜLLER, Johannes M. *Territorialidades otras: visiones alternativas de la tierra y del territorio desde Ecuador*. 1. ed. Quito: [s.n.], 2018.
- ALTMANN, Philipp. El Sumak Kawsay en el Discurso del Movimiento Indígena Ecuatoriano. *Indiana* 30, v. 30, p. 283–299, 2013.
- ALTMANN, Philipp. Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador. *Antropología Cuadernos de investigación*, n. 12, 10 jul. 2017.
- BELING, Adrián E; VANHULST, Julien. APORTES PARA UNA GENEALOGÍA GLOCAL DEL BUEN VIVIR. *El Buen Vivir como paradigma societal alternativo*, v. 23, p. 12–17, 2016.
- CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia. Genealogía inmediata de los discursos del buen vivir en Ecuador (1992-2016). *América Latina Hoy*, v. 74, p. 125–144, 2016.
- CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis. Deconstrucción y genealogía del “buen vivir” latinoamericano. El (trino) “buen vivir” y sus diversos manantiales intelectuales. *International Development Policy | Revue internationale de politique de développement*, v. 9, p. 1–10, 2017.
- CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis. El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, v. 10, n. 2, p. 301–333, 2015.
- CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; DOMÍNGUEZ-GÓMEZ, José Andres. El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollismo. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, v. 60, p. 27–58, 2014.
- CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia; HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA-ÁLVAREZ, Santiago. El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Revista iberoamericana de estudios de desarrollo / Iberoamerican journal of development studies*, v. 5, n. 2, p. 30–57, 2016.
- ECUADOR. *Constitución del Ecuador (2008). Asamblea Constituyente*. Ecuador: [s.n.], 2008
- GUDYNAS, Eduardo. Buen Vivir: Germinando alternativa desarrollo. *América Latina en movimiento (ALAI)*, n. 462, p. 1–20, 2011.
- HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina - Universidade de São Paulo*, p. 6774–6792, 2005.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do fim dos territorios à multiterritorialidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.
- HARNECKER, Marta; FUENTES, Federico. *Ecuador: una nueva izquierda en busca de la vida en plenitud*. 1. ed. Quito: Intervención Cultural, 2011.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis et al. *Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak kawsay. Sumak Kawsay Yuyay*. 1. ed. Huelva: Fortalecimiento institucional de la Universidad de Cuenca en materia de

- movilidad humana y buen vivir (FIUCUHU), 2014.
- HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; CUBILLO-GUEVARA, Ana Patricia. Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, v. 48, p. 25–40, 2014.
- INUCA LECHÓN, José Benjamín. Genealogía de alli kawsay / sumak kawsay (vida buena / vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, v. 12, n. 2, p. 155–176, 4 maio 2017.
- LE QUANG, Mattieu; VERCOUTÈRE, Tamia. *Ecosocialismo y buen vivir*. 1. ed. Quito. Ecuador: IAEN Editorial, 2013.
- LINERA, Alvaro García. *SOCIALISMO COMUNITARIO, Un Horizonte de Época*. 2. ed. Bolivia: Vice Presidencia del Estado. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional Bolivia, 2015.
- ORTIZ, Santiago. El contexto político de la Asamblea Constituyente en Ecuador. *Instituto de investigación y debate sobre la gobernanza*, p. 1–7, 2008.
- PACARI, Nina. Las culturas nacionales en el Estado multinacional ecuatoriano. *Cultura. Revista del Banco Central del Ecuador*, v. VI Número, p. 113–123, 1984.
- PLAN V. *Sumak Kawsay, la palabra usurpada*.
- SAQUET, Marcos Aurélio. O desenvolvimento numa perspectiva territorial, multidimensional e democrática. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 19, n. 1, p. 5, 2012.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (SENPLADES). *Los nuevos retos de America Latina. Socialismo y Sumak Kawsay*. 1. ed. Quito. Ecuador: Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo, 2010.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (SENPLADES). *Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. . Quito: [s.n.], 2013.
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO (SENPLADES). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: [s.n.], 2009.
- SOUZA, Marcelo Lopes De. *Mudar a cidade. Uma introdução à crítica do planejamento e à gestão urbanas*. 6ª ed. Rio de Janeiro - Brasil: Bertrand Brasil, 2010.
- SOUZA, Marcelo Lopes De. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, INÁ ELIAS DE; GOMES, PAULO CESAR DA COSTA; CORRÊA, ROBERTO LOBATO (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 352.
- SVAMPA, MAristella. *Las fronteras del neoextractivismo en AMERICA LATINA*. [S.l: s.n.], 2012. v. 66.
- VANHULST, Julien. El laberinto de los discursos del Buen vivir : entre Sumak Kawsay y Socialismo del siglo XXI. *Polis, Revista Latinoamericana*, v. 14, n. 40, p. 233–261, 2015.
- VIOLA, Andreu. Discursos “pachamamistas” versus políticas desarrollistas: el debate sobre el sumak kawsay en los Andes. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, v. 0, n. 48, p. 55–72, 2014.
- VITERI, Alfredo. Tierra y territorio como derechos. *Revista Pueblos*, p. 10–12, 2004.



GT 03 – Pensamento crítico latino-americano e epistemologias na América Latina e Caribe

A EDUCAÇÃO FOI “PEGA A LAÇO”? REFLEXÕES A RESPEITO DAS EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lívia Weyl Costa¹(UFBA)

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir como o estudo das epistemologias indígenas pode contribuir diretamente para um ensino mais significativo a respeito das artes indígenas na educação básica. Inicialmente, a partir da ideia de intelectual indígena cunhada por Maria Bergamaschi, e de outras formas de fazer ciência, de Isabelle Stengers, busca-se levantar questionamentos a respeito do que é considerado saber científico e de como este é produzido. Posteriormente, discute-se o conceito de arte indígena, baseando-se nos escritos de Els Lagrou e Jaider Esbell. Por fim, parte-se do pensamento de Cristine Takuá e Miguel Arroyo para refletir sobre a educação básica e o fazer docente. Conclui-se assim, que o estudo sobre os pensamentos indígenas é importante não somente para uma prática efetiva do ensino de artes indígenas na escola básica, mas também, para levantar questionamentos a respeito da própria produção do saber científico e da prática docente.

Palavras-chaves: Epistemologias indígenas; Ensino de artes; Artes indígenas.

INTRODUÇÃO

“A educação foi pega a laço?” O presente texto inicia com um questionamento que faz alusão a outra enunciação: “minha avó foi pega a laço”, frase que indica violências extremas direcionadas a mulheres indígenas, ações que de alguma forma foram naturalizadas e transmitidas em formato de “maneira de falar”, como um mero marcador de parentesco. Munduruku (2017), ao ser abordado por alguém que usou a frase com orgulho, ressalta o absurdo, o autor se questiona como foi possível absorver e ignorar uma dor que deveria morar em todos os brasileiros, a dor do estupro, a dor de ser “uma nação parida a força”.

O reconhecimento sobre a importância dos povos indígenas para a formação do Brasil se dá a passos lentos, modificou-se da crença na absorção e consequente extinção iminente dessas populações, para a ideia de necessidade de tutela por parte do estado e só então para a reivindicação da autonomia, construída por meio de muita luta por parte dos movimentos indígenas (Munduruku, 2012).

Hoje, o ensino sobre arte e cultura indígena na educação formal é obrigatório por lei, e apesar do aumento considerável em produções escritas e audiovisuais a respeito das cosmologias indígenas (realizadas tanto por não indígenas apoiadores da causa indígena quanto por pessoas indígenas que passaram a adentrar espaços ocidentais), as maneiras de aplicar esses saberes em sala de aula ainda

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil. livia.weyl@gmail.com

estão em construção, não somente pela falta de formação, mas também, dado o caráter eurocêntrico que baseia a educação formal.

No caso do ensino de artes, a formação eurocentrada é visível quando se considera uma história da arte única, representada por uma série de movimentos artísticos em sucessão linear e que se concentram, principalmente, nos territórios europeu e norte americano. Trabalhar “outras histórias da arte” em sala de aula, como por exemplo artes ameríndias e afro-brasileiras demanda a reorganização da visão. Faz-se necessário buscar conteúdos silenciados durante o processo formativo nas universidades, e praticar outras formas de enxergar o mundo, experiências que fogem ao pensamento ocidental e conseqüentemente parecem estrangeiras, apesar de habitarem o território brasileiro mesmo antes dos colonizadores chegarem.

Ao considerar novamente a imagem de violação apresentada no título e relacionar com a dinâmica da educação formal em território nacional, cria-se uma cena mental: a educação brasileira arrancada de si mesma, colocada em território desconhecido, obrigada a viver de acordo com os saberes e crenças de outros, andando com sapatos desconfortáveis, construída num lugar que pouco fala sobre o que realmente foi, e nada fala sobre o que poderia vir a ser, fadada a ser espelho, rachado e embaçado.

Surge então o questionamento: qual educação é essa que brasileiros e brasileiras foram e são expostos durante boa (ou toda) parte de suas vidas? E considerando a atuação dos(as) educadores(as), o que pode ser feito? No caso específico deste artigo, busca-se refletir sobre o que um educador ou uma educadora não indígena podem levar em consideração ao trabalhar as histórias e culturas indígenas no campo da arte. Como criar conexões com temas que parecem distantes e como transmitir essas conexões? Quais os principais pontos a se ater? Como contemplar essa demanda respeitosamente? Reforça-se que o intuito deste texto não é apresentar respostas prontas ou uma metodologia fechada, o objetivo é discutir reflexões que possam contribuir para uma experiência mais enriquecedora pela qual educadores(as) e educandos possam se sentir pertencentes e sejam estimulados a pensar criticamente sobre os espaços que habitam.

Pedir licença e pisar suavemente na terra

“Pisar suavemente na terra” é um pedido externado por Ailton Krenak e pelos povos indígenas do Brasil para que os habitantes do planeta terra, tenham mais cuidado com a maneira que existem no mundo. O avanço da crise climática e a discrepância na divisão das riquezas entre os indivíduos são alguns dos muitos indicativos de que a dominação dos saberes eurocêntricos sobre

outros tipos de saberes, característica da sociedade moderna, gerou mais problemas para a humanidade do que é capaz de solucionar, e ainda, está guiando a todos para um caminho que talvez não tenha mais volta (Ndlovu, 2017).

Tratar sobre temáticas indígenas em sala de aula envolve pensar em mundos e formas de existir diferentes, e ao mesmo tempo, refletir sobre a construção do tipo de conhecimento científico propagado nas escolas formais brasileiras. Pensar sobre o que se considera “externo” ou “outros” envolve também entender o que é considerado “normal”.

A ciência e a tecnologia se tornaram as bases para as novas crenças da humanidade a partir do iluminismo europeu do século XVIII, um ideal de “razão” passou a ser difundido e foi exigido que instituições e costumes provassem sua utilidade na sociedade para existir. Essas ideias, referentes somente a um pequeno grupo do território europeu, foram tomadas e defendidas como universais (Feenberg, 2003).

Com o avanço da dominação europeia sobre outros tipos de civilizações, a crença na verdade incontestável dos saberes científicos (eurocêtricos) e na hierarquização destes como superiores diante de qualquer outra forma de conhecimento se alastrou e se consolidou. O potencial autodestrutivo desse pensamento, entretanto, se manifestou inúmeras vezes, e uma reflexão crítica sobre essa suposta ciência neutra, sem história e sem política se fez necessária. Isabelle Stengers (2002), pensadora sobre a filosofia da ciência, afirma que ao trazer uma série de direitos e deveres ao indivíduo cientista, é impossível que a ciência seja neutra pois seu advento já surge de uma variedade de interações entre sujeitos.

A validade de um saber científico encaixa em um quebra-cabeça de saberes científicos - assim, evita-se cair em um perigoso relativismo no qual “se nada é real, então tudo o pode ser” - há uma série de etapas para que ele se oficialize, e ainda assim, com o passar do tempo essas afirmações podem ser contestadas e se suficientemente comprovadas, novos paradigmas podem surgir. Como afirma a autora: “O sentimento de verdade” em caso algum é desculpa para não se levar em conta as consequências do que nós consideramos verdadeiro” (Stengers, p. 27, 2002).

Nesse contexto, muitas inexistências foram construídas e embasadas pelo conhecimento científico. Como longamente debatido por pensadores da colonialidade a exemplo de Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Frantz Fanon, as expansões territoriais dos povos europeus no período colonial sobre outras populações apoiaram-se amplamente no saber científico da época. O racismo científico e a razão iluminista serviram como justificativa para atos de extrema violência que geraram o extermínio de povos, culturas e saberes.

Neste contexto, saberes indígenas foram considerados inferiores, caracterizados como mitos ou cultura popular, a produção de conhecimento desses povos por vezes não é considerada ciência, ainda que várias produções científicas partam ou dialoguem com saberes dos povos originários sem creditá-los em seus resultados (Cunha, 2017). Sobre a luta para um reconhecimento simétrico de ontologias, Bergamaschi destaca o que chama de intelectual indígena:

Quando anuncio o intelectual indígena e disponho esse tema para reflexão, estou considerando que esse intelectual é predominantemente formado e formador na perspectiva da oralidade; considero como uma compreensão quase óbvia que esse intelectual está inserido numa sociedade que também produz ciência, também produz conhecimento; e, numa perspectiva que encaminha uma vivência intercultural, é importante considerar as diferenças que constituem de modo específico cada um dos mundos e das culturas em relação: diferentes, porém não hierarquizados (BERGAMASCHI, 2014).

Maria Bergamaschi discute sobre o que configura o intelectual indígena, expressão cada vez mais usada no meio acadêmico, destacando que não necessariamente é uma pessoa construída pela universidade, e que o termo demanda cautela, já que é mais um nome externo aos povos ameríndios criado para defini-los. Indica, porém, ser um caminho para refletir sobre o que, a partir de Paul E. Litte² a autora chama de “intercientificidade”, o encontro entre formas diferentes de fazer ciência.

O intuito ao trazer esse conceito para o artigo é entendê-lo como tradução, pois a figura do indígena intelectual facilita que a pessoa não indígena se aproxime dos conhecimentos indígenas e os compreenda como tal. Ainda assim, é importante lembrar que os povos indígenas possuem um entendimento mais amplo acerca do que é conhecimento, envolve a compreensão do corpo e da natureza em sua plenitude como lugares de apreensão e propagação de saberes (Bergamaschi, 2014), mais um aspecto que dificulta o entendimento ocidental, dado o costume de categorizar, separar e hierarquizar o conhecimento.

Há ainda mais uma questão ao pensar sobre a produção do conhecimento científico, Varsavsky (1973) em seu livro “Ciência, política e cientificismo”, discute sobre a importância da América Latina ser a responsável pela produção do conhecimento científico sobre si mesma. O autor destaca também que a produção acadêmica se tornou mercadoria, pesquisadores(as) “provam seu valor” a partir do número de publicações que possuem, o investimento nas pesquisas depende muitas vezes do interesse de empresas em patrociná-las, uma série de questões que levou não somente a uma produção científica menos aprofundada, mas também dependente das leis de interesse do mercado.

² LITTLE, Paul E. Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade. São Paulo: Annablume, 2010.

Dessa forma, o conhecimento científico transmitido como padrão para a formação humana nas escolas e universidades carrega várias lacunas e ausências, e sua produção depende de uma série de fatores responsáveis por ditar quais histórias e humanidades foram validadas em detrimento de outras. Essas escolhas são ainda mais aparentes ao refletir que apenas em 2008 o ensino da história e cultura indígena se tornou obrigatório nas escolas formais, o que mudou e porque tomou tanto tempo para que essa decisão fosse tomada?

Arroyo (2014) destaca que a produção de inexistências na educação esbarra na luta e insistência dos seres considerados “não humanos” em existir, não se veem como marginalizados, inferiores, resistem. Isso desestabiliza a crença dos que se entendem como padrão de humanidade, obrigados a enxergar e repensar a forma que se veem e (não)veem os diferentes de si. Jaider Esbell, artista indígena da etnia Makuxi, comenta sobre a violência imposta sobre si:

Quando se nasce onde e como eu nasci, não se tem muitas escolhas senão buscar fazer-se em si mesmo e isso pressupõe negar não exatamente quem se é mas aquilo que queriam que você fosse. A primeira teimosia vem mesmo dentro de casa. A forma como fui educado não foi nem de perto a primeira violência. É que meu corpo não me pertence sem que eu o veja como um alongamento de acúmulos históricos. A violência é uma energia propagada de alcance praticamente não rastreável, mas é (ESBELL, 2017).

Esbell traz um pouco sobre a experiência do sujeito indígena na sociedade brasileira, resistindo em sua humanidade e negando as características atribuídas pelos outros a si, o indígena “primitivo”, “preguiçoso”, “fadado ao desaparecimento”. O motivo de atualmente o ensino sobre histórias e culturas indígenas estar em pauta e ser uma obrigatoriedade no currículo se deve a anos de resistência desses povos, também, à decisão” de continuar existindo. O indígena Casé Angatu Xukuru Tupinambá ilustra essa afirmação na fala a seguir:

Acreditamos que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro. Indígenas que, por vezes, pagaram até mesmo com a vida ao lutarem por seus direitos, a exemplo do Cacique Xicão Xukuru (morto no dia 20 de maio de 1998 a mando de fazendeiros descontentes com a sua luta para a demarcação do território de seu povo) e Galdino Pataxó Hã-Hã-Hãe (queimado vivo em abril de 1997 quando estava em Brasília lutando pela nulidade de títulos emitidos em terras Pataxó a favor de não indígenas), entre outros indígenas que ainda continuam sendo mortos (TUPINAMBÁ, 2020).

A partir dessas breves reflexões, surge o questionamento, como age o educador que opta por pisar suavemente na terra, que pede licença? São escolhas diárias de refletir a respeito do lugar que ocupa, questionar sobre os “pontos cegos” do que ensina e carrega a partir da própria vivência, é

reconhecer tantas vozes que vieram antes, tantos saberes e seres. Um exercício constante para tentar reparar o irreparável³, um estímulo a pensar em si, sobre os conhecimentos, sobre as ausências, para que assim, possa entender melhor como faz parte de um todo.

A tradução

A transmissão dos saberes indígenas para indivíduos não indígenas passa por vários processos de tradução, um exemplo é o(a) indígena fluente na língua portuguesa que escuta e transcreve os conhecimentos dos mais velhos de sua aldeia, outro exemplo, é o(a) educador(a) que entra em contato com esses saberes e os transmite a seus educandos.

A tradução infere que se pense com cautela na maneira pela qual é possível criar representações de características de uma cultura para a outra. No caso das populações indígenas brasileiras, é muito importante ter em mente que a forma desses povos enxergarem suas existências e se manifestarem no mundo é completamente diferente da forma ocidentalizada e majoritariamente eurocêntrica com a qual a maioria de nós se vê, e ainda, que existem várias etnias, cada qual com sua cosmologia.

Como traduzir outras formas de mundo? Algo sempre se perde nessa comunicação, criam-se encaixes, adaptações, o conceito de arte indígena surge nessa dinâmica. Els Lagrou (2013) comenta que o hábito de fazer peças somente para expô-las ou contemplá-las, sem que sejam usadas ou alimentadas, não existe para os grupo indígenas, ou seja, a concepção da obra arte, em especial no contexto iluminista de portadora do belo e não instrumentalista, não faz sentido para os indígenas.

A ideia de “estética indígena” surgiu em um primeiro momento como criação ocidental para que os próprios ocidentais se aproximassem de códigos representantes das produções indígenas (Lagrou, 2013). A transformação de itens - antes lidos como artesanato ou artefatos etnográficos - em peças de arte, pode ser interpretada como uma tradução para que o sistema da arte pudesse estabelecer significados e incorporar produções de outras culturas.

Em termos de definição, a arte indígena se aproxima mais do que se entende por arte conceitual, Lagrou (2013) cita as reflexões de Gell⁴ ao afirmar que as artes indígenas são compreendidas não somente a partir de um ideal de apreciação do belo, mas também enquanto agentes geradores de processos cognitivos, são cristalizações de ações, valores e ideias, como explicitado no trecho a seguir:

³ Termo encontrado no texto de BIANCHI, Paloma. Como quebrar barragens: Outros processos políticos e artísticos para reparar o irreparável. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022

⁴ GELL, Alfred. *Art and Agency*. Oxford: Clarendon Press. 1998.

[...] Muitos artefatos e grafismos que marcam o estilo de diferentes grupos indígenas são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados, ou, como diria Gell, que levam a abduções, inferências com relação a intenções e ações de outros agentes. São objetos que condensam ações, relações, emoções e sentidos, porque é através dos artefatos que as pessoas agem, se relacionam, se produzem e existem no mundo. (Lagrou, p. 13, 2013)

Esse momento possibilitou a entrada de produções ameríndias e de outros povos originários no sistema da arte, é importante ressaltar, entretanto, que essa passagem não aconteceu inteiramente em situação de igualdade com as produções eurocêntricas. A concepção de uma história universal da arte - a história das artes europeias com participações de algumas manifestações artísticas de outras localidades - categorizou as produções artísticas indígenas como primitivas, tribais.

Essas heranças do racismo científico e de uma visão positivista do mundo mantiveram-nas numa escala inferior na suposta linha de evolução humana que segue sempre em frente, lendo-as como ultrapassadas. Ainda assim, a ocupação de espaços ocidentais institucionalizados de arte seguiu sendo um passo importante para a construção de uma possível coexistência e propagação de saberes e culturas diversas.

Outro momento relevante para se pensar a arte indígena vem se manifestando no Brasil nos últimos anos, a partir do crescimento do número de performances, produções cinematográficas e artísticas em geral realizadas por indígenas, não mais apenas objetos artísticos, mas o próprio ser indígena também passou a se fazer mais presente nos museus e nas galerias de arte.

Um grande propagador do termo arte indígena contemporânea foi Jaider Esbell, artista premiado que se dizia plenamente absorvido pelo sistema da arte ocidental, afirmava que o termo era uma provocação teórica com o intuito de usufruir do lugar de visibilidade conquistado através de anos de luta coletiva de vários artistas indígenas, vistos por Esbell como “ativistas” (2021). Sobre a arte indígena contemporânea, o artista expõe:

Nessa leitura da realidade atual, a arte entre os indígenas representa em sua máxima capacidade o acesso ao mundo complementar que representa a falta de sentido que há no mundo moderno, no mundo-força que dominou e em que se evidencia o colapso. A arte indígena contemporânea nesse sentido está para muito além das molduras e estruturas. A arte indígena contemporânea purifica-se filtrando em si mesma com a força da espiritualidade, seu núcleo. A arte indígena encosta na arte geral enquanto sistemas próprios, mas elas não se fundem nem se confundem totalmente, *a priori*. Os propósitos da arte indígena contemporânea vão muito além do assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas. A arte indígena contemporânea é, sim, um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente (ESBELL, 2018).

Jaidier destacou também que a arte indígena contemporânea seria um caminho para fugir da visão estereotipada dos indígenas, uma maneira de enxergá-los a partir de uma existência plural que acessa o tradicional mas também está imersa na atualidade, obras e sujeitos que adentram no desafio de pensar “um mundo viável para tanto índios quanto pretos, mulheres, gays, todas as classes” (Esbell, 2021).

O artista acrescenta ainda que o crescimento recente na ocupação dos espaços de artes pelos indígenas gerou novas possibilidades de aproximações entre não indígenas e indígenas. O “Branco”⁵ que vai a uma exposição de arte indígena e se sente conectado com as produções está acessando uma memória perdida, um lugar de afeto e de vivência que não entende muito bem onde ou o que é, mas acaba descobrindo que tem (Esbell, 2021).

Esse incômodo pode ser capaz de desbloquear uma consciência que o Brasil não indígena perdeu de si mesma, do lugar de onde veio. Esse processo é entendido por Jaidier Esbell como uma preparação para que um diálogo real entre não indígenas e indígenas possa existir, para que os últimos sejam vistos em nível de igualdade, não mais como exóticos ou portadores de um tipo de conhecimento menor e sem mais utilidade (Esbell, 2021).

Para que a ideia estereotipada do indígena seja questionada pelo não indígena é de suma importância que o segundo consiga estabelecer ligações com os novos conhecimentos que está entrando em contato. A tradução, portanto, é exposta aqui como essa possibilidade de criar conexões e gerar significados entre culturas distintas. As artes indígenas são vistas como o meio, e os processos interpretativos construídos em conjunto numa relação artistas-educadores(as)-educandos, são as possibilidades de aproximação e ressignificação do lugar desses sujeitos na sociedade.

Reviver as escolas

“As memórias não morrem, elas ficam adormecidas” disse Cristine Takuá no seminário de aprendizagem da exposição “Viva viva escola viva” no dia 05 de dezembro de 2023, no Rio de Janeiro⁶. A pensadora indígena fez essa afirmação ao comentar que o modelo das escolas ocidentais precisava urgentemente ser repensado, concluiu sugerindo que assim como o projeto Escolas Vivas busca fortalecer as escolas indígenas, as escolas formais precisam ser analisadas e trazidas de volta à vida.

Takuá (2018) contesta a ideia de ir a escola formal para “se tornar alguém na vida”, alega que já nascemos alguém na vida e que essa escola deveria ser um espaço para explorar as qualidades de

⁵ Entendido aqui como indivíduo não indígena.

⁶ O projeto Escolas Vivas propõe ações que objetivam fortalecer as transmissões dos conhecimentos tradicionais dentro das aldeias indígenas. Coordenado por Cristiane Takuá, é posto em prática atualmente em quatro aldeias: Maxakali, Guarani, Tukano e Huni Kuí. <<https://selvagemciclo.com.br/colabore/>>

cada um, preparando-os para entender o complexo Bem Viver e agir como transformadores do mundo.

O Bem Viver, na cultura Guarani denominado de Tekó Porã, é um conceito filosófico, político, social e espiritual, considerado uma boa maneira de ser e viver. Ele demanda equilíbrio, respeito e harmonia entre seres humanos e não humanos, uma visão muito diferente da relação entre sociedade e natureza difundida na modernidade, Tekó Porã se refere à necessidade de entender o todo e que sem um lugar de ser, não há modo de ser (Takuá, 2018).

As escolas se tornaram lugares tristes, professores sobrecarregados, alunos ansiosos e deprimidos, a escola ocidental, capitalista, também criou problemas que não parece mais capaz de resolver. Segundo Paulo Freire (2021), a escola tradicional é regida pelas vontades daqueles que detêm o poder, e ela sozinha não será o elemento responsável pela transformação, porém, é um ambiente importante, a escola é potência, por isso é tão importante pensar em maneiras de recriá-la.

Tal qual o comentário de Jaider Esbell (2017): “A gente, digo eu, nasço num ambiente fértil para as criatividade, ou para as inanições, se eu tivesse cedido aos convites ao auto apagamento”; A escola tradicional eurocêntrica envia convites diários ao apagamento, propaga inexistências, e cabe aos sujeitos atuantes nesse meio recusar esse posicionamento. Sobre o tema, Arroyo (2014) afirma:

Toda pedagogia que tenta reconhecer que o povo pensa, tem saberes, valores, culturas sem desconstruir o Nós como a pretensão de síntese da humanidade, como o ponto de chegada da existência humana, da formação e do desenvolvimento universal, único, tem fracassado até como pedagogia crítica libertadora (ARROYO, p. 57, 2014).

Mais uma vez, a necessidade de considerar os vários tipos de conhecimento e de questionar qual ciência se produz e propaga nos ambientes formais de educação se faz necessária, principalmente se o intuito é criar um ambiente educativo verdadeiramente crítico e libertador.

CONCLUSÃO

Descobrir e transmitir narrativas indígenas se conecta com essa necessidade de enxergar outros Brasis, não é possível voltar a um território utópico antes da chegada dos exploradores, mas a partir do contato com as cosmologias originárias outras possibilidades de existência podem ser gestadas. Esbell acrescenta, sobre o potencial transformador do contato com essas diferentes narrativas:

Então, esses trabalhos trazem um pouco a natureza desse espírito [macunaimã]. Não diria que é inquieto, porque inquieto corresponde a uma patologia. Mas uma energia essencial de movimentação, fazendo esses exercícios de desafiar a mente para ir além das formas que já se conhece, buscando outros elementos, mas

destituídos de uma ideia de forma tal qual a gente conheça, como se essas coisas estivessem sempre em constante movimento, não estivessem paradas (ESBELL, 2017).

Trabalhar temáticas indígenas em sala de aula exige compreender que não há neutralidade na ciência nem na tecnologia, e que a educação é uma prática política (Freire, 2018). É exigido do(a) educador(a) mais tempo e energia, além do muito que já dispensa, para buscar conteúdos significativos e planejar processos pedagógicos, por vezes tentando impedir ausências que não foi ensinado(a) a evitar. Além de uma obrigatoriedade recém oficializada, o ensino aprofundado desses temas é uma escolha.

Cusicanqui (2021) conta que a compreensão indígena da história não se dá de maneira linear, o passado-futuro está contido no presente, a repetição ou superação depende de atos mais do que palavras. Tomando essa frase como inspiração conclui-se o presente artigo com a compreensão de que ensinar as histórias e culturas indígenas é militância, é tentar reviver as escolas formais, é o que Esbell (2017) denomina: “Armadilha para identificar armadilhas”, uma tentativa de quebra com o pensamento eurocêntrico, despertando memórias antigas, para quem sabe assim, reviver nos humanos a capacidade de sonhar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERGAMASCHI, M. A. (2014). **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. *Tellus*, (26), 11–29. Recuperado de <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 75, p. 76–84, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2021.

ESBELL, Jaider. **Arte indígena desperta uma consciência que o Brasil não tem de si mesmo**. Brasil de Fato. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/03/jaider-esbell-arte-indigena-desperta-uma-consciencia-que-o-brasil-nao-tem-de-si-mesmo>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

_____. **A arte indígena contemporânea como armadilha para armadilhas**. 2017.

_____. **Arte indígena contemporânea e o grande mundo**. SelectArt. 2018. Disponível em: <<https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>>.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Trad. Agustín Apaza [Título original: "What is Philosophy of Technology?"]. S.I. n., s/d, p. 01-11.

FREIRE, Paulo. Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social? In: **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. FREIRE, Paulo. Paz e Terra. São Paulo. 2021.

KRENAK, Ailton. **Pisar suavemente sobre a terra: rumo a uma pedagogia da coexistência**. disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ojtzyfizvn8>>. acesso em: 13 dez. 2023.

LAGROU, els. **Arte indígena no brasil: agência, alteridade e relação**. Belo horizonte: c/ arte. 127p. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha vó foi pega a laço**. Daniel Munduruku. 2017. Disponível em: <<https://danielmunduruku.blogspot.com/2017/11/minha-vo-foi-pega-laco.html?spref=tw>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NDLOVU, M. **Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, nº1, pp 127-144, 2017

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. São Paulo, 2002.

VARSASKY, Oscar. **Ciencia, Política y Cientificismo**. Centro Editor de América Latina, 1969.

TAKUÁ, Cristine. **Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio**. Rebenito, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dezembro. 2018.

TUPINAMBÁ, Casé Angatú Xukurú. **“Histórias e culturas indígenas”- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/32772/17715>. Acesso em 13/12/23.



GT 03 – Pensamento Social, Utopias e Epistemologias na América Latina e Caribe

O PAPEL DA LITERATURA NA REPRESENTAÇÃO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NACIONAIS LATINO-AMERICANAS

Juliana Morgado Fernández ¹ (UEPA)

Orientadora: Prof^a Dra. Mayane Bento Silva ² (UEPA)

RESUMO: A relação entre a arte e a política é amplamente abordada pelas ciências humanas, e uma temática que se encaixa nesse contexto é o estudo sobre as identidades nacionais através, por exemplo, de obras literárias. Nessa análise, tornam-se claros elementos que representam estruturas de poder a nível internacional, considerando que, para os Estados coloniais, a imposição de fluxos culturais foi um instrumento de dominação hegemônica. Já para os países da América Latina a arte, incluindo a literatura, exerceu no século XX o papel de resistência a esse projeto homogeneizador e contribuiu na tentativa do estabelecimento de identidades nacionais autônomas. Sendo assim, o presente artigo tem como intuito discutir o papel da literatura na representação dos processos de construção das identidades nacionais latino-americanas. Para isso, parte-se dos objetivos específicos de discorrer acerca das questões que envolveram tanto a opção pelo uso do nome quanto a definição do que se compreende por América Latina, e acerca dos processos de formação e consolidação dos Estados-nação latino-americanos; debater sobre o papel das expressões artísticas e culturais na construção identitária, com ênfase à literatura escrita; e analisar como as dinâmicas coloniais internacionais influencia(ram) a construção das identidades nacionais e o modo como a literatura representa esses processos na América Latina. Foi desenvolvido um estudo interdisciplinar de finalidade básica e caráter exploratório, a partir do método da dedução. O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e os dados foram coletados por meio da análise de conteúdo.

Palavras-chave: Decolonialidade. Identidade nacional. América Latina. Literatura.

INTRODUÇÃO

Discutir processos de construção identitária no continente latino-americano exige que seja feita, a princípio, uma revisão dos momentos e eventos históricos que se passaram até chegarmos à compreensão atual sobre a América Latina – o que inclui debater até mesmo a origem do nome dado ao continente. Essa necessidade existe porque as conjunturas social, política e econômica e as raízes culturais latino-americanas, apesar de muito diversas, apresentam um fator em comum na sua definição: a colonização. “Do ensaísmo literário ao marxismo latino-americano, passando pela teoria da dependência à filosofia da libertação, nota-se que o problema da colonialidade esteve fortemente presente no pensamento político latino-americano.” (Ballestrin, 2013, p. 91).

No século XIX, escritores, políticos e ativistas – Bolívar, Bilbao, Torres-Caicedo, Martí, Rodó, Bonfim – destinaram suas preocupações ao “sentido” e o “destino” da América e de seus povos mediante o problema da colonização ibérica (Ballestrin, 2013). Diversos contos, romances, poemas e

¹ Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade do Estado do Pará (2024).

² Doutora em Relações Internacionais pelo Instituto de Relações Internacionais (IREL) da Universidade de Brasília (Dinter UNB/UFPa 2015-2019) e professora efetiva na Universidade do Estado do Pará.

novelas foram escritos com o propósito de debater a temática da libertação latino-americana, criando um elo entre as artes e a política bastante peculiar à realidade da região.

A relação entre a arte e a política pode ser compreendida através de duas perspectivas básicas: “[...] como a arte ligada e a serviço de uma ordem política vigente e de um poder constituído; ou como a arte engajada que critica esse mesmo poder e uma dada ordem vigente, que é relacionada a processos de lutas de caráter contestatório.” (Napolitano, 2011, p. 26). Logo, a arte em forma de obras literárias é uma ferramenta extremamente útil para a compreensão de fenômenos das ciências sociais, haja vista que inúmeros fatos sociais, eventos históricos e aspectos culturais podem ser analisados por meio da forma que são ou foram retratados na literatura.

A questão das identidades nacionais é comumente abordada por obras literárias – em especial nas que datam dos séculos XVIII, XIX e XX. Nesse contexto, a depender da posição de um Estado-nação nas estruturas de poder do sistema internacional, a representação da identidade nacional nas obras literárias – e outras peças de arte – representativas de sua cultura terá um papel político diferente.

Para as nações colonizadoras, era necessária a criação de um código cognitivo nas colônias que criasse um verdadeiro estatuto étnico e cultural de aceitação da subordinação e inferioridade em relação à metrópole – o que facilitou o processo de homogeneização das identidades culturais diversas nos países colonizados, a exemplo dos casos latino-americanos (Lasmar, 2001). Com isso, os fluxos culturais do período colonial se estabeleceram como instrumentos de dominação hegemônica dos Estados coloniais, e as “trocas” – ou imposições – firmaram-se como um canal através do qual a hegemonia metropolitana se legitimaria e organizaria.

A literatura, especialmente na figura do romance, desempenhou, neste quadro, um papel de consolidação da autoridade metropolitana (Lasmar, 2001), e esse processo contribuiu para a consolidação das identidades nacionais dos Estados coloniais em nível mundial. Já na América Latina, o debate sobre a questão identitária é intrinsecamente complexo, dada a imensa pluralidade e heterogeneidade étnica, cultural, linguística, política, econômica e social da região.

Para o sociólogo peruano Quijano (1992) a identidade, ligada a entidades histórico-sociais, é uma categoria relacional, intersubjetiva e histórica, além de uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social. “Não é propriedade ou atributo de entidades isoladas; nem é algo dado, pré-existente à sua própria história, que deveria ser descoberto e assumido.” (Quijano, 1992, p. 73).

Tendo como ponto central a forte influência exercida pelo processo de colonização no continente latino-americano, tanto na construção dos chamados “Estados-nação modernos” quanto

na formação/expressão cultural e identitária de seus povos, é essencial debater acerca do papel da arte – e aqui em especial da literatura – na resistência por parte das populações locais ao projeto de homogeneização cultural imposto pelos dominadores europeus. Sendo assim, propõe-se aqui um estudo com o objetivo central de discutir o papel da literatura na representação dos processos de construção das identidades nacionais latino-americanas.

Para isso, parte-se dos objetivos específicos de discorrer acerca das questões que envolveram tanto a opção pelo uso do nome quanto a definição do que se compreende por América Latina, e acerca dos processos de formação e consolidação dos Estados-nação latino-americanos; debater sobre o papel das expressões artísticas e culturais na construção identitária, com ênfase à literatura escrita; e analisar como as dinâmicas coloniais internacionais influencia(ra)m a construção das identidades nacionais e o modo como a literatura representa esses processos na América Latina.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e possui finalidade básica. Enquadra-se no campo científico interdisciplinar, pois envolve conceitos, discussões e fontes bibliográficas de diversas áreas do conhecimento dentro das Ciências Humanas – Relações Internacionais, Sociologia, Antropologia, Literatura Comparada e História. O estudo é classificado como de caráter exploratório e o método de abordagem utilizado foi o método indutivo.

Foi utilizado aqui o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica e como fontes para a coleta dos dados utilizados, cuja origem é secundária, foram utilizadas plataformas online e portais de periódicos vinculados a Instituições de Ensino Superior, além de livros físicos de acervo pessoal – por meio da técnica da análise de conteúdo. Os critérios utilizados para a realização do levantamento de dados incluem a análise de sua origem, priorizando estudos oriundos de grandes centros de pesquisa do Brasil e de outros países latino-americanos.

A tentativa de definição de uma identidade latino-americana e a formação e consolidação dos Estados-nação latino-americanos

O surgimento do nome América Latina ocorreu simultaneamente à criação de uma simbologia no seu entorno, e esses dois processos estiveram ligados à história das tentativas de apropriação do imaginário sobre esse “novo” lugar – e, conseqüentemente, também de suas riquezas materiais. Desse modo, a América Latina foi se estabelecendo no mundo ocidental moderno como periferia, inferiorizada e explorada, sob uma identidade imposta que homogeneizou uma região que, na verdade, é extremamente diversificada dos pontos de vista étnico, cultural, linguístico, político e econômico (Farret; Pinto, 2011).

Além disso, é essencial ressaltar, como em Farret e Pinto (2011), que a opção pelo uso do nome América Latina foi forjada por uma minoria, a elite político-econômica da América espanhola, a partir do século XIX – e, portanto, tal identidade não representa diversos grupos sociais e povos

originários essenciais ao nosso processo de construção identitária. Essa história de apropriação teve início com a homenagem feita por um geógrafo alemão, em 1507, ao navegador Américo Vespúcio, quando passou a utilizar em um de seus mapas a denominação “América” em referência ao “novo continente” pela primeira vez.

O nome “América”, porém, não serviu aos interesses da elite colonial espanhola de imediato. Segundo o historiador francês François-Chavier Guerra (2003 *apud* Farret; Pinto, 2011), até 1810 as elites *criollas* se apresentavam como espanhóis iguais aos peninsulares para gozarem dos privilégios e foros que lhes dava sua condição de descendentes dos conquistadores e povoadores da América. A partir de 1810, a necessidade de distinguir-se de seus inimigos levou os insurgentes a colocar em primeiro plano esta identidade “americana”, a qual havia se consolidado em fins do século XVIII – o que se intensificou com o início dos processos de independência, no início do século XIX.

“Paralelamente à consolidação da ideia de ‘americano’, na América espanhola da pós-independência observa-se um fenômeno curioso: a mudança da utilização do termo ‘América’ por ‘Hispanoamérica’ no discurso dos líderes dos movimentos emancipatórios e das novas elites.” (Farret; Pinto, 2011). Segundo Garcia (1860 *apud* Farret; Pinto, 2011) e Ardao (1980 *apud* Farret; Pinto, 2011) isso ocorreu, sobretudo, como uma tentativa de fugir das sombras do imperialismo estadunidense – que se apropriaram do termo “americano” para referir-se à sua nacionalidade.

Além de Hispanoamérica, outros termos também foram utilizados para designar a identidade do continente sul-americano, como Indoamérica, Iberoamérica, América Meridional e Magna Colômbia. “América Latina”, porém, foi o nome que mais logrou êxito, e o seu uso se perpetua até hoje. Sobre o sentido a que remete a ideia de América Latina, Farret e Pinto (2011) argumentam que uma possibilidade é a dualidade “América Saxônica” (do Norte, cujo povoamento ocorreu pelo conglomerado étnico anglo-saxão e protestante e cujo tronco linguístico é de origem germânica) versus “América Latina” (do Sul, povoada, sobretudo, por espanhóis, portugueses e franceses e cujo tronco linguístico é de origem latina).

A homogeneidade promovida pelo eurocentrismo como forma de se impor frente às outras formas de produção de conhecimento e subjetividade no restante do mundo – e sobrepô-las – implica, obviamente, o apagamento de inúmeras identidades. Um dos principais exemplos disso é o caso dos povos originários latino-americanos, que, segundo Porto-Gonçalves (2009), compunham uma população estimada entre 57 e 90 milhões de habitantes antes da chegada dos invasores europeus no continente. Esses povos se distinguiam – para citar alguns – como maia, kuna, chibcha, mixteca, zapoteca, ashuar, huaraoni, guarani, tupinikin, kaiapó, aymara, ashaninka, kaxinawa,

tikuna, terena, quéchua, karajás, krenak, araucanos/mapuche, yanomami, xavante e muitos outros, entre as tantas nacionalidades desse continente.

Dentro da discussão sobre o nome América Latina, é essencial ressaltar a luta de resistência pelos povos que não se sentem por ele contemplados – daí surge o nome Abya Yala, que, na língua do povo Kuna (originário da Serra Nevada, norte da Colômbia), significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, e é sinônimo de América. Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América (Porto-Gonçalves, 2009).

Embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuam nomes próprios às regiões que ocupavam (ou ocupavam), como Tawantinsuyu, Anauhuac e Pindorama, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada com o objetivo de construir um sentimento de unidade e pertencimento. O nome América vem sendo substituído por Abya Yala, indicando sobretudo a presença de outro sujeito enunciativo de discurso até aqui calado e subalternizado em termos políticos: os povos originários.

A ideia de um nome próprio que abarcasse todo o continente se impôs a esses diferentes povos e nacionalidades no momento em que começaram a superar o longo processo de isolamento político a que se viram submetidos [e] junto com Abya Yala há todo um novo léxico político que também vem sendo construído. [...]. (Porto-Gonçalves, 2009, p. 2).

A própria expressão afirmativa “povos originários” ganha sentido, pois foi a solução que esses povos em luta encontraram para se autodesignarem e superarem a generalização eurocêntrica de “povos indígenas” (Porto-Gonçalves, 2009). Sendo assim, “[...] é com a incorporação dos povos de Abya Yala e o seu subjugo político, juntamente com o tráfico e a escravidão dos negros africanos trazidos para este continente, que se ensejará a centralidade da Europa. Enfim, o surgimento do sistema-mundo moderno se dá junto com a construção da colonialidade.” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 3). Destaca, ainda, a fala de Luis Macas, da *Coordinadora de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (CONAIE): “*nuestra lucha es epistémica y política*”.

Outro momento histórico é circunstancial à compreensão dos processos de construção das identidades nacionais latino-americanas: a formação dos Estados nacionais. Diferentemente da Europa ocidental, em que a relação capital-salário é o eixo principal das estruturas de poder e das diferenças de classes, na América Latina as formas mais estendidas de controle do trabalho são não-salariais – ainda que em benefício do capital global –, o que implica que as relações de exploração e de dominação têm caráter colonial (Quijano, 2005).

Desde inícios do século XIX, a independência política está acompanhada, na maioria dos novos países, pelo estancamento e retrocesso do capital e fortalece o caráter colonial da dominação social e política sob Estados formalmente independentes (Quijano, 2005). Para o autor, o novo padrão de poder mundial estabelecido pela Europa, que se utilizou do poder constituído a partir da experiência de colonização da América Latina, influenciou diretamente a forma como os Estados-nação se constituíram aqui.

O que compreendemos por Estado-nação, para Quijano (2005), configura uma espécie de sociedade individualizada que implica as instituições modernas de cidadania e democracia política, haja vista que “[...] cada processo conhecido de nacionalização da sociedade nos tempos modernos ocorreu somente através de uma relativa [...], mas importante e real democratização do controle do trabalho, dos recursos produtivos e do controle da geração e gestão das instituições políticas.” (Quijano, 2005, p. 130).

Devido a essas características, o Estado-nação pode ser compreendido por seus membros como a representação da identidade de certa sociedade; contudo, toda sociedade é uma estrutura de poder, uma vez que o poder é o elemento que articula formas de existência social dispersas e diversas numa totalidade única. Em consequência, como posto por Quijano (2005), todo Estado-nação é ao mesmo tempo uma estrutura de poder e produto do poder.

Sob a perspectiva de Quijano (2005, p. 130), ainda que um Estado-nação moderno possa se expressar em seus membros como uma identidade, não necessariamente pode ser imaginado como uma comunidade: “Os membros precisam ter em comum algo real, não só imaginado, algo que compartilhar. E isso, em todos os reais Estados-nação modernos, é uma participação mais ou menos democrática na distribuição do controle do poder”. Nos países em que foi implementado o sistema colonial, porém, não havia pretensão, por parte da metrópole, em construir um interesse nacional comum, o que afasta a possibilidade de existir uma identidade nacional coesa.

Esse processo de homogeneização das pessoas em um Estado-nação moderno, contudo, não pode ocorrer de forma democrática – implicando igualdade jurídica e civil a pessoas desigualmente situadas nas relações de poder – se as relações sociais em todos os outros âmbitos da existência forem radicalmente não democráticas ou antidemocráticas (Quijano, 2005). Além disso, “[...] a existência de um forte Estado central não é suficiente para produzir um processo de relativa homogeneização de uma população previamente diversa e heterogênea, para produzir assim uma identidade comum e uma forte e duradoura lealdade a tal identidade.” (Quijano, 2005, p. 131).

Na América Latina, devido ao processo de colonização ao qual todas as nações foram submetidas, a formação do suposto Estado-nação moderno não poderia ocorrer de forma pacífica e

democrática, haja vista que representou a imposição de mais uma estrutura de poder em formato eurocêntrico. Nos países do Cone Sul (Argentina, Chile e Uruguai), de forma similar aos Estados Unidos, os povos indígenas, em sua maioria, não foram integrados à sociedade colonial, pois não foram considerados pelos colonos adequados para serem feitos de trabalhadores explorados. Nesses três países, também a população negra foi uma minoria no período colonial, em comparação com outras regiões dominadas por espanhóis ou portugueses (Quijano, 2005).

Segundo Quijano (2005), as elites dominantes dos novos países do Cone Sul consideraram necessária a conquista do território que os índios povoavam e o seu extermínio como forma rápida de homogeneizar a população nacional e, desse modo, facilitar o processo de constituição de um Estado-nação moderno, à *européia*. Ademais, estes países atraíram milhões de imigrantes europeus, o que contribuiu para consolidar em aparência a branquitude de suas sociedades, na tentativa de um projeto de homogeneização.

Posteriormente, em uma massiva onda migratória do sul, do centro e do leste da Europa ao final do século XVIII para a costa atlântica argentina, a população de imigrantes não encontrou na região uma sociedade com estrutura, história e identidade suficientemente densas e estáveis para incorporar-se a ela – como ocorreu no caso dos Estados Unidos, no Chile e no Uruguai. Ao fim do século XIX, a população de Buenos Aires era composta em mais de 80% por imigrantes de origem europeia, e houve uma dificuldade para que a população aderisse a uma identidade nacional e cultural diferente da europeia – ao passo que rejeitavam explicitamente a identidade associada à herança histórica latino-americana e, em particular, qualquer parentesco com a população indígena (Quijano, 2005).

De acordo com Quijano (2005), a concentração de terra no Chile foi igualmente forte, e um pouco menor no Uruguai. Mas diferentemente da Argentina os imigrantes europeus encontraram nesses países uma sociedade, um Estado e uma identidade já suficientemente densos e constituídos, aos quais se incorporaram e com os quais se identificaram mais facilmente do que no caso argentino. Porém, é importante destacar que, no caso chileno,

[...] a expansão territorial às custas da Bolívia e do Peru permitia à burguesia chilena o controle de recursos cuja importância marcou desde então a história do país: salitre primeiro, e cobre pouco depois. Nos pampas salitreiras formou-se o primeiro grande contingente de assalariados operários da América Latina, desde mediados do século XIX, e mais tarde foi no cobre que se formou a coluna vertebral das organizações sociais e políticas dos operários chilenos da velha república (Quijano, 2005, p. 133).

Com isso, os benefícios dessa produção, que eram distribuídos entre as burguesias britânica e chilena, impulsionavam a agricultura comercial e a economia urbana. “Formaram-se novas camadas

de assalariados urbanos e novas camadas médias relativamente amplas, junto com a modernização de uma parte importante da burguesia senhorial.” (Quijano, 2005, p. 133). Desse modo, estabeleceu-se um poder configurado como Estado-nação de brancos, e os índios, uma exígua minoria de sobreviventes habitando as terras mais pobres e inóspitas do país, foram excluídos desse projeto (Quijano, 2005). Até há pouco, indica o autor, os povos originários eram sociologicamente invisíveis; agora já menos, pois começam a mobilizar-se em defesa dessas mesmas terras que também arriscam perder face ao capital global.

Somado a isso, a servidão indígena e a escravização dos negros no Chile foram mais restritas, haja vista que essas populações eram uma minoria local. Deste modo, essas raças não eram uma grande fonte de trabalho gratuito – diferentemente dos demais países do continente durante o período colonial. Consequentemente, desde o início do processo de independência uma grande parte da produção local esteve baseada nos salários e no capital, e por essa razão o mercado interno foi vital para a burguesia pré-monopólica (Quijano, 2005).

Segundo Quijano (2005), o processo de homogeneização dos membros da sociedade imaginada – de uma perspectiva eurocêntrica, como característica e condição dos Estados-nação modernos – foi praticado nos países do Cone Sul latino-americano não por meio da descolonização e da democratização fundamental das relações sociais e políticas entre os diversos grupos que compunham as populações locais. Isso se deu, na verdade, através da exclusão e da eliminação massiva de alguns deles e, dadas essas condições históricas, a democracia alcançada e o Estado-nação constituído não podiam ser afirmados e estáveis, e a história política desses países não pode ser explicada à margem dessas determinações.

Adiciona ainda que, “no caso do Brasil, os negros não eram nada além de escravos e a maioria dos índios constituía-se de povos da Amazônia, sendo desta maneira estrangeiros para o novo Estado” (Quijano, 2005, p. 134). O México, a Bolívia, o Haiti e o Peru foram os países latino-americanos que chegaram tão longe quanto possível no processo de descolonização social, mas em todas as outras colônias ibéricas os grupos dominantes tiveram êxito em evitar que as revoluções e resistências populares fossem triunfantes na luta por Estados independentes e livres do colonialismo (Quijano, 2005).

Contudo, além de a relação colônia-Metrópole haver se perpetuado na forma da dependência internacional, o que se observou em alguns dos casos de independência Latino-americana é que essa estrutura também “repetiu-se dentro dos próprios países colonizados, nas relações que se foram desenvolvendo entre uns quantos ‘polos de crescimento’ e o resto do país” (Satavnhagen, 1965, p. 161 *apud* Silva, 2019, p. 34). Conforme colocado por Silva (2019), é no contexto de consolidação da

economia-mundo ocidental, eurocêntrica e capitalista que se desenvolveu e perpetuou o que Casanova (1995) e Stavenhagen (2014) denominam de *colonialismo interno*, concomitante à dinâmica de colonialidade.

Além disso, nos Estados independentes de sociedade colonial, desenvolveu-se uma consciência colonizadora nas elites nacionais que buscavam aniquilar e/ou explorar as identidades autóctones. “Como padrão de relação doméstica, o colonialismo interno sustenta-se em um discurso de “questão nacional” que na verdade busca opor-se a qualquer reivindicação de autodeterminação das minorias [...]” (Silva, 2019, p. 35).

Dessa forma, apesar de supostamente atuarem em nome da democracia, do nacionalismo, do progresso e da segurança nacional, a elite nacional e os assimilados locais revelam-se beneficiários das mais diversas formas de exploração, haja vista que no espaço dominado pelo capitalismo ocidental, sobretudo nas periferias, “[...] a ideologia de uma identidade nacional é forjada para legitimar a conquista de territórios e o domínio de povos no intuito de dirimir poderes e saberes concorrentes e possibilitar a preponderância do Estado e do mercado.” (Silva, 2019, p. 36).

Sobre a definição de identidade cultural e identidade nacional e o papel da literatura na construção identitária do Estado-nação

De acordo com Figueiredo e Noronha (2005) o debate sobre a questão identitária na contemporaneidade é bastante complexo, pois a definição parte de um uso ontológico e caminha rumo a empregos cada vez mais fluidos – do sociológico ao antropológico, do político ao cultural, do literário ao existencial –, o que dificulta a concepção de uma “identidade fixa”. Uma confusão conceitual recorrente é o tratar-se a *identidade nacional* e a *identidade cultural* como sinônimos e, para que se compreenda essa diferença, é essencial ressaltar que as manifestações artísticas e culturais possuem um papel central dentro do processo de construção da identidade nacional, mas esse inclui, também, aspectos políticos, econômicos, militares e geográficos. A cultura como parte da identidade nacional não deve, portanto, ser confundida com a identidade cultural.

Definir a identidade cultural, segundo Souza (2017), deve envolver, como efeito ou como parte constituinte, as transformações sociopolíticas. A autora acrescenta ainda que as manifestações artísticas, por sua vez, entendidas ou como reflexo do fato histórico-equívoco difícil de ser sanado ou como parte integrante do acontecimento, sempre se apresentaram em posição crítica diante das contradições de seu tempo.

Para Figueiredo e Noronha (2005), em contextos políticos a identidade está atrelada à noção de “reconhecimento”; as autoras afirmam, ainda, que a sua ausência ou inadequação pode levar a um processo de opressão. Inferem que, desse modo, torna-se possível compreender por que a questão identitária só interessa e só é reivindicada por aqueles que não são reconhecidos por seus

interlocutores. Contudo, se se parte da perspectiva decolonial de Aníbal Quijano, por exemplo, a questão identitária é importante, sim, para o sujeito dominador, justamente para que se criem/mantenham estruturas e sistemas de opressão.

Fala-se em identidade cultural quando se quer referir a grupos que não se apoiam em um Estado-nação, mas que reivindicam a pertença a uma cultura comum. Nesse caso, não se mobiliza a referência geográfica, e a tendência desses movimentos é ser transnacional, baseando-se em categorias tão diversas como raça, etnia, gênero, religião. Todavia, também nesse caso, trata-se de determinar um patrimônio comum e difundi-lo. Isso implica na revisão da história e no questionamento da cultura hegemônica, que não os incluiu, na busca de antepassados, na criação de uma linhagem, na escolha de símbolos e até mesmo, por vezes, no estabelecimento, senão de uma língua, ao menos de uma linguagem. (Figueiredo; Noronha, 2005, p. 200).

No que tange às ideias de nação e nacionalismo, algumas análises entendem que essas começaram a ser mobilizadas na Europa a partir do século XVIII para designar – deliberadamente – a identidade de cada povo. No século XIX, à época do triunfo do liberalismo, havia, segundo Hobsbawm (1998 *apud* Figueiredo; Noronha, 2005), três critérios que permitiam a um povo ser classificado como uma nação: era preciso já haver um Estado de fato; possuir uma língua e uma cultura longamente estabelecidas; e demonstrar força militar e capacidade de conquista. Em torno desses três pontos teriam se formado as identidades nacionais europeias, segundo Figueiredo e Noronha (2005).

Já Benedict Anderson, diferentemente de Hobsbawm – e através de uma perspectiva condizente com a de Quijano –, considera que os nacionalismos nascem antes na América do que na Europa, como fruto de um descolamento das elites *criollas* em relação à Espanha e à Inglaterra, e acusa de eurocentrismo os pesquisadores europeus que persistem considerando o nacionalismo como uma invenção europeia (Anderson, 1996 *apud* Figueiredo; Noronha, 2005).

Todavia, Figueiredo e Noronha (2005) ressaltam que, apesar de a ideia de nação permanecer como referente, seu simbolismo pode se transformar historicamente em função de novos objetivos. No Brasil, por exemplo, a questão identitária foi colocada, sobretudo, a partir do século XIX, com o movimento literário romântico que nasce do conflito de já não poder ou querer ser português; sendo assim, o fato político da separação de Portugal suscita um fato cultural. Ao se analisar a constituição da literatura brasileira, percebe-se que, durante o século XIX, o termo que se busca afirmar é o de nacionalidade, mesmo que representado por outras terminologias – caráter nacional, espírito nacional.

Podemos concluir, então, que os processos de construção da identidade coletiva – nacional ou cultural – são similares no que tange ao estabelecimento de um mesmo fim, que é o

reconhecimento (Figueiredo; Noronha, 2005); o que os distingue é o fato de que, no caso de grupos minoritários, ser reconhecido não é uma necessidade, mas sim uma exigência política – que muitas vezes envolve reivindicações ao Estado em prol dos interesses do grupo.

De acordo com Cunha e Luz (2020), as relações internacionais nunca estiveram muito longe das transformações refletidas por meio do literário, e, historicamente, a literatura foi sempre reivindicada por aqueles que estão próximos do poder ostensivamente; “[...] no fundo, como uma possibilidade de instrumentalização do narrativo, do estético e do linguístico que correspondesse aos desejos, necessidades e projetos de poder dessas elites nacionais, atores do âmbito internacional.” (Cunha; Luz, 2020, p. 30). No geral, quando se fala em literatura, “[...] o senso comum direciona a discussão para o conceito de literaturas nacionais, auxiliado pelo fato de que a literatura depende da materialidade da língua, que é ainda hoje vista por muitos como uma característica, ou acessório, do conceito de nação.” (Cunha; Luz, 2020, p. 27).

Ainda segundo os autores, a literatura é, historicamente, um instrumento do processo de *nation building*, pois é por meio dela que se criam as narrativas que alicerçam as “comunidades imaginadas”. A esse respeito, Cunha e Luz (2020) apontam para o caso de José de Alencar, no Brasil, que tinha um projeto de construção nacional por meio do romance, além de outros autores que, ao fim do século XIX ou início do XX, buscaram criar com a literatura uma ideia de nação.

Uma característica de todos esses “momentos literários” em que o romance se confirma como meio de expressão de uma nação é o fato de que eles são, todos, resultado de uma reação doméstica a um fenômeno internacional: a modernização do Estado-nação como a unidade básica em torno da qual giram as políticas de um povo e as políticas entre os povos. Esses “momentos nacionais” são, portanto, fenômenos complexos que precisam ser compreendidos por meio de dispositivos teóricos interdisciplinares [...]. (Cunha; Luz, 2020, p. 27).

Edward W. Said, em sua obra *“Cultura e Imperialismo”* (1993), reuniu diversos ensaios de sua autoria em torno da conexão entre o imperialismo e a cultura nos séculos XVIII, XIX e XX. Nas suas palavras, a obra em questão pretende incluir aspectos deixados de fora em *“Orientalismo”* (1978), e mais especificamente tratar da resistência cultural por parte das nações colonizadas como forma de reação ao domínio ocidental – haja vista que “o contato imperial nunca consistiu na relação entre um ativo intruso ocidental contra um nativo não ocidental inerte ou passivo; sempre houve algum tipo de resistência ativa.” (Said, 1993).

Said (1993, p. 9) define a cultura como aquilo que “[...] designa todas aquelas práticas, como as artes de descrição, comunicação e representação, que têm relativa autonomia perante os campos econômico, social e político, e que amiúde existem sob formas estéticas, sendo o prazer um de seus principais objetivos”. Esse conceito é explorado, então, nas suas análises pautadas em obras

literárias europeias de grande alcance e reconhecimento mundiais para problematizar a forma como é reforçado nelas, ainda que de uma forma velada, o caráter imperialista das manifestações culturais de países da Europa ocidental nos séculos XIX e XX.

A justificativa para o uso de obras literárias como objeto de análise, sobretudo romances, dá-se, segundo o autor, por este ser um objeto estético de grande valor nesse contexto: “[...] as histórias estão no cerne daquilo que dizem os exploradores e os romancistas acerca das regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua identidade e a existência de uma história própria deles” (Said, 1993, p. 10).

Com o tempo, a cultura vem a ser associada, muitas vezes de forma agressiva, à nação ou ao Estado; isso “nos” diferencia “deles”, quase sempre com algum grau de xenofobia. [...] A cultura é uma espécie de teatro em que várias causas políticas e ideológicas se empenham mutuamente. Longe de ser um plácido reino de refinamento apolíneo, a cultura pode até ser um campo de batalha onde as causas se expõem à luz do dia e lutam entre si, deixando claro, por exemplo, que, dos estudantes americanos, franceses ou indianos ensinados a ler seus clássicos nacionais antes de lerem os outros, espera-se que amem e pertençam de maneira leal, e muitas vezes acrítica, às suas nações e tradições, enquanto denigrem e combatem as demais. (Said, 1993, p. 10).

Em seu estudo, Edward Said enfoca três impérios em específico: os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, e o justifica, sobretudo, por dois fatores: a indiscutível tradição literária dessas nações, cujas obras tiveram um enorme alcance universal e poder de impacto cultural nos séculos XIX e XX, e o fator do domínio ultramarino, que envolve a necessidade de projeções através de meios como a economia, a política e a arte – usadas como estratégias de domínio e aumento do poder imperial.

Lasmar (2001) afirma que as obras de arte são consagradas e adquirem sentido ao longo de seu processo de circulação e os Estados se apropriam dos fluxos de arte, através dos quais constroem e narram sua identidade e criam expectativas acerca de suas funções e papel. “Essas expectativas legitimam e validam a própria concepção de Estado, na medida em que criam conhecimento coletivo sobre ele, tanto para o ‘eu’ quanto para o ‘outro’” (Lasmar, 2001, p. 83).

Construído, em seus moldes eurocêntricos, como um regulador dos fluxos culturais através de políticas de identidade, o Estado atribui à própria experiência estética uma dimensão territorial. “Essa dimensão nos permite perceber como as culturas nacionais se tornaram “estruturas de autoridades” imaginadas, que rivalizam entre si na medida em que são distintas e aspiram à soberania e à dominação.” (Lasmar, 2001, p. 93). No entanto, com as mudanças recentes no sistema internacional, surgiram novos canais de circulação que fogem ao controle estatal e geram mudanças no conhecimento e percepção coletivos acerca da identidade e função do Estado (Lasmar, 2001).

No período colonial, as nações colonizadoras perceberam que era necessária a criação de um código cognitivo em suas colônias que criasse um verdadeiro estatuto étnico e cultural de aceitação da subordinação e inferioridade em relação à metrópole. Houve, através do pacto colonial, uma exportação do modelo cultural eurocêntrico do “nacional” (ou seja, através do controle dos fluxos e trocas culturais por parte dos impérios) para além da Europa, e esse modelo se difundiu e consagrou em escala mundial (Lasmar, 2001). Isso facilitou o processo de homogeneização das identidades culturais diversas nos países colonizados, a exemplo dos casos latino-americanos.

Com isso, os fluxos culturais do período colonial se estabeleceram como instrumentos de dominação hegemônica dos Estados coloniais, e as “trocas” – ou, melhor colocando, imposições, haja vista que a assimetria entre a colônia e a metrópole determinava um fluxo unidirecional de dominação cultural – firmaram-se como um canal através do qual a hegemonia metropolitana se legitimaria e organizaria, criando consenso, estabilidade e harmonia dentro do sistema de diferenciação social colocado pela metrópole (Lasmar, 2001).

O romance desempenhou, neste quadro, um papel de consolidação da autoridade metropolitana – que não estava apenas vinculada à gestão social, mas também ligada ao normativo e ao soberano, na medida em que se valida no (e do) próprio curso da narrativa nacional para a criação de expectativas generalizadas e da sua permanência temporal (Lasmar, 2001). Sendo assim, segundo o autor:

É dessa forma que o romance trabalha na apropriação dos elementos de história, memória e experiência das colônias, juntamente com a diferenciação, criando, na narrativa, novos espaços sociais e novas identidades. A narrativa é um ato social e sua leitura traz à tona a autoridade da história e da sociedade (autoridade da experiência daquele que narra, daquele que escuta, e do objeto da narrativa) (Lasmar, 2001, p. 94).

Acrescenta que o romance é, para Said, “[...] uma narrativa concretamente histórica que se modela pela história real de nações reais” (Said, 1995, p. 117 *apud* Lasmar, 2001, p. 94). Partindo disso, o Estado interfere nos meios de circulação da arte para apropriar-se dos canais pelos quais se dá a narrativa, visando controlar as leituras e o surgimento de novas narrativas. Logo, obras de arte consideradas representativas de uma cultura nacional passam a representar todo aquele Estado e sua nação.

Esse controle da circulação se dá através da montagem, pelos governos, de uma “logística de consagração” das chamadas “obras nacionais”. São exemplos os congressos coloniais internacionais realizados pela França e Inglaterra entre 1889 e 1902; as exposições, o alto prestígio de certas academias culturais que “ditavam as regras” da produção cultural (Herz, 1987 *apud* Lasmar, 2001).

Todas essas medidas, segundo Lasmar (2001), estavam vinculadas aos interesses do Estado, e através desse controle as obras de arte passaram a circular desempenhando um triplo papel.

Primeiro, as manifestações culturais nacionalistas firmavam, construíam, representavam e imaginavam uma identidade nacional no cenário doméstico; segundo, contribuía para a afirmação dessa identidade no plano internacional; e terceiro, apropriavam-se da história e experiência dos povos colonizados em nome da metrópole e promoviam uma releitura desses elementos, construindo (imaginando) uma identidade e ideia de nação cuja consciência sobre o território, domínios geográficos e culturais tinha o intuito de produzir estabilidade e “justificar” o domínio colonial (Lasmar, 2001).

A influência da colonização na formação das identidades nacionais na América Latina: análise a partir da produção literária

Já no que diz respeito aos países que foram, previamente, colonizados por impérios europeus, nota-se a enorme diferença que teve a cultura – e, nesse caso, especialmente a literatura – no processo de construção das identidades:

Pode-se dizer que o gesto de associar os termos “crítica literária” e “identidade cultural” na América Latina praticamente significa lançar mão de um pleonasma. [No século XX] caberia aos homens de letras minimizar a “sensação de desenraizamento” que acompanhava os nativos americanos, inventando uma tradição que constitui uma narrativa desistoricizada pela evocação de um retorno às origens arcaicas, pré-modernas. [...] (Lima, 2011, p. 1).

No contexto da reorganização político-econômica que ocorreu após 1945, “[...] a ‘consciência do subdesenvolvimento’ acaba implicando um reconhecimento de que, no terreno cultural, ‘a dependência se encaminha para uma interdependência’, visão que veicula um questionamento da distinção estabelecida entre centro e periferia.” (Lima, 2011, p. 2). A autora acrescenta ainda que, nesse momento, ocorreu um deslocamento das noções de autenticidade e identidade nacional, haja vista que o capitalismo periférico pressupõe a coexistência de múltiplas temporalidades, a convivência de formas culturais tradicionais e modernas num mesmo espaço.

No que se refere à literatura, pode-se dizer que as vanguardas modernistas, apesar de não conseguirem se desprender totalmente do marco do nacionalismo em moldes eurocêntricos, já iniciaram a representação do hibridismo que permeava a formação social, econômica e cultural da América Latina. “É a partir da formulação da teoria da dependência, com o questionamento da visão linear e progressista que sustentava o esquema dualista sob o qual se estruturava a visão de modernização da América Latina, que se vai produzir uma nova compreensão do dinamismo dos processos culturais em curso na região.” (Lima, 2011, p. 2).

Com as guerras de independência, a América Latina conquistou sua autonomia política, mas os nacionalismos nascentes não conseguiram alcançar a independência econômica e cultural. O continente teve dificuldade para encontrar um equilíbrio interno, que seria capaz de absorver as consequências das alterações que a independência trouxe consigo. Para isso, diversos literatos da América Latina se preocuparam com a configuração identitária e histórica do chamado “novo mundo” partindo, por um lado, de uma visão mais política e principalmente de compromisso social e, por outro, do pensamento mítico e simbólico inerente à América (Pereira, 2007 *apud* Filgueiras, 2013).

A literatura, portanto, teve um papel efetivo na constituição das consciências nacionais e na construção das próprias nações latino-americanas, uma vez que muitos escritores estiveram engajados nas questões sociais e políticas. “José Martí (1853- 1895), mártir da independência de Cuba, é uma das figuras mais expressivas no contexto da literatura latino-americana do século XIX, justamente por ser um dos primeiros intelectuais a perceber a necessidade de aproximar o fragmentado bloco latino-americano.” (Filgueiras, 2013, p. 40).

O ensaio *Nuestra América* (1891) utiliza a literatura como ferramenta de desenvolvimento de uma nova consciência, de resistência e reafirmação das culturas locais. Além disso, consolida a busca identitária presente no discurso martiano, que era baseada em dois pontos principais: consciência e autoctonia. Nesse texto, de acordo com Filgueiras (2013), José Martí declara que só se construiria uma nova América a partir de uma tomada de consciência da condição social do continente, e essa consciência seria a arma adequada e eficaz para promover, inicialmente, a independência de Cuba, e a partir dela a independência da América Latina.

Para tanto, seria necessário criar uma cultura própria que atendesse aos próprios problemas e, não mais, importar “soluções” externas, ou seja, pensar em um modo de vida alternativo, embasado em uma consciência anticolonial, fomentando a valorização das culturas locais perante o desprezo do olhar estrangeiro. Desse modo, reescrever a própria história ante a memória oficial possibilitaria, na visão de Martí, uma integração, não no sentido de federalismo do continente e sim da “alma continental” que resultaria na superação dos problemas herdados dos séculos de exploração colonial (Filgueiras, 2013, p. 40-41).

Para Martí, a consciência coletiva da realidade latino-americana – uma arma essencial à integração e à unidade do continente – deveria ser construída a partir de um sentimento de pertencimento, isto é, uma identidade sociocultural. “E essa identificação seria o elo que integraria nosso fragmentado continente e conseqüentemente daria condições de promover o desenvolvimento interno e fortalecer nossa independência, diante dos perigos externos.”

(Filgueiras, 2013 p. 41). Somente assim seria possível romper os vínculos de dominação e dependência com os países de alto desenvolvimento industrial capitalista.

José Martí acreditava ser essencial recorrermos às nossas memórias, pois elas seriam como uma bússola – as nossas referências para nos reconhecermos e, no presente, reverter os males provocados pelo passado colonial e reconstruir nossa história a fim de não perpetuarmos tais problemas. Para isso, utilizava suas narrativas literárias e jornalísticas como ferramentas de desenvolvimento dessa nova consciência, de resistência e reafirmação das culturas locais (Filgueiras, 2013).

O conceito de identidade martiano é definido como um processo de projeção para um futuro, anticolonial, libertador e de amplitude continental. Portanto, descolonizar a consciência para se atingir o reconhecimento de si e a diferenciação do outro seria a prerrogativa fundamental para que seu projeto de transformação social e reafirmação cultural se concretizasse. “Martí recomendava que nossa América criasse uma nova imagem de si mesma e não mais, simplesmente, introjetasse ideias alheias sem nenhum esforço crítico.” (Filgueiras, 2013, p. 42).

Seu pensamento também considerava importante assimilar o que houvesse de melhor nas demais culturas, quer seja da Europa ou dos Estados Unidos, e assim a autoctonia defendida por Martí não era fechada em si mesma; relacionava-se com aspectos estrangeiros que pudessem ser assimilados e ressignificados em algo próprio e que trouxesse benefício para nossa América. “[...] Ele mesmo assimilou diversos elementos em sua trajetória teórica e bebeu de diversas fontes [...] não via vantagens na ignorância, no entanto, defendia que os povos de nossa América fossem letrados no sentido mais amplo, e que uma massa de iletrados não seria capaz de fazer frente ao imperialismo norte-americano.” (Filgueiras, 2013, p. 41-42).

A partir do pioneirismo do pensamento de José Martí, “[...] uma política cultural de integração latino-americana e de incentivo à criação cultural em vários planos – particularmente no cinema e na literatura – fez de Cuba o polo mais importante de intercâmbio entre artistas e intelectuais do continente, em pleno *boom* da literatura latino-americana.” (Sader, 2000, p. 103 *apud* Sorbille, 2008, p. 84-85). De acordo com a autora, o processo de constituição de um polo político-cultural efervescente no continente latino-americano está presente, também, no olhar do escritor e crítico Eric Nepomuceno, segundo o qual:

Em 1959, um acontecimento político serviu, enfim, para abrir de vez os caminhos para a nossa literatura: a revolução cubana, que despertou a curiosidade e a imaginação do mundo para esse continente onde tudo parecia possível de acontecer [...] a saga cubana serviu como prova inesperada de que o continente não estava destinado à humilhação permanente, à opressão sem saída, ao cotidiano,

serviu para comprovar que não somos países inviáveis habitados por povos irremediáveis. (Nepomuceno, 1998, p. D-4 apud Sorbille, 2008, p. 85).

Com o passar dos anos, a literatura ganhou mais espaço como ferramenta política nos outros países latino-americanos. Desde a publicação do ensaio *Nuestra América*, inúmeros movimentos literários foram representativos não somente da identidade coletiva latino-americana, mas também das identidades nacionais de cada país do continente.

A produção literária argentina, por exemplo, é mundialmente reconhecida através de nomes como Júlio Cortázar, Domingo Sarmiento, Adolfo Bioy Casares, Ernesto Sabato, Jorge Luis Borges. No Chile, Alejandro Zambra, Isabel Allende, Roberto Bolaño e Pablo Neruda são indispensáveis à história da literatura nacional. Mario Vargas Llosa, no Peru, Gabriel García Márquez, na Colômbia, Juan Carlos Onetti e Idea Vilariño, no Uruguai, Carlos Fuentes, no México. Questões políticas emancipatórias, revolucionárias e de identidade nacional são presentes na obra de muitos dos mais consagrados literatos do continente latino-americano. No caso do Brasil, há uma questão particular:

Nação-continente, a identidade brasileira seria dada pela integração do múltiplo, pela capacidade ou não de absorção dos elementos díspares e aparentemente caóticos numa nova totalidade de referência. É preciso afirmar que esta totalidade não é a América Latina, é o Brasil que se visualiza como o conjunto significativo em si próprio, ao mesmo tempo distinto dos hispano-americanos e dos europeus.” (Pesavento, 2000, p. 4)

Pesavento (2000) ressalta que o afastamento do Brasil de seus países vizinhos no processo de construção de uma suposta identidade nacional já se encontrava presente desde os primeiros movimentos literários brasileiros, como nos romances de José de Alencar, e se reforça à época do modernismo; uma possível motivação para isso é a barreira linguística entre o Brasil e os países hispanohablantes do continente. Essa diferença se transpôs para a literatura brasileira, mas, apesar de a maior parte dos autores focarem na criação de uma imagem do Brasil à parte dos países vizinhos, é possível, segundo Pesavento (2000), observar a presença de um reconhecimento com a realidade latino-americana, como nas narrativas de Machado de Assis e Manoel Bonfim ou no estilo de Érico Veríssimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os processos de homogeneização das sociedades originárias latino-americanas em moldes eurocêntricos praticados durante o período colonial – cujas consequências são presentes até hoje, a exemplo do domínio político-econômico das elites nacionais por meio do colonialismo interno –, torna-se complexo abordar a ideia de uma suposta identidade nacional de

fato abrangente nos países da América Latina. Deve-se considerar, também, a apropriação do debate por essas elites para a manutenção de seu poder.

Outro ponto de destaque é que, com os altos índices de analfabetismo no Brasil e em países vizinhos, considerar possível a definição da identidade nacional a partir de obras literárias é, por si só, um debate excludente e elitista. Basear-se somente na produção escrita, que parte muitas vezes de grupos privilegiados em termos socioeconômicos, e sem abranger as formas de produção literária oral utilizada por inúmeros povos originários, exclui também uma grande parcela da construção da nossa história.

No entanto, para fins acadêmicos, é extremamente relevante discutir sobre o papel não somente da literatura, como também de outras formas de manifestação artística e cultural, na representação de momentos e processos políticos da nossa história. Devemos utilizar todas as ferramentas disponíveis na construção coletiva da *Nuestra América* martiana, incluindo e representando grupos historicamente marginalizados, rumo à emancipação e libertação da América Latina das amarras do discurso colonial. E a partir do exposto neste estudo, conclui-se que houve uma clara influência das dinâmicas coloniais internacionais na maneira como as identidades nacionais se construíram na América Latina, o que conseqüentemente se refletiu na representação desses processos pela literatura.

Referências

ARDAO, Arturo. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Centro de Estudios Latino-americanos Romulo Gallegos, 1980.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, [s.l.], p. 89-117, 2013.

CASANOVA, Pablo González. **O colonialismo global e a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CUNHA, Andrei; LUZ, Cícero. **Relações Internacionais e Literatura Comparada: Disciplinas Paralelas**. Porto Alegre, 2020.

FARRET, Rafael Leporace; PINTO, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 30-42, 2011.

FIGUEIREDO, Eurídice; NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Identidade nacional e identidade cultural. **Conceitos de literatura e cultura**. Niterói: EdUFF, 2005.

FILGUEIRAS, Fernanda. Em busca de uma identidade latino-americana. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 12, n. 22, p. 38-47, 2013.

- GRANADOS GARCIA, Aimer. Congresos e intelectuales en los inicios de un proyecto y de una conciencia continental latinoamericana, 1826-1860. In: GRANADOS GARCIA, Aimer; MARICHAL, Carlos (Comp.). **Construcción de las identidades latinoamericanas**. Ensayos de historia intelectual, siglos XIX y XX. México: El Colegio de México, p. 39-70, 2004.
- GUERRA, François-Xavier. Las mutaciones de la identidad en la América Hispánica. In: GUERRA, François-Xavier y ANNINO, Antonio (Coords.). **Inventando la nación**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, p. 185-220, 2003.
- HERZ, Mônica. A dimensão cultural das relações internacionais: proposta teórico- metodológica. In: **Contexto Internacional**, v. 6, jul./dez. 1987.
- LASMAR, Jorge Mascarenhas. O fluxo de arte e as relações internacionais: narrativa, circulação e identidade nacional. **Fronteira: revista de iniciação científica em Relações Internacionais**, v. 1, n. 1, p. 83-102, 2001.
- LIMA, Rachel. A identidade cultural na crítica literária latino-americana. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Canadenses, 11., 2011, Salvador. **Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos Canadenses**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 1. p. 1-11.
- NAPOLITANO, Marcos. A relação entre arte e política: uma introdução teórico-metodológica. **Temáticas**, Campinas, v. 19, n. 37/38, p. 25-56, 2011.
- NEPOMUCENO, Eric. O exercício de reinventar uma realidade delirante. In: **O Estado de São Paulo**. São Paulo: 13/6/1998, p. D-4
- PESAVENTO, Sonya Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. **Vidya**. Santa Maria, v. 19, n. 33, p. 9-27, 2000.
- PEREIRA, Diana Araujo. **A palavra poética: magia e revolução na cartografia latino-americana**. Tese doutoral apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Abya Yala. **Chakaruna**, Rio de Janeiro, v. 11, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais - Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP)**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, 1992.
- SADER, Emir. **Século XX: uma biografia não-autorizada – o século do imperialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Mayane Bento. **Colonialismo e colonialidade no Brasil e na Amazônia paraense**. 2019. 240 f., il. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Programa Interinstitucional de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará, Brasília, 2019.

SORBILLE, Rosana Núbia. Três momentos para pensar uma história–Argentina 1966- 1976. **Clio-Revista de Pesquisa Histórica**, [s.l.], v. 1, n. 26, 2010

SOUZA, Eneida Maria de. Sujeito e identidade cultural. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 34-40, 2017.

STAVENHAGEN, R. Sete teses equivocadas sobre América Latina. **Sociedade e Cultura, Goiânia**, v. 17, n. 1, p. 159 -169, 2014.



sialatufpa

www.sialat2024.com.br

Realização:



Apoio:



Parcerias:

