



EQUIPE EDITORIAL

Editor Geral

Wallace dos Santos de Moraes

Diretor do NEABI/UFRJ. Prof. do Dpto de Ciência Política e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) e de História Comparada (PPGHC), todos da UFRJ. Pesquisador do INCT/PPED. Membro do Quilombo do IFCS/UFRJ e do Coletivo de Docentes Negras(os) da UFRJ. Líder do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ e do Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ).

Editora Adjunta:

Pamela Cristina de Gois

Doutorado pela UFRJ, mestrado pela UFOP, especialista em ética e política pela UEL, graduada em história e filosofia. Membra do Quilombo do IFCS(UFRJ) e do Coletivo de Pesquisas Observatório do Trabalho na América Latina (OTAL/UFRJ).

Editora Assistente

Ana Carolina dos Santos da Silva

Graduanda de Bacharel em Enfermagem pela UFRJ. Membra do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ e do Quilombo do IFCS(UFRJ).

S U M Á R I O

A INACESSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO EMBRANQUECIDO NA FORMAÇÃO DE ALUNADOS NEGROS: PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DO PROJETO ESPERANÇAR	08
Catarina dos Santos Vitorino de Oliveira Mariana Sá Alcantara Gomes	
FORMAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES PARA DESCOLONIZAR OS CURRÍCULOS DAS GRADUAÇÕES DO CAMPO DA SAÚDE?	21
Camille Correia Santos	
A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA: UMA CRÍTICA AO CÂNONE FILOSÓFICO	43
Pedro Bisneto	
O PENSAMENTO DE MURRAY BOOKCHIN E A TRAJETÓRIA DO Povo CURDO: A ECOLOGIA SOCIAL E O MUNICIPALISMO LIBERTÁRIO NA VISÃO DE ABDULLAH ÖCALAN E SEU LEGADO NA REGIÃO AUTÔNOMA DE ROJAVA – CURDISTÃO	69
Roberto Medeiros	
A GENTE APARECE NAS HISTÓRIAS QUE CONTA: NARRATIVAS E POTÊNCIA DESCOLONIAL	94
Julia Bardi	
O RACISMO NA SALA DE AULA E A LEI 11.645/2008	109
Tiago Nicolau da Silva	
A (DES)UMANIZAÇÃO DO CORPO NEGRO: SAÚDE E DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS	122
Ana Carolina dos Santos da Silva	
EXISTIR E RESISTIR: A HISTORICIDADE DA “AMÉFRICA LADINA” NOS CURRÍCULOS	137
Lucas Lentini	
CONTRA A ESCOLA (TRADUÇÃO)	152
Caio Cursini	

APRESENTAÇÃO DA REVISTA ESTUDOS ANARQUISTAS E DECOLONIAIS – PRIMEIRO SEMESTRE DE 2025

Caros leitores, pesquisadoras e pesquisadores,

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da **Revista Estudos Anarquistas e Decoloniais**, trazendo reflexões profundas e críticas sobre temas essenciais para a compreensão das estruturas de poder, exclusão e resistência no mundo contemporâneo.

Nesta edição, reunimos uma seleção de artigos que abordam **racismo institucional, decolonialidade, epistemologias contra-hegemônicas, municipalismo libertário e ecologia social**, entre outros temas fundamentais para quem busca repensar a sociedade a partir de perspectivas insurgentes. Com um compromisso contínuo com o pensamento crítico, os textos aqui apresentados não apenas desafiam as narrativas dominantes, mas também ampliam o horizonte de luta por equidade e justiça.

A presente edição apresenta a pesquisa de **Catarina dos Santos Vitorino de Oliveira**, *A Inacessibilidade de um Currículo Embranquecido na Formação de Alunados Negros: Perspectiva de Crianças e Jovens em Idade Escolar do Projeto Esperançar*, que traz uma reflexão urgente e necessária sobre a inacessibilidade de um currículo eurocentrado para estudantes negros. O artigo investiga como a ausência de epistemologias negras nos espaços educacionais contribui para o apagamento histórico e simbólico de saberes fundamentais, refletindo diretamente na formação das novas gerações.

Já o artigo *Formação Antirracista: Reflexões para Descolonizar os Currículos das Graduações do Campo da Saúde*, de **Camille Correia Santos**, aborda a urgência de uma formação antirracista na área da saúde, destacando como a estrutura acadêmica perpetua desigualdades ao manter currículos eurocentrados que invisibilizam conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. A autora apresenta um panorama dos desafios enfrentados por estudantes negros no ensino superior e questiona a ausência de conteúdos sobre raça e racismo nos cursos de saúde, evidenciando a necessidade de uma transformação curricular alinhada às epistemologias decoloniais.

Em *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água: Uma Crítica ao Cânone Filosófico*, **Pedro Bisneto** explora a relação entre filosofia e morte, desafiando a

tradicional aproximação entre filosofia e vida. A partir de reflexões pessoais e experiências marcadas pelo temor da finitude, o autor propõe uma crítica ao cânone filosófico, questionando as narrativas que vinculam a filosofia exclusivamente à dignidade humana e à vida. Com uma abordagem profundamente pessoal e filosófica, o texto convida o leitor a repensar os limites e as contradições da filosofia frente à morte.

No artigo *O Pensamento de Murray Bookchin e a Trajetória do Povo Curdo: A Ecologia Social e o Municipalismo Libertário na Visão de Abdullah Öcalan e Seu Legado na Região Autônoma de Rojava – Curdistão*, **Roberto Medeiros** investiga a influência das ideias de Murray Bookchin no pensamento e na atuação política de Abdullah Öcalan, destacando como os conceitos de ecologia social e municipalismo libertário moldaram o projeto político curdo na **Região Autônoma de Rojava**. A partir da análise do **Confederalismo Democrático**, o autor explora o impacto das teorias de Bookchin na resistência curda e na construção de alternativas ao Estado-nação, evidenciando um modelo autônomo baseado na democracia radical e na sustentabilidade.

Em *A Gente Aparece nas Histórias que Conta: Narrativas e Potência Descolonial*, **Julia Bardi** reflete sobre a importância da narrativa e da oralidade como caminhos para a construção de epistemologias alternativas ao eurocentrismo. A autora argumenta que os relatos históricos não são universais e destaca a necessidade de reconhecer referenciais e experiências marginalizadas, ampliando as possibilidades de representação e existência. Com base no pensamento decolonial e na **Pedagogia da Mãe Terra** de **Abadio Green**, o texto propõe uma crítica à colonialidade do saber, mostrando como a oralidade pode resgatar memórias e fortalecer identidades.

Em *O Racismo na Sala de Aula e a Lei 11.645/2008*, **Tiago Nicolau da Silva** investiga como o racismo estrutural se manifesta no ambiente escolar e a importância de sua abordagem para transformar a educação em um espaço verdadeiramente inclusivo. A partir da análise da **Lei 11.645/2008**, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o autor questiona a persistente exclusão dos saberes negros nos currículos escolares, destacando a urgência de um giro epistemológico para promover a valorização de narrativas historicamente silenciadas.

Já em *A (Des)umanização do Corpo Negro: Saúde e Discussões Étnico-Raciais*, **Ana Carolina dos Santos da Silva** examina a histórica desumanização do corpo negro, enfatizando como o racismo estrutural molda o acesso à saúde e perpetua desigualdades.

A pesquisa destaca o apagamento dos saberes negros, o impacto do racismo institucional e os traumas intergeracionais que afetam o bem-estar da população negra. Além disso, discute **racismo ambiental, saúde reprodutiva e epistemologias decoloniais**, sugerindo caminhos para um sistema de saúde antirracista. A análise busca ampliar o debate sobre equidade e justiça na saúde pública, promovendo conscientização e mudanças estruturais.

Em *Existir e Resistir: A Historicidade da “América Ladina” nos Currículos*, **Lucas Lentini** explora as heranças da colonialidade e como elas moldaram os currículos educativos, perpetuando valores eurocêntricos, patriarciais e cristãos-ocidentais. O autor analisa a construção histórica do conceito de **raça** e sua relação com a modernidade, destacando como a colonização impôs narrativas hegemônicas que apagaram o protagonismo das minorias. O texto propõe a desconstrução desses paradigmas por meio da **história cultural**, repensando os currículos para incluir perspectivas de resistência e diversidade, especialmente no contexto da **América Ladina**.

Nesta tradução do texto de **Leda Rafanelli**, *Contra a Escola*, realizada por **Caio Cursini**, somos conduzidos a uma crítica contundente ao papel da escola como instrumento de **reprodução ideológica e controle social**. A autora questiona como o ensino obrigatório molda mentalidades desde a infância, reforçando valores da classe dominante e apagando visões críticas e progressistas. Rafanelli propõe que, em vez de reformar as instituições educacionais, é preciso **pensar a formação de indivíduos livres e rebeldes**, longe das estruturas que perpetuam desigualdades e dogmas.

Esta edição conta com a valiosa contribuição de autoras e autores comprometidos com a crítica ao sistema vigente—racista e sexista—and com a construção de novas possibilidades de existência e convivência.

Pamela Cristina de Gois

Boa leitura e resistência!

Atenciosamente, Equipe da **Revista Estudos Anarquistas e Decoloniais**

ARTIGOS

**A INACESSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO EMBRANQUECIDO
NA FORMAÇÃO DE ALUNADOS NEGROS: PERSPECTIVA DE
CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DO PROJETO
ESPERANÇAR**

**THE INACCESSIBILITY OF A WHITENING CURRICULUM IN
THE TRAINING OF BLACK STUDENTS: PERSPECTIVE FROM
SCHOOL AGE CHILDREN AND YOUNG PEOPLE FROM THE
ESPERAÇÃO PROJECT**

Catarina dos Santos Vitorino de Oliveira

Pedagoga, graduada pela Faculdade Cesgranrio, e pós-graduada em História da África e a Diáspora Atlântica pelo IPN, além de Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFFRJ. Professora no Setor Multidisciplinar do Colégio de Aplicação da UFRJ, possuí experiência em educação escolar e popular. Coordena, de forma voluntária, o núcleo de educação do grupo Esperançar, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde atua na formação e no fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas para territórios periféricos. Pesquisadora e palestrante, dedica-se às temáticas da educação popular e periférica, com ênfase nas relações étnico-raciais. E-mail: catarinaoliveira0302@gmail.com

Mariana Sá Alcantara Gomes

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (UFRJ - EICOS, 2007); Mestra em Educação em Ciências e Saúde (UFRJ - NUTES, 2001), Bacharela em Comunicação Social, com habilitação em Radialismo (UFRJ - ECO, 1997), Arteterapeuta (Atelier Eveline Carrano - AARJ, 2015), Licenciada em Filosofia (UNIP - 2024). É professora adjunta no Mestrado Profissional em Avaliação e no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Cesgranrio, membro do NDE do Curso de Pedagogia, membro do NEXT (Núcleo de Extensão e Treinamento) e coordenadora dos projetos de extensão Fala Escola! Intercâmbio de Saberes com a Educação Básica e Pedagogia nas Redes. E-mail: mariana.cesgranrio@gmail.com

RESUMO

O currículo é um dos principais instrumentos das instituições de ensino e desempenha importante papel nas interfaces sociais e políticas da sociedade, refletindo as relações sociais e estruturais sociais. Um currículo branco e eurocentrado valoriza os saberes brancos, invisibilizando e inferiorizando qualquer outro tipo de saber. Com isso, é possível dizer que dificilmente esse tipo de currículo vai atingir os alunados aos quais ele se destina já que, em sua maioria, são alunos negros e periféricos. O Grupo Esperançar, projeto social da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, oferece um programa de reforço escolar elaborado a partir da reflexão acerca do currículo embranquecido e da necessidade de se estabelecer meios para promoção de uma educação que parta de conhecimentos que façam sentido para as crianças daquele território. Essa proposta de educação entende o movimento negro como um movimento educador que busca basear suas práticas em ações quilombistas, em conjunto com o território, promovendo um saber emancipatório e ancestral.

PALAVRAS-CHAVES

Curriculum; educação quilombista; projeto social; território; emancipação social.

ABSTRACT

The curriculum is one of the main instruments of educational institutions and plays an important role in the social and political interfaces of society, reflecting social relations and social structures. A white and Eurocentric curriculum values white knowledge, making any other type of knowledge invisible and inferior. Therefore, it is possible to say that this type of curriculum will hardly reach the students it is intended for, since the majority of them are black and peripheral students. Grupo Esperançar, a social project in the west zone of the city of Rio de Janeiro, offers a tutoring program designed based on reflection on the whitened curriculum and the need to establish means to promote an education that is based on knowledge that makes sense to the children of that territory. This educational proposal understands the black movement as an educational movement that seeks to base its practices on quilombo's actions, together with the territory, promoting emancipatory and ancestral knowledge.

KEYWORDS

Curriculum; quilombo's education; social project; territory; social emancipation.

A INACESSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO EMBRANQUECIDO NA FORMAÇÃO DE ALUNADOS NEGROS: PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS EM IDADE ESCOLAR DO PROJETO ESPERANÇAR

1. INTRODUÇÃO

O saber negro é um saber desvalorizado historicamente e essa desvalorização é resultado da violenta dominação dos povos africanos colonizados que refletiram diretamente no apagamento histórico das organizações, da cultura negra e dos valores desse povo na sociedade brasileira. Gomes afirma que os saberes de origem não eurocentrada são invisibilizados pelo sistema, permanecendo ausentes dos espaços educativos.

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências. (GOMES, 2019: 44)

Os saberes valorizados e bem aceitos socialmente são saberes brancos que estão em toda parte, em todas as instituições. Como exemplo, podemos citar o marco histórico da posse recente do indígena e escritor Ailton Krenak na Academia Brasileira de Letras. A ocupação dos corpos negros e indígenas em lugares de visibilidade ainda é muito recente e isso se dá devido a estrutura racista que foi constituída historicamente e se fortaleceu pelos interesses brancos em cada período histórico (ALMEIDA, 2019).

O pensamento e a prática são dois elementos que não devem ser dissociados, mas quando pensamos na elaboração dos currículos nas grandes redes de ensino é necessário refletir sobre quem são as pessoas que estão por trás dessas elaborações curriculares.

Quando analisamos os currículos escolares podemos compreender o papel que a escola desempenha no interior da sociedade brasileira. A escola referida, é aquela que acompanha os perfis sociais e políticos de uma sociedade.

Na escola se reproduzem os atritos dos espaços sociais mais amplos, portanto, não há como sonhar com uma escola livre de bullying, misoginia ou racismo, pois ela é palco do que ocorre fora de seus muros. (IACONELI, 2023: n.p.)

Não se pode cair no reducionismo de que todas as escolas, sistemas de ensino ou sociedades são iguais, mas pode-se inferir que, de um modo geral, a sociedade brasileira indica um arquétipo de sociedade capitalista, racista e meritocrático.

Nesse sentido, partimos da ideia de que o currículo se caracteriza como a organização do conhecimento. Como se fosse algo prescrito que atendesse as diferentes etapas de escolarização. Entretanto, conceituamos currículo como “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.” (GOODSON, 1995: 8).

Ainda é possível tratar de currículo em dois âmbitos: o currículo concretizado nos documentos nacionais, regionais e locais e o currículo que é praticado nas relações do dia a dia escolar. Fica marcado então que o currículo não é o simples resultado de conhecimentos válidos descritos em níveis de escolarização, mas resulta em uma proposta que mescla os conteúdos escolares, os conflitos sociais e as diferentes epistemologias.

No entanto, se formos analisar os conteúdos conceituais das escolas brasileiras, nos deparamos com a valorização de uma cultura eurocêntrica e que invisibiliza os saberes dos povos originários brasileiros e africanos que foram os principais agentes de constituição do Brasil. Ao tempo em que relega esses povos à conceitos folclorizados e datas comemorativas. Nessas restrições, a visibilidade e a lembrança de existência do outro torna visível “essa desigualdade que é silenciada durante o resto do ano” (CARDOSO, 2020: 180).

Dar voz, apenas uma vez no ano, não significa respeitar as distinções e minimizar as desigualdades existentes entre os diversos saberes, especialmente saberes africanos. Uma vez que a maior parte da população brasileira se declara negra (56,2%), conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD referente ao ano de 2020. Nesse contexto, a branquitude se ajusta e se caracteriza como indivíduos brancos que ocupam posições de privilégios e no acesso dessa população aos recursos materiais e simbólicos (SCHUCMAN, 2020).

Dessa maneira, como um currículo com uma perspectiva eurocêntrica dá conta de uma demanda muito maior que é a das crianças das periferias? De que forma esse currículo dialoga com as práticas cotidianas desses alunados pretos?

Seguindo Nilma Lino Gomes (2019) o movimento negro, sozinho, já é educador quando se trata das filosofias e práticas africanas sobre o viver em sociedade e seus

inúmeros compartilhamentos de vida. Gomes (2019) afirma que o movimento negro já educa quando ele acolhe os seus e divide sua maneira de viver com o ambiente e com o outro, mas esse modo de pensar, de viver, não é um modo aceito pela academia e pelas demais esferas sociais.

2.O PROJETO ESPERANÇAR

O Grupo Esperançar é um projeto social que atua junto à população dos bairros de Santa Margarida e 29 de março, em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Esses bairros são territórios construídos por grupos marginalizados, pessoas negras, pobres e com raras oportunidades de mobilidade social. Esses espaços são abandonados pelo poder público e suas populações relegadas ao esquecimento.

O projeto Esperançar foi criado por um grupo de estudantes daquela região, com o propósito de facilitar o acesso à cultura e à educação. Por meio de campanhas de doação, o Esperançar arrecadou e distribuiu cestas básicas e máscaras para os moradores, durante o período de *lockdown*, na pandemia de Covid-19. O projeto orienta as famílias que necessitam de benefícios sociais, com relação aos procedimentos e acesso ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), etc. No setor cultural, o Esperançar promove festivais de arte e cultura.

No ano de 2023, o projeto iniciou a oferta do reforço escolar, visando atender às crianças com baixo rendimento escolar das duas comunidades. A proposta do reforço escolar é fornecer apoio para a aquisição de conhecimentos que compõem o currículo escolar, mas com uma abordagem própria, baseada nas experiências das próprias crianças nos seus territórios.

Contando com o apoio do clube de futebol local “Cara Virada”, que oferece o espaço físico para a realização das aulas e reuniões, o reforço escolar do Projeto Esperançar visa contribuir para o desenvolvimento das crianças tanto no que diz respeito ao desempenho escolar quanto ao empoderamento, identidade e integração ao território em que vivem.

O espaço físico que hospeda o projeto conta com um quintal a céu aberto, usado nos momentos de recreação como um espaço de convivência e para alimentação. Além disso, há uma parte da área externa coberta, onde um dos grupos tem suas aulas. Outros dois grupos dividem o espaço de uma única sala de aula que fica no interior da sede. O

espaço conta também com um escritório dos diretores do clube, que é usado para reuniões internas do projeto, um banheiro, uma cozinha e uma área com armários nos quais organizamos os materiais e recursos. Na parte de trás da sede há mais um espaço que foi transformado em sala para o quarto grupo do Território.

O Projeto possui uma Coordenação de Ações Quilombistas que atua no reforço escolar, implementando atividades que objetivam combater o racismo por meio da afirmação identitária, valorização do território e construção de uma cultura quilombista entre as crianças e suas famílias, atingindo assim, direta e indiretamente, os membros das comunidades em questão.

Desde o início do referido projeto, os voluntários tiveram a oportunidade de conhecer as pessoas das comunidades, dialogar com as crianças atendidas e os demais voluntários e propor atividades voltadas para a construção e valorização da identidade negra, para a difusão da história e cultura afrodescendentes e para reflexões sobre o espaço do negro na sociedade do passado, do presente e do futuro.

3.CARACTERIZAÇÃO DO REFORÇO ESCOLAR

O grupo Esperançar já teve a experiência com projeto de reforço escolar por seis meses, em 2020, no bairro de Santa Margarida, em um espaço cedido para este fim. Porém, depois de encerrado, não voltou a acontecer, até 2023. Sempre foi um desejo retornar e, após um estímulo de uma das professoras, o grupo começou a se movimentar em busca de parcerias e espaços que pudessem auxiliar na realização desse projeto. A parceria atual com o clube Cara Virada, que oferece sua sede para abrigar o projeto, viabilizou a concretização do reforço

Após definição do espaço, a aquisição do mobiliário, a convocação de voluntários, enfim, toda parte de infraestrutura definida, teve início a divulgação do projeto, com critérios já pré-estabelecidos que são: crianças moradoras dos bairros Santa Margarida e 29 de Março, matriculadas entre o 4º e 6º ano do Ensino Fundamental, com CR (coeficiente de rendimento) abaixo da média escolar exigida.

O objetivo do projeto é estimular o interesse dessas crianças e reverter o quadro escolar para que esses alunos não sejam reprovados e o propósito é fazer isso através do que nomeamos como “Método Esperançar” (discussões e reflexões) que tem como diretrizes: o estímulo às discussões territoriais; a identificação de problemas; a

valorização de histórias e; a promoção do pertencimento nos bairros de Santa Margarida e 29 de Março.

O objetivo é contextualizar as temáticas sociais com o conhecimento trazido pelos alunos e suas famílias, bem como integrar os problemas que os alunos sofrem nos territórios com o seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o projeto tem como inspiração a pesquisa-ação que é um método de pesquisa participativa que parte da ideia de que o pesquisador e o pesquisado participam juntos no sentido de solucionar um ou mais problemas inseridos no âmbito da pesquisa e, simultaneamente, produzem conhecimento.

As produções realizadas no projeto, atividades propostas pelos professores com intenção pedagógica, produzidas pelas crianças, devem sempre ter um foco de registro, que pode ser realizado por meio de fotografias ou vídeos e uma apresentação oral do que foi registrado em seguida para estimular e explorar as diversas possibilidades de linguagens e representações. Esses registros, além de servirem como documentação histórica do projeto e como materiais de divulgação, são também uma forma de concretizar o conhecimento construído pelo grupo.

O Método Esperançar vem sendo elaborado a partir da perspectiva Freiriana de Educação Popular, onde o contexto do aluno é referência para a elaboração das atividades propostas. No entanto, o Método Esperançar busca utilizar a estrutura territorial como contexto gerador, levando em conta as vivências dos alunos e a realidade do território em que estão inseridos. Para Cabral (2023), o aluno, por vivenciar o território constantemente, sabe quais são os processos necessários para sua transformação, pois reconhece onde há falta, quais são os problemas e qual é a urgência por melhoria.

Nessa perspectiva o método estimula a fala dos alunos sobre essas necessidades, assim como a reflexão e ação para a solução dos problemas. E, a partir da reflexão desses problemas, cabe ao docente buscar entender e incentivar as potencialidades do território e a valorização dos agentes dessa potencialidade, que são os alunos e suas famílias.

A construção do método começa no debate, momento em que o docente precisa estar atento às falas dos alunos sem pré-julgamentos ou achismos. Cabral (2023) diz que a utilização de recursos que falam dos territórios são atrativos e dão significados ao processo de construção do conhecimento. Ora, se os alunos vivenciam o que é dito, eles compreendem e participam. Sendo assim, o princípio básico do Método Esperançar é

contextualizar o território, onde o projeto está inserido, partindo da análise territorial do próprio aluno.

Só após essa análise é que o docente inicia o trabalho coletivo de pertencimento e de resolução de problemas, sendo importante ressaltar que o método é o próprio território, antes mesmo de qualquer fundamentação teórica. Pois uma praça pública perto da escola vira tema de aula, uma esquina com descarte de lixo é temática geradora para os debates ambientais e a coletividade é uma possibilidade de organização para a resolução de problemas.

O método, ao potencializar esse território e valorizar o aluno pertencente a esse espaço, valoriza também sua família e sua ancestralidade, uma vez que resgata a história de quem construiu o território e quem continua construindo, tendo em vista que o território vive um processo permanente de transformação se adequando a cultura contemporânea e os gostos daqueles que vivem o seu presente.

O projeto de reforço escolar acontece todos os sábados de 9h às 13h através de atividades convencionais e contextualizadas com o método, de acordo com cada série e dificuldade específica dos alunos.

O reforço escolar atende um total de 35 alunos, distribuídos entre as seguintes séries: quarto, quinto e sexto anos do ensino fundamental, algumas exceções como uma aluna do terceiro ano e um grupo de jovens com idades diversas e acima da faixa etária atendida no projeto que é denominado como Grupo de Expansão Territorial que trabalha com diversas situações do território e maneiras de resolvê-las. O deslocamento é feito pelos próprios alunos e responsáveis, moradores do bairro de Santa Margarida, mas como a sede do reforço não é tão perto do bairro 29 de março, a responsabilidade de deslocamento dessas crianças é do projeto, que busca e leva os alunos com o carro de algum voluntário disponível no dia.

Referente a organização, o projeto conta com dois trios de professores alternados em cada sábado e uma dupla por série. Além disso, o projeto conta também com um grupo de apoio de três professores responsáveis pelo auxílio geral em determinado sábado, além dos registros das mídias e organização da rotina. O Grupo Esperançar entende que a alimentação é um fator essencial no processo de ensino aprendizagem e, por isso, todo o sábado é fornecido um lanche no início e outro no final das aulas. Além de todo o apoio destinado às crianças e às famílias, o projeto também tem uma preocupação com os

docentes que atuam naquele espaço e, por isso, promove momentos de formação e valorização da equipe, além de reuniões de ajustes e estratégias.

Uma das características importantes do projeto é a relação que se busca ter com a escola, entende-se a troca como um movimento essencial nesse processo e, por isso, faz parte da proposta a produção de relatórios de desempenho das crianças para que possam ser apresentados nas escolas, evidenciando sua evolução e esforço, contribuindo assim para sua aprovação.

Em novembro de 2023, em um dos mapeamentos do território, foram realizadas visitas externas às famílias para acompanhar de perto os resultados do que é desenvolvido no projeto, as mães deram um feedback positivo sobre o desempenho das crianças após o início das aulas. Elas relataram que seus filhos estão mais motivados, apresentam melhor autonomia e consequentemente, seu desempenho escolar acompanha essa evolução.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A perspectiva é que o Projeto Esperançar se constitua não só como um reforço escolar, mas como espaço com práticas afro-referenciadas, de potência, coletividade e oralidade articulado a valores civilizatórios afro-brasileiros como currículo. Por meio de uma intervenção pedagógica pautada em ações quilombistas se espera uma ampliação de repertório sociocultural que permita que as crianças, ao se verem, se reconheçam como potência e assim, despertem para aprendizagem e encarem um processo de cidadania que é contra-hegemônico e antirracista.

O território quilombola é relativo ao pertencimento étnico-racial. Já o fazer quilombista se refere ao fazer/pensar abstrato que se expande a partir das ideias de quilombo. As ações do projeto, enquanto parte do movimento quilombismo, têm como objetivo o reconhecimento do corpo negro e dos movimentos territoriais. Por um lado, as ações quilombistas surgem da necessidade de legitimar o fazer/ação ao que se refere a África. Por outro lado, o antirracismo está ligado ao combate ao racismo que, por sua vez, está relacionado ao colonialismo. Assim, como estratégia de se desvincular dessas amarras, dialogamos com as ações quilombistas. Segundo Abdias do Nascimento, intelectual negro que elaborou o conceito de quilombismo,

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua

respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo. (Nascimento, 2009: 204- 205)

A partir do ponto de vista do autor, pode-se compreender a diversidade como construção histórica, cultural e social das diferenças.

O Grupo Esperançar tem como objetivo central construir uma educação não eurocêntrica e se apropriar dos aspectos territoriais e raciais para que, assim, seja possível transformar o espaço através dos próprios moradores, por meio da educação e da cultura.

O conceito das ações quilombistas advém de uma relação de mutualidade entre os membros que compõem determinado espaço e através da cultura e da educação são capazes de transformá-lo. Para que isso ocorra é necessário entender a questão racial como uma forte ferramenta nesse processo, tendo, constantemente, em vista o pensamento do que é quilombo.

A maneira de pensar e viver um quilombo é completamente divergente do modo de vida capitalista da sociedade ocidental, que é autodestrutivo, baseado na produção, consumo e geração de resíduos, na exploração de recursos e na acumulação de bens materiais e, sobretudo, é essencialmente individualista. Em contrapartida a isso, os povos originários e africanos vêm trazendo uma visão diferente sobre como viver e se relacionar com a natureza de forma compartilhada e mútua.

Esses saberes, advindos dos povos invisibilizados, não são legitimados e aceitos como uma forma de vida possível nos espaços acadêmicos ou nas escolas atuais, mas é necessário começar a pensar em outros modos de estar no mundo. O reforço escolar do Grupo Esperançar tem pensado e proposto ações no sentido de contribuir para essa perspectiva e de permitir aos sujeitos a possibilidade de olhar e avaliar as questões territoriais de maneira que possam buscar soluções e zelar pelo espaço. Isso forma uma grande rede de apoio e coletividade porque, como bem diz o cantor Emicida, em sua música Principia, “tudo que nós tem é nós”.

O Grupo Esperançar, além do núcleo de Educação que está voltado e disposto a trabalhar pedagogicamente dentro de um currículo afrocentrado, conta com diversos outros núcleos como o do Meio Ambiente, que propõe atividades que geram algumas reflexões sobre o espaço e a maneira como os sujeitos se relacionam com ele. Um exemplo desse trabalho se deu no período da enchente no Rio Grande do Sul, quando foi

proposto pelo núcleo uma ação em que os grupos deveriam analisar o rio degradado e poluído que fica próximo à sede onde o projeto funciona.

A partir dessa observação, foi refletido sobre as possibilidades de uma possível enchente naquele espaço e sobre como os moradores estavam contribuindo para esse cenário. Em um segundo momento, os participantes deveriam averiguar quais os órgãos responsáveis pelo saneamento do espaço público para solicitar os serviços necessários, além de planejar alguma ação para conscientização da população local sobre o problema.

Essas atividades permitem potencializar e explorar novas maneiras de se relacionar com o mundo e com o outro e é por meio de práticas como essas que o Grupo Esperançar constrói um espaço de coletividade e dá visibilidade àquele território através de práticas conjuntas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da branquitude está consolidada no contexto histórico da sociedade brasileira. Posições sociais e privilégios são determinados pelo pacto firmado entre um determinado grupo social, os indivíduos brancos. É a partir desse pacto que se define aquilo que deve ou não ser tratado como universal (BENTO, 2022).

Assim, no interior das instituições educacionais, o currículo reflete essa imposição e, como resultado, produz um pensamento hegemônico que valoriza apenas um modo de entender o mundo, impõe, nas estruturas do pensamento de cada sujeito, ideias absolutas, sem levar em conta as subjetividades de cada indivíduo, grupo e território. Dessa forma, pode-se inferir a necessidade urgente de introduzir um novo modo de produzir conhecimento, um modo não hegemônico, que considere a existência das culturas não brancas e a possibilidade de outros modos de estar no mundo. Assim, vislumbra-se a necessidade de um currículo que possibilite o rompimento da visão universal branca e que permita que as vozes e os saberes silenciados durante muito tempo sejam finalmente reconhecidos e difundidos.

O Grupo Esperançar, ao compreender que o currículo escolar não atende às necessidades das crianças não brancas, moradoras da periferia e, quase sempre, em situação de vulnerabilidade, vem trabalhando no sentido de construir, a partir, principalmente, das vivências das crianças nas atividades do reforço escolar, um

movimento de valorização do território capaz de integrar a comunidade em um esforço contínuo de construção de identidade e de autorreconhecimento de sua própria existência.

O olhar para si, a partir de uma perspectiva afrocentrada e conectada com suas origens e história, pode viabilizar outros modos possíveis de estar no mundo, para além da cultura hegemônica. As crianças, que participam do reforço escolar do Grupo Esperançar, envolvem suas famílias em um processo de transformação coletiva que vai, aos poucos, tomando toda a comunidade. Dessa forma, enfatiza-se a relevância dos esforços por mudanças significativas no sentido de empretecer o currículo porque

Romper com padrões de dominação requer fomentar experiências de aprendizagem em que o outro, isto é, aquele que não corresponde a uma humanidade hegemônica, seja reconhecido e valorizado por compartilhar e multiplicar o amor pelo direito de existir das diferentes formas de ser e estar no mundo, pela igualdade, liberdade e dignidade. A experiência da comunidade aumenta nossa capacidade de companheirismo (HOOKS, 2021: 173).

Dessa forma, o fortalecimento dos laços sociais, a partir da valorização dos saberes locais e de conhecimentos construídos nas vivências dos sujeitos da própria comunidade, constitui uma das estratégias centrais de uma prática quilombista. Mais que isso, constitui um movimento por transformações necessárias pautado no próprio território como espaço de potência e de realização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.L. de. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra
- BENTO, C. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CABRAL, Searon de Moraes. (2023). *A pedagogia de projetos na relação escola-comunidade*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade Cesgranrio. Rio de Janeiro.
- EMICIDA. *Principia*. Participação de Drik Barbosa & Maju. Produção de Damien Seth. No álbum *AmarElo*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 faixa. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/3oM7ED64DrpO00MeDh5kaJ>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- GOMES, N. L. (2019). *O Movimento Negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor F. (1995). *Currículo*: teoria e história. Petrópolis: Vozes.

- HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor*: novas perspectivas. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.
- IACONELI, Vera. (2023). ALUNO DEU UMA FACADA NO CORAÇÃO DA ESCOLA: POR QUE AS ESCOLAS TÊM SIDO PALCO DE TANTAS TRAGÉDIAS?. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/columnas/vera-iaconelli/2023/03/uma-facada-no-coracao-da-escola.shtml>>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- NASCIMENTO, Abdias. (2009) *Quilombismo*: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In. NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro.
- SCHUCMAN, Lia V. (2020). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Vêneta.

**FORMAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES PARA
DESCOLONIZAR OS CURRÍCULOS DAS GRADUAÇÕES DO
CAMPO DA SAÚDE?**

**ANTI-RACIST TRAINING: HOW TO DECOLONIZE
UNDERGRADUATE CURRICULA IN THE HEALTH FIELD?**

Camille Correia Santos

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSC-IMS/UERJ). Mestre em Educação Profissional em Saúde. Graduada em Nutrição, e sanitária.

RESUMO

A invisibilidade das questões étnico-raciais nos currículos acadêmicos no campo da saúde tem sido evidenciada, no entanto, nos dias atuais a formação é pautada num mito da democracia racial que apaga nossa história e determina que nossas condições de educação e saúde são iguais. Este ensaio tem como referências teóricas as bases epistemológicas afrocêntrica, afrodiáspórica e do feminismo negro, que auxiliam analiticamente as estruturas eurocêntricas na formação. O objetivo é refletir sobre a presença/ausência de referências/conteúdos sobre raça/racismo nos currículos dos cursos da graduação em saúde. O que se encontra nos currículos é um conhecimento que promove o historícidio e o epistemicidio, fundamentados em um ensino colonialista. Pauta-se a necessidade de construir currículos localizando o racismo nos determinantes sociais em saúde enquanto fator estrutural, produtor da hierarquização social associada às vulnerabilidades em saúde, e que a história, cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam componentes obrigatórios, garantidos em todas as ementas, racializando verdadeiramente os conteúdos de forma transversal.

PALAVRAS-CHAVES

Racismo; Desigualdade Racial em Saúde; Descolonização; Formação em saúde; Currículo em saúde.

ABSTRACT

The invisibility of ethnic-racial issues in academic curricula in the field of health has been highlighted, however, nowadays training is based on a myth of racial democracy that erases our history and determines that our education and health conditions are equal. This essay has as theoretical references the Afrocentric, Afrodiásporic and black feminist epistemological bases, which analytically assist Eurocentric structures in their formation. The objective is to reflect on the presence/absence of references/content about race/racism in the curricula of undergraduate health courses. What is found in the curricula is knowledge that promotes historicide and epistemicide, based on colonialist teaching. It is based on the need to build curricula locating racism in the social determinants of health as a structural factor, producing social hierarchization associated with health vulnerabilities, and that history, Afro-Brazilian, African and indigenous culture are mandatory components, guaranteed in all the menus, truly racializing the contents in a transversal way.

KEYWORDS

Racism; Racial Inequality in Health; Decolonization; Health training; Health curriculum.

FORMAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES PARA DESCOLONIZAR OS CURRÍCULOS DAS GRADUAÇÕES DO CAMPO DA SAÚDE?

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é o país que tem a maior população negra fora do continente africano, caracterizando uma diáspora africana. Atualmente, 55,5 % da população se autodeclara negra (pretos e pardos), sendo que o número dos que se declaravam brancas diminuíram passando de 47,7% para 43,5% (IBGE, 2022). Quando recordamos esse dado ao campo educacional, analisando o acesso ao ensino superior atrelado ao dado raça/cor temos: dentre os jovens de 18 a 24 anos havia mais brancos do que negros no ensino superior, sendo a média de 29,2% para jovens brancos e 15,3% para jovens negros. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3% (IBGE, 2022).

Ao interseccional o dado raça/cor e sexo ficam perceptíveis as disparidades. Para a mesma faixa etária, de 18 a 24 anos, cerca de 39,7% das autodeclaradas brancas estudavam, entre as pretas ou pardas essa proporção foi de 27,9%. Quando se compara o dado entre mulheres brancas (39,7%) com o de homens pretos ou pardos (24,6%) essa diferença é ainda maior (DIAS, 2024). Santana et al (2019), em seu estudo sobre a equidade racial e a educação das relações étnico-raciais em cursos de Saúde, demonstrou o perfil étnico-racial dos coordenadores e professores, em que 75% se autodeclararam de cor branca e apenas 8% se autodeclararam de cor parda.

Esses dados permitem-nos afirmar que um dos elementos importantes da desigualdade educacional, no que tange à inclusão institucional nos cursos acadêmicos, está atrelada à raça. Desta forma, pode-se compreender que a universidade ocidentalizada ainda é um espaço em que homens e mulheres brancas, como corpos/sujeitos universais, ocupam esse espaço de forma majoritária, o que sugere que eles são as “referências”, representações simbólicas e intelectuais nos espaços acadêmicos.

No entanto, o reflexo dessa desigualdade educacional, no palco acadêmico, são outras. As já conhecidas expressões são evocadas com frequência: “Não há racismo aqui no Brasil; não há racismo aqui nesta universidade; temos as cotas raciais; temos alunos

negros; no nosso curso temos até uma disciplina optativa e um curso de extensão; há um aluno que estuda tal temática...e etc. e tal". Tais afirmações tentam reafirmar que vivemos em um sistema de igualdade, pressupondo que na formação os debates raciais estão superados e são trado no âmbito da equidade, mas na verdade vela o racismo em todas suas dimensões.

No mesmo estudo conduzido por Santana et al (2019) os depoimentos dos coordenadores e professores relevaram que a formação é humanista, que enfatizam os valores da universalidade e da igualdade abstrata. Evidenciaram também que o debate étnico racial nos currículos já é um tema que está presente em uma parte importante das instituições investigadas, mas ainda de forma tímida. Meu percurso acadêmico na universidade pública expressa essa realidade. Realizei curso de graduação na área da saúde (nutrição), residência em saúde pública, mestrado em Educação Profissional em Saúde, e atualmente doutorado em um programa de saúde coletiva, e não tive contato com disciplinas que fossem direcionadas a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em sua interface com a saúde como conteúdo necessário à formação do cuidado em saúde.

A formação do profissional em saúde não aborda a reflexão de pensarmos o racismo enquanto estrutura de domínio e controle racial. A revisão de literatura sobre o tema (WERNECK, 2016; SANTANA, 2019; GOMES, 2019), demonstra que a formação acadêmica é pautada num mito da democracia racial (GONZALEZ, 2020), que apaga nossa história e determina que nossas condições de educação e saúde são iguais. Esse apagamento do racismo na nossa formação em saúde é agravante e violento. A falta de debate racial se difunde nas relações de produção de conhecimento e é eficazmente institucionalizada nos níveis oficiais, tornando-se difusa no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade desse país (NASCIMENTO, 1978).

Ao realizar pesquisa bibliográfica para meu anteprojeto de doutorado observei que mesmo tendo aumentado a produção científica sobre as relações raciais, a mesma ainda é centrada no campo da educação e tende a ser restrita à educação básica. Os estudos universitários no campo da saúde ainda são escassos e a maioria se concentram na avaliação sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) e segundo Werneck (2016), quando se avalia a incidência de pesquisas para o campo da saúde pública, a quantidade de artigos é ínfima. A autora refere que ainda não é possível auferir com exatidão se essa lacuna é por falta de interesse, estímulos, ou existência de

restrições explícitas nas instituições de pesquisa, ou ainda, se devido à sobreposição de todos esses elementos.

Assim, a invisibilidade das questões étnico-raciais nos currículos acadêmicos no campo da saúde leva-me a questionar: Onde estão os materiais produzidos? Os dados? Quantas disciplinas fazem parte de forma obrigatória ou optativa dos currículos nas graduações em saúde? Porque ainda nos deparamos com currículos extremamente europeizados? Cabe a desconstrução do racismo estar nas entrelinhas dos currículos? Se sabemos, porque nada muda nos currículos? A quem interessa saber que não há pesquisa e produção sobre isso? Não nos interessa só constatar, queremos mudanças.

Pauta-se, portanto, a necessidade de construir currículos, localizando o racismo nos determinantes sociais em saúde enquanto fator estrutural, produtor da hierarquização social associada às vulnerabilidades em saúde. Esse ensaio tem como referências teóricas a epistemologia decolonial, das bases afrocêntrica e afrodiáspórica, assim como do feminismo negro, que ao sistematizar categorias e conceitos, auxiliam analiticamente a possibilidade de desconstrução das estruturas eurocêntricas na formação.

O objetivo desse ensaio é refletir sobre a presença/ausência de referências/conteúdos sobre raça/racismo nos currículos dos cursos da graduação em saúde.

2. CURRÍCULOS EM BRANCO: ENEGRECER AS "GRADES" DA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Diante dos dados e questionamentos levantados na introdução, como é construída nossa história africana no processo educacional, em específico no ensino superior e no campo da saúde? Atualmente para a educação básica existe a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio (BRASIL, 2003/2008).

No ano seguinte a lei foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da resolução Nº 1, de 2004. Ela estabelece que as instituições de ensino superior deverão: “incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico Raciais” (p. 31). No entanto, essa normativa direciona as proposições mais para os

cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, do que para o currículo universitário. Quando se refere aos currículos da área da saúde, somente é citada como sugestão, respeitando a autonomia das instituições e ainda com viés biologicista:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta (BRASIL, 2004:23).

Outra normativa em relação ao nível superior, e em específico para a área da saúde é o artigo 13 do Estatuto da Igualdade Racial (LEI Nº 12.288, 2010), o qual afirma que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deverá promover os estudos e as medidas administrativas necessárias à introdução, no prazo de dois anos, de matérias relativas à saúde da população afro-brasileira como temas transversais nos currículos dos cursos de saúde do ensino médio e superior. Já a resolução Nº 569 de 8 de dezembro de 2017 do conselho nacional de saúde (CNS) expressa pressupostos, princípios e diretrizes comuns para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação da área da saúde. Em um dos artigos refere-se que a formação profissional deve considerar:

Dimensões biológicas, étnico-racial, de gênero, geracional, de identidade de gênero, de orientação sexual, de inclusão da pessoa com deficiência, ética, socioeconômica, cultural, ambiental e demais aspectos que representam a diversidade da população brasileira (CNS, 2017:3).

No entanto, não se observa na prática o cumprimento dessas determinações e resoluções, visto que, orientações normativas não obriga a introdução desses princípios e diretrizes nos currículos dos cursos de graduação, principalmente bacharelados, como expresso nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. O que ocorre na prática é, quando os cursos decidem fazer uma reforma curricular, os projetos pedagógicos são elaborados pela própria coordenação e essas resoluções podem ser fontes consultivas, já que as universidades federais e estaduais tem autonomia nos processos conforme a resolução Nº 1, de 2004, citada anteriormente.

O que temos em um cenário atual é que, em quase totalidade, não temos currículos da área da saúde com alguma disciplina obrigatória sobre as relações étnico raciais. Nós somos formados numa lógica normativa de um corpo branco, eurocêntrico, patriarcal, e principalmente, na qual a desigualdade educacional está intrinsecamente atrelada a raça, produzindo, portanto, uma educação racista.

Cabe ressaltar ainda, ao menos por enquanto, que dentro desses estudos encontrados, os quais apresentam reflexões de caráter teórico-conceitual em uma perspectiva crítica sobre a descolonização dos currículos de graduação em saúde, embasado nos referenciais afrocêntricos, afrodiáspóricos e do feminismo negro, ainda são bem reduzidos. Além disso, as pesquisas sobre raça relacionada ao processo educacional na área da saúde não são estabelecidas como um campo de pesquisa (WERNECK, 2016).

Portanto, é nessa direção que essas reflexões se colocam como fundamentais, e alguns pressupostos centralizam esse ensaio como pontos de partida para a nossa argumentação.

O primeiro deles é que a raça não deve ser compreendida no sentido biológico, mas como um fato sócio histórico e, assim, não deve ser pautada nos processos educacionais como uma simples intersecção. Segundo o autor Munanga (2004:6), o conceito de raça é “determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (...) por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico”. Para o mesmo autor, a dimensão do racismo é produto do imaginário coletivo dos indivíduos, de que existem raças hierarquizadas, através de uma relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004).

Assim, o racismo não é um recorte, não é uma perspectiva, é uma estrutura que marca e define nossas relações sociais e raciais, que determina onde nossos corpos ocuparão, como eles se movimentarão, como eles se comportarão. Ele se expressa dentro dessa estrutura de sociedade de diferentes formas, em relações diretas e evidentes, mas também em relações sutis, sofisticadas e mais cruéis, pois, utiliza-se de artifícios normatizados na sociedade para o exercício da opressão em relação à população negra. Segundo Jones apud Werneck (2016), o racismo se constitui em três dimensões principais: no nível pessoal/internalizado, no interpessoal e no nível institucional.

O primeiro, quando o indivíduo aceita e incorpora visões e estigmas de padrões normativos. O segundo, a face intersubjetiva de manifestar o racismo é aquela que acontece nas relações entre as pessoas, nas relações familiares e sociais, com condutas intencionais ou não. Já o racismo institucional se desloca para as estruturas organizativas e políticas, evidenciando práticas e normas com tratamentos e resultados desiguais. Atua de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. Assim, pode-se dizer que o racismo institucional é hoje a face mais negligenciada, pois garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados (WERNECK, 2016). Este se relaciona diretamente com o processo educacional e as instituições acadêmicas têm esse viés como uma de suas principais marcas. Todo esse processo é histórico e social e deveria ser parte estruturante no processo formativo das universidades.

Para a compreensão desse processo histórico precisamos marcar que falamos a partir da construção de uma sociedade colonial eurocêntrica, capitalista, patriarcal, racista e cristã que centra o processo educacional nas graduações em saúde com base em um corpo branco e europeu, gerado através de um historicídio e um epistemícidio da ciência para construção dos seus currículos.

Com esse recorte temporal podemos apontar a partir da constituição do colonialismo eurocentrado como dominante nos territórios da América a partir do século XVI (BERNARDINO-COSTA E GROSFOGUEL, 2016). Processo este que se desdobra em heranças como, a criação do Estado, do cristianismo, modos de produção e o próprio racismo, enquanto produtos da colonialidade. Essas faces da colonialidade vão permanecer mesmo após o fim do colonialismo, situação que vivemos até hoje com o apagamento da nossa história.

Segundo Césaire em “O discurso sobre o colonialismo” (1978), o princípio da colonização é marcado pelo gesto do aventureiro, do pirata, comerciante, do pesquisador do ouro, do apetite e da força que tinha como desejo impor uma forma de civilização, assim a “colonização é testa de ponte numa civilização da barbárie donde, pode, em qualquer momento, desembocar a negação pura e simples da civilização” (CÉSAIRE, 1978:21). Para ele pode-se entender que o primeiro embate da colonização é forçar uma civilidade ao desconhecido (diga-se os Índios, Amarelos e Negros), e o grande

responsável por isso seria o pedantismo cristão, propondo a noção de civilidade em oposição ao paganismo como ideia de selvageria (CÉSAIRE, 1978).

Segundo embate da noção de colonialismo, a ideia de civilidade está centrada na noção de desumanização, inculcada na coisificação, na animalização, do complexo de inferioridade, do medo, do servilismo. Como pode ser identificada no trecho:

Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende a modificar quem a empreende; que o colonizador para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a trata-lo como animal É esta ação, este ricochete da colonização, que importava assinalar” (CÉSAIRE, 1978:23-24).

Assim, na América, se constitui essa relação de subserviência, de dominação/exploração baseada na raça, “pureza de sangue”, e em características fenotípicas, surgindo identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços, denominações estas dadas pelos europeus. Essas relações sociais que estabelecem no binômio superioridade/inferioridade vai determinando relações de hierarquização, lugares e papéis sociais definidos, o que possibilita estratificar a população que aqui já habitava, bem como possibilita a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo contemporâneo, o qual podemos denominar aqui de colonialismo moderno, que vai se solidificando como o modelo eurocêntrico do poder e do conhecimento (BERNADINO-COSTA E GROSFOGUEL, 2016).

Em complementariedade, o autor Anibal Quijano (2009), sociólogo peruano, aponta que após o poder capitalista se tornar mundial, a Europa torna-se eixo central, alicerçada no novo padrão de colonialidade e modernidade:

Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009: 5).

Essa relação de poder sobre o outro nos divide em mundos inferiores e superiores, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos, e em irracionais e racionais. Esse padrão de poder que fala Quijano (2009), se estabelece para além das relações de trabalho, na constituição do Estado e suas instituições, mas também sobre a produção do

conhecimento. É na face da descolonização do conhecimento eurocêntrico que o processo formativo precisa se constituir.

Esse processo colonialista se constituiu a partir de um assassinato da história dos povos negros, indígenas e anarquistas, um historicídio. Conceito desenvolvido por Moraes (2020), que o define como uma “recusa das epistêmes decoloniais e anarquistas nas universidades ocidentalizadas e nas escolas” (on-line). Para o autor, todo o processo histórico de lutas e revoluções é invisibilizado do processo educacional: não entram na história oficial dos livros as inúmeras sociedades indígenas que habitavam no Brasil e nas Américas, não estudamos as “histórias dos quilombos, mucambos e resistências indígenas e anarquistas. Simultaneamente, sabemos cada detalhe da História europeia. Absurdamente a história brasileira começa em 1500” (MORAES, 2020, on-line).

Não estudarmos a história Africana e Indígena faz parte do projeto racista em curso desde esses tempos. Todo esse apagamento é fruto do discurso da tal universalidade produzido na realidade sócio- histórica desses países ocidentais, em que a face oposta do privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica, ou seja, o racismo epistêmico. A grande base dessa estrutura de conhecimento na construção das universidades ocidentalizadas é a filosofia cartesiana de René Descartes, baseado no “penso, logo existo”. Este fundamentou que a ciência e o conhecimento para ser válido tinha que ser objetivo, neutro, imparcial e isolado das relações sociais, constituindo assim o cientificismo.

Assim, qualquer conhecimento produzido pelos povos em oposição é colocado a margem. Questionar essa objetividade é colocar o rótulo da subjetividade, é como afirma Kilomba (2019), quando negras (os) produzem trabalhos acadêmicos é “científico”, subjetivo e parcial. Rotulam as produções em caixinhas, o que é ciência: universal, neutra, racional, baseada em fatos e conhecimento; nossas produções: específica demais, pessoal, emocional, baseada em opiniões e experiência. Mas essas categorias não são apenas semânticas, elas possuem e mantém hierarquias de poder que preservam uma supremacia branca, funciona como posições de autoridade e comando dentro da academia, onde a ideia que prevalece é que a ciência e a erudição são inquestionáveis para a branquitude, logo, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’” (KILOMBA, 2019: p.53).

Todo esse processo que apaga, destrói, subjuga nosso conhecimento, os saberes negros e indígenas na educação e em todos os campos da ciência constitui o racismo epistêmico. A autora Sueli Carneiro (2005) coloca que o epistemocídio, ou racismo epistêmico subjuga os conhecimentos dos povos do sul global, estabelece mecanismos que nega a produção de conhecimento dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. Isto porque, segundo a autora, “não seria possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (CARNEIRO, 2005: 97).

Para Carneiro (2005), o conceito do epistemocídio possibilita compreender as múltiplas determinações sobre as contradições vividas pelos negros e a educação, justamente porque nos permite compreender essas relações acima colocadas, sobre o poder racial, a subjugação do outro, pela forma de deslegitimização do outro, destituindo sua razão, sua forma de construção do conhecimento, assim o epistemocídio “sequestra, mutila a capacidade de aprender” (CARNEIRO, 2005: 97). A capacidade intelectual de aprender é concebida a partir da falta de interpretação de seu estatuto como sujeito cognoscente, bem como “são presumidas de sua diferença cultural/racial” (CARNEIRO, 2005: 98). Este é, portanto, um dos

Instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento (CARNEIRO, 2005: 96).

Precisamos romper com essa dominação étnica/racial no campo da ciência não só na perspectiva europeia, mas também do norte da América (Estados Unidos) sobre os países da América do central e do sul. Necessita-se repensar a localização cultural, política e econômica da América Latina. Para Gonzales (1988), a genérica frase de que somos todos iguais perante a lei é um caráter formalista, visto que, o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de subalterno no interior das classes, mantida pela ideologia do branqueamento, que no Brasil principalmente é mantida sob mito da democracia racial.

Para a autora, vivemos uma neurose cultural brasileira, na qual o racismo se dá pela cor da pele, pelo fenótipo, pela cultura, e isso produz no negro uma subalternidade, uma inferioridade, na qual o branco narcisista cria uma idealização de si, e este tem o gozo de subordinar as pessoas negras. Gonzalez (2020) vai exemplificar nuances

simbólicas que acontecem e que retrata completamente o racismo à brasileira. Durante os ritos do carnaval por exemplo, as mulheres negras se transformam em rainha, o samba, a cultura afro brasileira, tudo sendo exaltado. Mas como todo mito, esconde o real sentido para além daquilo que mostra. Quando acaba o carnaval, a mulher negra volta a ser “mulata”, empregada doméstica, o samba, o lugar da margem, o negro volta as páginas policiais. Assim, percebemos a dimensão da violência simbólica (GONZALEZ, 2020).

Outro ponto fundamental trazido por Gonzales (1988) é que seria impossível desconstruir e atingir autoconsciência de que nossa descendência é africana se continuarmos com uma linguagem racista. E por isso ela propõe a categoria de amefricanidade, a qual nos permite a possibilidade de resgatar a “unidade específica” que foi historicamente construída a partir de diferentes formas de sociedade que aqui habitaram. A Améfrica: “é um sistema etnogeográfico de referência, de criação nossa e nossos antepassados inspirados nos povos originários e africanos e o termo américanos designa toda a descendência” (GONZALES, 1988:77). Assim, denomina-se a localização não mais América Latina, e sim Améfrica Ladina.

Para nós, povo negro, mulheres negras, nesse tempo-espacço do território colonizado, da améfrica ladina subjugada pelo domínio eurocêntrico, a captura do eu, do sujeito que tinha cultura, produção do conhecimento, a destituição do outro pela cor da pele, pelos fenótipos, marca um racismo que estará presente e sempre à frente (CARNEIRO, 2005). É um tempo de genocídio e epistemicídio. Assim, necessitamos romper com a lógica da subjugação dos conhecimentos dos povos da améfrica ladina, com a negação da produção de conhecimento dos povos indígenas, africanos e afrodiásporicos. Este é o passo inicial e fundamental para enegrecer as “grades” curriculares das graduações em saúde.

3. ENEGRECENDO OS CURRÍCULOS NO CAMPO SAÚDE

Se dialogarmos com qualquer estudante negro de um curso superior, no caso aqui de representação da saúde, todos vão relatar alguma vivência que se encaixa perfeitamente no racismo. Relatos de que você não tem o perfil de aluno de algum curso da área da saúde, de não ter uma referência negra nas disciplinas, de quase não ter docentes negros, relatos de quanto foi/é difícil se manter dentro da universidade. Quantas

vezes lemos pesquisas na qual a população negra é colocada apenas como objeto de estudo?

Sem esquecer de mencionar a importância das teorias que constituíram o racismo científico no âmbito acadêmico, que ainda está entremeada na construção das práticas em saúde e se expressam através do racismo institucional. Por exemplo, ainda são as mulheres negras que mais sofrem violências no atendimento em saúde e têm os piores indicadores de mortalidade materna e infantil; ainda são os jovens negros que são assassinados e considerados como o perfil violento em nossa sociedade. Portanto, na área da saúde, a população negra ainda apresenta os piores indicadores, verificáveis a partir da desagregação de dados segundo raça/cor (WERNECK, 2016).

Outro ponto importante para analisar nos currículos da saúde também apontado por Werneck (2016), é que os profissionais formados em saúde, os quais constroem as políticas públicas, tomam decisões de política e gestão de saúde como se os dados não indicassem a ampla disparidade e o tratamento desigual. Ela afirma ser necessário formar sujeitos que repensem esse lugar, essa forma de construir as políticas de saúde, que se possibilite, que se estimule, se reforce e se garanta a permanência desses profissionais nos altos cargos e/ou nos territórios de origem com maior necessidade, construindo modelos apropriados e sustentáveis de gestão pública dos serviços e do sistema.

Neste sentido, como que o conhecimento epistemicida ainda é base na fundamentação dos currículos, mesmo nos dias atuais em que tanto se fala de que o racismo é reconhecido? Porque a formação em saúde ainda reproduz teorias e práticas racistas no campo da saúde?

Um marco superimportante para o enfrentamento do racismo na saúde foi a instituição da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) no ano de 2009, sendo no ano seguinte alçada a lei, através do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, 2010. Esta tem por objetivo promover a saúde integral da população negra, priorizando o combate ao racismo por meio da redução das desigualdades étnico-raciais e da discriminação racial nas instituições e serviços do SUS. A PNSIPN tem como um dos seus componentes a capacitação dos profissionais de saúde e a promoção de mudanças no comportamento de todos os profissionais da área de saúde, através da formação e treinamento adequados para lidar com a diversidade da sociedade brasileira e com as peculiaridades do processo saúde/doença da população

negra (WERNECK, 2016). Dentro das diretrizes da PNSIPN se referem ações nessa perspectiva:

III- incluir o tema de combate às Discriminações de Gênero e orientação sexual, com destaque para as interseções com a saúde da população negra, nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde e no exercício do controle social; XII – fomentar a realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra (BRASIL, 2009:19-20).

No entanto, após 16 anos de política, o que percebemos é que ainda ela não faz parte estruturante do processo de gestão e assistência. Isso é expresso no resultado de uma pesquisa realizada entre 2019 e 2021 em que foi analisado quantos municípios adotaram a PNSIPN no plano municipal, sendo que 52, 5% dos municípios brasileiros nunca adotaram (COELHO; NOBRE, 2023). Já em outra pesquisa, quando questionado quantos tinham instância específica para conduzir, coordenar e monitorar as ações de saúde da população negra, apenas 6,7% dos municípios em 2021 possuíam (BRASIL, 2023), reflexo da falta de definição de recursos orçamentários pactuados inter e intragovernamentais para sua efetivação completa nos territórios.

Por conseguinte, isso é transposto para a formação nos cursos da área da saúde, sendo uma política quase nunca falada e apresentada aos estudantes. Quantos cursos da área da saúde cumprem as resoluções e a política? Quantos tem o conteúdo de forma obrigatória, ou têm disciplinas obrigatórias? Quantos têm em suas ementas as relações étnicas raciais?

Um outro estudo realizado por Santana et al (2019) analisou a prática da implantação da PNSIPN por parte dos gestores da educação dos profissionais de saúde, problematizando a presença da temática “equidade racial em saúde” no cotidiano das Instituições de Ensino Superior. Dos 12 cursos analisados o tema é abordado em disciplinas eletivas (Gênero, Raça e Etnia, e História e Cultura Afro-Brasileira) e em disciplinas básicas (Antropologia, Epidemiologia, Saúde Coletiva/Saúde Pública, Trabalho e Saúde e Política), e em algumas atividades integradoras, como extensão universitária e estágio supervisionado. Um curso preferiu não abordar o tema por compreender que a igualdade deva ser preservada no ensino e que não há diferenciação no modo de tratamento dos pacientes.

E neste ponto, resgato a resolução N° 569 do CNS, a qual expressa pressupostos, princípios e diretrizes comuns para as DCN dos cursos de graduação da área da saúde,

que refere que nos projetos pedagógicos dos cursos, os temas deverão ser tratados com abordagem transversal. Esse é um ponto de muita atenção quando se diz que devemos preservar a igualdade no ensino.

Mas qual é o problema atual da transversalidade? Em sua definição ela possibilita compreender as temáticas, tendo em conta as relações estabelecidas entre elas, permitindo o aprendizado conjunto dos conhecimentos, no qual todos têm a mesma importância, no qual todos os ângulos ajudariam a compreender uma realidade proposta. Ninguém sobrepõe ninguém, prevalecendo a igualdade.

No entanto, atualmente é vigente na matriz educacional da saúde que os determinantes sociais e econômicos é que estrutura as relações de desigualdade no país, e determinam as condições de saúde, e melhorando acesso à educação e renda, melhorase tudo. Mas o que é evidente é que mesmo quando o país cresce economicamente as desigualdades raciais continuam. Então será que a transversalidade é justa e equitativa? Em que momento entra a desigualdade racial no currículo? Será que dá para tratar os pacientes de forma igual? O acesso às políticas de saúde é equitativo?

Assim, a desconstrução do racismo não deve estar nas entrelinhas e na “ingenuidade” da transversalidade, sem garantias nas ementas de forma obrigatória, colocando a responsabilidade para todos e ao mesmo tempo para ninguém. Torna-se necessário currículos no qual o ensino da história africana, cultura afro-brasileira e indígena sejam obrigatórios, e em todas as ementas, aprofundando os temas na dimensão que desvele o racismo estrutural e institucional.

A nossa formação humana e social foi capturada em muitos sentidos e esse processo não é diferente na formação de sujeitos na academia, nas graduações em saúde. Acredito que hoje é um dever político e militante que as pesquisas e a academia comecem a mudar o curso dessa história. Parafraseando uma aula que assisti, precisamos “construir flechas antirracistas” nos currículos acadêmicos em saúde.

Um ponto de partida para repensar os currículos segundo Alves; Jesus e Scholz (2015) é sobre uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva. Neste trabalho, os autores abordam que para se pensar a saúde geral e, em específico, a saúde mental da população negra brasileira, é necessário reconstruir a noção de humanidade. Em uma sociedade ocidentalizada, que sofre os impactos do genocídio e epistemicídio levado a cabo pelo colonialismo, a noção de humanos para nossa população negra é

Vivenciar diuturnamente uma humanidade subalterna, de concessão, que, obviamente, produz subjetividades subalternas alimentadas diariamente pelo racismo que mantém viva a divisão radical entre o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” (ALVES, et al, 2015:874).

Essa reconstrução de humanidade de descendência africana e povos indígenas é possível de ser construída em nossa formação a partir das bases teóricas afrodiáspóricas e afropindorânicas¹. É reconstruirmos nossa lógica de ser, de estar com nossa ancestralidade e sua relação com o coletivo, reconstrução da linguagem, pois toda ela é epistêmica e contribui para o entendimento de nossa realidade como nos afirma Gonzalez (1988). Para ela, amefricanidade permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico:

Incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas que é afrocentrada... nos encaminhando no sentido da construção de toda uma identidade étnica” (GONZALEZ, 1988:76 -77).

É reorientar nossa história africana e suas culturas de uma posição periférica para uma posição centrada, como aponta o conceito de afrocentricidade. Sistematizado a partir de 1980 por Molefi Asante, a afrocentricidade é:

Um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009 apud Nogueira, 2010:93).

É recentralizar as experiências, as perspectivas, a cultura, a produção do conhecimento; é agenciar a origem africana, que vem atuando na margem da experiência eurocêntrica. Trata-se de valorizar as tradições ancestrais, além de posicionarmos nosso pensamento e conhecimento a partir da localização da nossa origem, resistindo “à aniquilação psicológica, cultural, política e econômica dos povos africanos” (Nogueira, 2010:5).

Pensar a educação a partir da afrocentricidade é colocar a necessidade de tomar as perspectivas africanas e afrodiáspóricas como centro. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas podem e devem ser afrocentrados, começando por uma releitura dos papéis dos povos, das mulheres e dos homens africanos como protagonistas nos diversos

¹ A denominação de povos quilombolas, negros e indígenas como afropindorânicos é uma sugestão do líder quilombola e escritor Antônio Bispo dos Santos. O termo pindorânicos, ligado ao nome dado a sua terra por povos tupis, substitui o termo indígena, empregado pelo colonizador (VIEIRA E LOBO, 2019:3).

processos de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas. Já têm inúmeros estudos que resgataram e reconstruíram as narrativas das produções do conhecimento, nos quais, por exemplo, a filosofia, matemática, a medicina, e dentre outros, possuem sua origem no Egito.

Questionar o processo formativo à luz da afrocentricidade, é colocar os estudos afrodiáspóricos como central, construindo assim um caminho para superar o discurso superficial de descolonização. Para Nogueira (2010) é fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba:

Como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor [...] é preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida (NOGUEIRA, 2010: 6).

Aqui nesse aspecto, um exemplo de como desconstruir as ideias ocidentalizadas nos currículos seria pensar sobre a construção do conceito de saúde que é baseada no modelo hegemônico médico-assistencial privatista, centrado nas práticas médicas, na medicalização e no assistencial sanitário, que carrega ainda a origem da medicina higienista pública e nos valores ocidentais. Os conteúdos de disciplinas alinhados ao conhecimento afrocentrado demarcam uma releitura de quem produziu diversos saberes e sua origem ao longo dos séculos.

Nesta perspectiva, trata-se de construir bases curriculares entendendo o processo racial não como recorte ou como um “tema” transversal, mas sim repensar as bases curriculares localizando a questão racial como estrutura, como centro. Sendo necessário construir currículos em que o racismo nos determinantes sociais em saúde seja encarado como fatores estruturais produtores da hierarquização social associada às vulnerabilidades em saúde. Segundo Alves; Jesus e Scholz (2015), a descolonização no campo da saúde e das instâncias de poder tem se apresentado como uma discussão superficial e racializada, impregnada no conceito de diversidade, e esta é reforçada pela colonialidade que sofremos ao longo dos séculos.

Assim, um grande desafio para o campo da saúde ocidental é

Desconstruir a universalidade de seu paradigma civilizatório e, consequentemente, exercitar a dialógica e a alteridade com outras realidades constitutivas de subjetividades e humanidades, numa perspectiva de reparação civilizatória [...] é inaugurar um novo processo de escuta e reconhecimento dos

diferentes valores e práticas civilizatórias que constituem a sociedade brasileira (ALVES; et al, 2015:878).

Corroborando nesse sentido, Gomes (2019) afirma que a descolonização dos currículos e do conhecimento não deve ser uma descolonização universal, comum, mas em uma perspectiva decolonial, a partir dos sujeitos de voz e fala, de suas experiências, conhecimentos e a forma como os produzem. O processo de descolonização dos currículos é um processo que precisa começar pra ontem, através de espaços que alinhe ensino, pesquisa e extensão. Bernardino-costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) também endossam que, nas universidades, o processo de descolonização dos currículos precisa começar urgente, e apontam que, em certa medida, esse esforço vem sendo empreendido pelos diversos Núcleos de Estudos Afro-Afrobrasileiros e indígenas (NEABIs) das universidades brasileiras. Espaços hoje de resistência dentro da produção acadêmica, que por muitas das vezes atuam nas margens.

Os NEABIs ganham força e mais incentivo a partir de 2003 e fazem parte de um conjunto de políticas afirmativas relacionadas ao cumprimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todo o país para a educação básica. Os NEABIs têm por objetivo desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, incentivar construção de políticas públicas em parceria com os movimentos sociais negros, os quais fortaleçam e valorizem as lutas e ações da população negra, ampliando assim, as iniciativas acadêmicas de enfrentamento ao racismo e discriminação (MARQUES; SILVA, 2016 apud SANTOS; SILVA, 2020). Normalmente estão vinculados às universidades públicas e, segundo os autores, há atualmente 72 núcleos vinculados à instituições de ensino superior no país.

Necessitamos de currículos nos quais os valores civilizatórios africanos e indígenas estejam para além de informação, mas como prática que envolve toda comunidade, todo o processo formativo. É necessário que nossas referências façam parte obrigatória dos currículos: Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Abdias do Nascimento, Ailton Krenak, Bell Hooks, Patrícia Hill Collins e dentre tantas outras e outros. Necessitamos de disciplinas que reconstruam nossa história, mas para além, necessitamos de aulas e conteúdos racializados em todo o currículo. Necessitamos de mais e mais docentes negros dentro do ensino superior, pois construir identidade é criar conexões e reconhecimento.

Portanto, o papel das universidades brasileiras, para serem revolucionárias, é preparar a transição do país para uma sociedade com projetos concretos, estudos e disciplinas as quais preparem sujeitos para exercer o poder sobre onde vivem de maneira democrática, justa, equitativa e respeitosa do outro. Acredito e sonho com universidades brasileiras comungando do mesmo sentimento que nos impele Hooks: elas têm que ser transgressoras. Construir uma educação como prática da liberdade como ela propõe é desafiar o modo, as práticas de como se costuma pensar os processos pedagógicos, é construir uma pedagogia “transfronteiriça”:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras [...] Transpondo fronteiras, possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexism) [...] para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões- um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (HOOKS, 2013:37- 43).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma universidade, para ser transgressora, tem o desafio de intensificar as pesquisas em saúde da população negra com fomento de financiamento adequado, capazes de estimular, inclusive, inovações conceituais e metodológicas necessárias a melhor aproximação e análise da complexidade envolvida nas iniquidades raciais em saúde, especialmente aquelas que atingem as mulheres negras (WERNECK, 2016).

Uma educação afrocentrada é reconhecer que somos maioria da população brasileira, que 80% das pessoas autodeclaradas negras são usuárias do SUS. Não se trata de pautas minoritárias, pós modernistas ou identitárias, é reconhecer a nossa produção histórica e cultural de origem africana e indígena. É retomar e reconstruir as linhas epistemológicas, recentralizando os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinindo os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais hegemônicas de poder.

Curriculos racializados formam profissionais comprometidos com a luta antirracista, reconhecendo que a saúde vai além de curar e tratar doenças, e reconhecem o racismo como parte constituinte do processo de saúde-adoecimento-cuidado. Formam futuros gestores comprometidos em implementar políticas públicas com práticas

antirracistas, baseadas na análise de situação de saúde da população negra, com alocação de recursos necessários para efetivar a PNSIPN nos municípios, inclusive sendo parte obrigatória dos planos municipais de saúde. Para isso, é necessário que tenhamos currículos em que a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam componentes obrigatórios, garantidos em todas as ementas, racializando verdadeiramente os conteúdos de forma transversal.

Portanto, construir uma educação referenciada nas bases afrocêntricas, afrodiáspóricas, afropindorâmicas e do feminismo negro é superar uma descolonização superficial e universal. É reconhecer que o racismo é um produto sócio histórico do colonialismo, e ele se expressa na saúde.

REFERÊNCIAS

- ALVES Míriam Cristiane; JESUS Jayro Pereira de & SCHOLZ Danielle. *Paradigma da afrocentricidade e uma nova concepção de humanidade em saúde coletiva: reflexões sobre a relação entre saúde mental e racismo*. Saúde debate. Rio de Janeiro, v. 39, n.106, p. 869-880, 2015.
- BERNARDINO-COSTA Joaze & GROSFOGUEL. Rámon. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Revista Sociedade e Estado. Brasília, v.31, n.1, 2016.
- BRASIL. LEI nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2003.
- _____. RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, 2007.
- _____. LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008.

- _____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Boletim Epidemiológico Saúde da População Negra. Brasília. Número especial, ISSN 9352-7864, vol. 2, 2023.
- CARNEIRO Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso: março de 2023.
- CÉSAIRE A. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 569, de 8 de dezembro de 2017. Pressupostos, princípios e diretrizes comuns para as DCN. Brasília, 2017.
- COLEHO Rony; NOBRE Victor. Política de Saúde da População Negra deve ser prioridade no novo governo. Nexo Jornal. Rio de Janeiro. 06 fev. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2023/02/06/politica-nacional-de-saude-da-populacao-negra-deve-ser-prioridade-no-novo-governo>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- DIAS Pâmela. *Mulheres são mais escolarizadas que homens, mas brancas com ensino superior são o dobro das negras*. O Globo. Rio de Janeiro. 08 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/08/censo-mulheres-sao-mais-escolarizadas-que-homens-mas-diferenca-entre-brancas-e-negras-no-ensino-superior-e-de-50percent.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- GOMES Nilma Lino. *O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos*. In: Bernardino-Costa Joaze, Maldonado-Torres Nelson (org); Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- GONZALEZ Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93, p 69-82, 1988.
- _____. Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: Rios Flávia, Lima Márcia (org.); Por um feminismo afro latino americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS B. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

- IBGE. Ministério do Planejamento. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas-Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, 2022.
- KILOMBA G. *Memorias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano.* 1ª ed. Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.
- MORAES Wallace de. *Historicídio e as necrofilias colonialistas outrocidas – uma crítica decolonial libertária.* 2020. Disponível em: <https://otal.ifcs.ufrrj.br/uma-critica-decolonial-libertaria-historicidio-e-as-necrofilias-colonialistas-outrocidas-ncos>. Acesso em: 15 jan, 2025.
- MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.* Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.
- NASCIMENTO Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um racismo mascarado.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOGUEIRA Renato. *Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.* Revista África e Africanidades. Rio de Janeiro, n. 11, 2010.
- QUIJANO A. *Colonialidade do Poder e Classificação Social* in: Boaventura Sousa Santos, Menzes Maria Paula (org.); Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 73-119, 2009.
- SANTANA Rebeca Alethéia Ribeiro et al. *A equidade racial e a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Saúde.* Interface, 23:e170039, Botucatu, v. 23, 2019.
- SANTOS Sônia Beatriz dos; SILVA Joselina da. *Núcleos de estudos afro-brasileiros: duas propostas sobre descolonizar a aprendizagem.* Revista Exitus, e020072, Santarém, Vol. 10, p. 01-26, 2020.
- WERNECK Jurema. *Racismo Institucional e saúde da população negra.* Saúde Soc. São Paulo, v.25, n.3, p 535-549, 2016.
- VIEIRA Marina Guimarães; LOBO Jade Alcântara. “Conexões Afropindorâmicas”: relatos de experiências, confluências e subversões. Anais eletrônicos [...] Santa Catarina: VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia, 2019. Disponível: file:///C:/Users/Camille%20Correia/Downloads/editor_react,+ReACT_Art25.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA: UMA CRÍTICA AO CÂNONE FILOSÓFICO

THE DEATH AND THE DEATH OF QUINCAS BERRO D'ÁGUA: A CRITIQUE OF THE PHILOSOPHICAL CANON

Pedro Bisneto

Doutorando pela UFRN. Mestre em Filosofia pela UFRN. Especialização em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio pela UNIFESP. Graduação em filosofia pela UFRN. Desenvolve pesquisas vinculadas ao grupo de Metafísica Contemporânea do PPGFIL-UFRN.

RESUMO

Dentro dos estudos raciais, muito autores e teóricos veem na *negritude* o maior movimento político e estético do século XX. Essas definições partem, em sua maioria das vezes, do fato de que, enquanto um marco histórico, a *Negritude* se propõe a ser uma alternativa que supere uma limitação puramente “identitária”, promovendo um aprofundamento, em um primeiro plano, das questões políticas, ao tentar reformular os processos de formação da nossa condição de vulnerabilidade relacionada às questões raciais, seguido, em segundo plano, de uma realocação das questões metafísicas que, muitas vezes, encontra um encerramento do problema sem considerar um “novo” olhar sobre ele. Por isso que desde seu surgimento, esse importante movimento direciona suas críticas às noções impossíveis de serem dissociadas das perspectivas filosóficas, tais como o Iluminismo, a Modernidade, a Democracia, já que se vê com estranheza a manutenção dessas ideias na relação Europa-colonialismo, além, obviamente, da própria História da Filosofia e seus diversos interlocutores, que enxergavam os homens e mulheres negros/africanos como inferiores e, por isso, encontravam justificativa para a colonização, o domínio e a escravidão. No entanto, ao observar bem a tradição envolvida nessas análises, percebe-se também a existência de uma linha mais crítica, a qual observa que o movimento teórico da *negritude* foi insuficiente para colocar em xeque as violentas contradições do cânone filosófico e suas inúmeras implicações. Por isso, esse trabalho pretende questionar as bases do cânone e suas distintas reverberações “críticas”.

PALAVRAS-CHAVE

Cânone; Morte; Afroperspectiva; Jorge Amado.

ABSTRACT

Within racial studies, many authors and theorists see blackness as the greatest political and aesthetic movement of the 20th century. These definitions are based, most of the time, on the fact that, as a historical landmark, *Negritude* proposes be an alternative that overcomes a purely “identitarian” limitation, promoting a deepening, at a foreground, of political issues, by trying to reformulate the processes of formation of our condition of vulnerability related to racial issues, followed, in the background, by a reallocation of metaphysical questions that, often, finds a closure of the problem without considering a “new” look at it. That is why since its emergence, this important movement directs its criticisms to notions that are impossible to dissociate from perspectives philosophical ideas, such as the Enlightenment, Modernity, Democracy, since it is strange to see the maintenance of these ideas in the Europe-colonialism relationship, in addition, obviously, to the History of Philosophy itself and its various interlocutors, who saw black men and women /Africans as inferior and, therefore, found justification for colonization, domination and slavery. However, when looking carefully at the tradition involved in these analyses, one can also see the existence of a more critical line, which observes that the theoretical movement of blackness was insufficient to call into question the violent contradictions of the philosophical canon and its countless implications. Therefore, this work aims to question the foundations of the canon and its distinct “critical” reverberations.

KEYWORDS

Canon; Death; Afroperspectivist; Jorge Amado.

A MORTE E A MORTE DE QUINCAS BERRO D'ÁGUA: UMA CRÍTICA AO CÂNONE FILOSÓFICO

1. INTRODUÇÃO

Providências de vida

olho pra mim
torno o olhar
a morte toca
em meu ombro direito

rapidamente
guardo todos os meus segredos
no bolso esquerdo
da calça

no direito
alguns cruzeiros
e pra não morrer
feio
beijo o espelho

Miró da Muribeca

Ao longo dos anos, à medida que ia envelhecendo, fui me dando conta que tinha uma relação um tanto problemática com a morte. Criado em berço evangélico, periférico e tradicional (Assembleia de Deus), não conseguia entender, por exemplo, o porquê dos meus familiares (em especial minha avó) se recusarem, veementemente, a comparecer a velórios, seja de conhecidos, ou de familiares – minha avó Eurides faltou o enterro tanto do pai quanto da mãe, além de irmãos, sobrinhos e inúmeros amigos. Admito que eu tinha poucas dúvidas e conflitos com elementos basilares da cultura cristã – diferente de outros relatos comuns, não tive problemas com a santíssima Trindade, com os sacramentos do Batismo e da Santa Ceia, nem mesmo com a inspiração divina da bíblia -, mas me acostumar a sempre ver, em casa, um medo tão grande da morte me gerava profundas dúvidas para com essa fé que mandava chorar os mortos na mesma medida que lhes prometia um novo corpo no paraíso. Minha avó parecia não acreditar muito nisso e, como um bom neto, passei a cultivar esse mesmo medo: o problema não era o corpo, não era a “alma”, era só a morte em si, o evento como um todo: essa perda de controle, de

consciência, da temporalidade, da humanidade. A morte, lá em casa, indicava muito mais um desastre do que a felicidade de se encontrar com Deus – com um subemprego que sustentava todo mundo, mãe solo, 3 filhos e 3 netos aos 50 anos, sempre duvidei que minha avó acreditasse, naquela época, em salvação.

Lembro que foi nessa mesma época que estabeleci um prazo de vida: considerando que eu sou um jovem negro, eu teria que planejar tudo que deveria fazer até os 30 anos, porque realmente não sabia se conseguiria passar disso: a morte poderia, a qualquer momento, bater em minha porta, e isso, obviamente, me apavorava. “Se conseguir passar dos 30, as coisas já estarão, ao menos, minimamente organizadas”, tentava convencer a mim mesmo, cultivando um pouco de esperança. Como trata-se de um sentimento/temor cultivado na infância, reconheço deter uma certa incompreensão sobre ele – continuo respeitando o prazo, de toda forma -, de modo que nem sei chegar a uma definição pura de como era essa morte que me causava tanto temor: não sei se era a finitude, a não temporalidade, a não espacialidade, a dicotomia paraíso/castigo eterno (mesmo porque eu não sabia diferenciar nenhuma dessas coisas). Independentemente de tudo isso, uma coisa era certa, meu temor religioso era direcionado a um elemento que trazia consigo um caráter negativo: a ausência de vida. Assim, se a vida pode ser lida, dentro da cultura judaico-cristã como um recorte existencial marcado pela finitude – a qual é decorrente da queda e do pecado original -, a morte seria não só a negação da vida, mas também a negação da finitude e, por conseguinte, da temporalidade. Ou seja, ter medo da morte era temer a perda da vida, e não porque a vida trazia consigo as qualidades mais maravilhosas que se podia conquistar, mas porque essa vida, naquele contexto, parecia ser a única coisa na qual podíamos (eu e minha avó) nos agarrar, seja com a esperanças pelo futuro, seja com a prova de ainda estávamos ali.

Dito isso, começo aqui por reconhecer que as contradições acerca dessas definições “espirituais e religiosas” acerca da vida e da morte já foram muito bem estruturadas, filosoficamente, por Feuerbach, e não tenho interesse nenhum em me aprofundar, superar ou de destrinchar essas questões. O que me acontece é que, olhando para essas sensações da infância, a tentar encarar o que significaria, para mim, pensar em *Filosofia e Vida*, acabo tendo uma predisposição muito forte a analisar todo esse percurso também com um viés negativo do conceito, porque essa vida sempre foi, ao menos para mim, muito mais marcada por uma negação constante da morte do que por um “apego” à

vida. Isso significa dizer, portanto, que não tenho interesse aqui em circundar o caráter ético-normativo da vida, para além das relações entre vida e prazer, ou mesmo fingir pensar em como a filosofia pode ser uma ferramenta de melhoria de vida, de exercício da racionalidade. Ou ainda, mais falsamente, tentar argumentar sobre como a filosofia tem um compromisso com a vida, com a dignidade humana, com a democracia, na mesma medida que se opõe à morte, à barbárie, à desumanidade. Todas essas posições já foram bem defendidas aqui e nascem de um certo respaldo, que orientado por algum autor, obra ou recorte intelectual dos inúmeros pensadores da história da filosofia, apresentam uma ligadura extremamente forte entre a Filosofia e a Vida. E não quero fazer parecer que minha leitura aqui se blindará de qualquer uma dessas influências, longe disso. Só que sinto que minha abordagem aqui se revestirá de um recorte interpretativo muito pessoal, soando até mais pessoal do que filosófico – trata-se de um jeito muito particular de fazer essa leitura, e que se parece muito mais com um incômodo. Chamo de incômodo porque, se enquanto criança eu tinha um grande medo da morte, hoje, o que há em mim é uma certa percepção de que a aproximação entre a filosofia e a vida se trata de uma aproximação falsa, impossível e, na verdade, incoerente. A relação original, desta feita, passa a ser *Filosofia e Morte*, porque, a meu ver, elas são muito mais próximas. Para isso não parecer uma mera acusação sem sentido (como também para o leitor não achar que estou delirando e abandonar esse texto), acredito que seja necessário colocar, de forma clara, onde visualizo essa impossibilidade de congruência entre filosofia e vida.

Desta feita, preciso, de antemão, pontuar que a não aceitação dessa aproximação nasce, novamente, muito próximo a um outro incômodo particular, vivido durante a pandemia da COVID-19. Circundo esse período específico porque, diante da iminência da morte causado pelo vírus e de todos os riscos advindos com a pandemia, eu retornoi ao medo “infantil” da morte. E, baseado no relato construído até aqui, obviamente não se tratava de um mero “apego à vida”. Era somente um profundo temor da finitude que poderia me encontrar a qualquer momento. Um medo do desconhecido e, principalmente, dessa negação da vida. Além de estarmos em 2020, vivendo um ano pandêmico, estando no segundo ano do mestrado, 15 dias após o decreto de *lockdown* (que em Natal-RN, passou a valer no dia 18 de março), um fato em especial capturou toda minha atenção: descobri que seria pai. E durante toda a gravidez de Poesia, minha filha, várias questões me perpassaram, de forma brutal (não bastava o mundo acabando, as milhares de mortes

diárias no Brasil, a bolsa que estava se encaminhando para o fim, os 8 meses seguintes da gravidez pareceram se arrastar com infinitos pensamentos negativos). Mas uma em específico, dentre toda elas, me tirou noites e noites de sono, quando estávamos nos aproximando da primeira ultrassonografia. Ela seria realizada no dia 20 de maio, e, naquele dia, eu estava completamente perdido. Diante da primeira vez que eu veria minha filha e que olharia para a vida que foi gerada, eu só pensava na morte. Isso porque, no dia 18 de maio de 2020, o Brasil acorda com a notícia da morte de João Pedro², um menino de 14 anos, morador do Rio de Janeiro, que é assassinado no quintal de casa enquanto brincava com seus primos. A seus pais não foi dado o direito nem de ver um corpo morto e dizer: oh lá um corpo estendido no chão. A polícia levou aquele pedaço de carne sem vida, dentro de um helicóptero, sem avisar ninguém. Só restou uma hashtag - #procurasejoaopedro - e as 72 marcas de tiro que perfuraram e destruíram aquele quintal.

Esse acontecimento me destruiu e tomou muito de mim – e não só por ele se chamar João Pedro e eu Pedro João, em uma correspondência quase psicanalítica – porque, naquele momento, para além do medo da morte que eu sempre tive, eu tive um temor gigantesco, e tão específico que chega a parecer sem sentido: eu fiquei com muito medo de Poesia, minha filha com pouco mais de 3 meses de gestação, ser um menino. E esse medo se materializava cotidianamente. Durante a semana seguinte a morte de João Pedro, eu não conseguia pensar em outra coisa, e também sonhava várias e repetidas vezes com a mesma cena: um menino, preto, morrendo de forma precoce no Brasil. Naquela semana eu assisti, exaustivamente, na minha cabeça, a morte de um filho que eu nunca tive nem viria a ter. Toda minha energia era sugada por isso, tanto que até o resultado da primeira ultra, fiquei completamente desesperado. De todo modo, é desse medo da morte que me acompanha desde sempre, e que se reverberou em um novo medo, que eu decidi circundar essa relação entre *Filosofia e Vida*, como a manifestação de uma realidade e de um modo de existência marcados pelo medo da morte de uma criança que não tinha nascido ainda, o medo de uma morte que era inevitável e que se manifestava das mais diversas formas e a certeza da finitude de diversos corpos, não importando se eles já nasceram.

²<https://www.brasildefatorj.com.br/2020/05/19/procura-se-joao-pedro-jovem-desaparecido-em-acao-policial-no-rio-e-encontrado-morto>.

1.1 A MORTE COMO EXPERIMENTO

Dito isso, é aqui que eu chego ao título desse texto: *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água*, que é um livro do escritor baiano Jorge Amado, publicado em 1959, no qual Jorge Amado decide brincar com esses sentidos de vida e de morte na cultura brasileira do século XX. E, ao conter em seu título a repetição da palavra *Morte*, Jorge Amado decide brincar com esta ideia ao retratar as diversas mortes do seu personagem principal, Quincas Berro D'Água, um antigo funcionário público que decide abandonar tudo, sem nenhum motivo aparente, para, simplesmente, seguir uma vida completamente desregrada, lasciva e perdida aos olhos da burguesia baiana, que o descreve como alguém que deixou de ser funcionário exemplar, pai, esposo e cidadão de bem para se juntar à malandragem da cidade, tornando-se o “cachaceiro-mor”, o “rei dos vagabundos da Bahia”. Ainda que seja curto, trata-se de um texto denso, poético e debochado, figurando entre as obras-primas do velho baiano, o que leva vários críticos a definirem-na como a estética padrão das novelas de Jorge Amado. Nesse sentido, o que o velho baiano faz é criar 3 possíveis e inacreditáveis mortes para Quincas Berro d'Água. A primeira é marcada por esse abandono inicial: quando ele decide abandonar a família e os padrões sociais e morais adotados por ele até ali. A segunda, morte fica identificada por sua morte biológica, ou melhor, quando ele morre de verdade. A terceira e última ocorre quando, sem saber que ele estava morto, seus amigos o levam para uma última noite de festas e ele é levado e engolido, definitivamente, pelo mar.

Esse caráter meio metafórico que Jorge Amado decide imprimir em *Quincas Berro d'Água* me chama muita atenção, principalmente porque começo a pensar o porquê de esse medo profundo da morte se mostrar como um sentimento repetitivo em alguns recortes populacionais. Anos depois descobriria que esse incômodo já tinha motivado a pensadora brasileira Denise Ferreira da Silva a elaborar, há mais de 20 anos, a primeira questão do seu empreendimento teórico: porque a morte de jovens negros, pelas mãos de agentes oriundos das forças repressoras do estado, não gera uma crise global. Essa pergunta é seguida de outras três, responsáveis por fraturar a organização do pensamento moderno e dos modelos éticos-políticos-metafísicos-antropológicos do mundo contemporâneo³. No entanto, naquele momento, nada disso estava claro para mim, e

³ A resposta a essa - e as outras -pergunta(s) faz parte, enquanto objeto principal, dos meus estudos sobre Denise Ferreira da Silva. A resposta a essa pergunta, possivelmente, fará parte do terceiro capítulo da tese.

obviamente, eu também tinha toda a arrogância e prepotência oriundas da juventude: tinha acabado de sair da graduação e guardava comigo todo aquele ímpeto de um recém-formado. À vista disso, eu decidi olhar para aquilo que a filosofia tinha me oferecido na graduação para tentar encontrar, não sei se uma resposta ou um consolo, mas alguma coisa que pudesse dialogar diretamente com aquilo que eu estava sentindo depois do dia 18 de maio⁴.

Acontece que foi exatamente nesse processo que eu me dei conta de uma coisa muito simples: não importava quando eu olhasse para aquela filosofia que me formou, que me segurou durante anos nas cadeiras da academia, em congressos, palestras, aulas e mais aulas, mas aquela filosofia não me dava nenhum tipo de correspondência a esse meu medo. Foi naquele momento que eu entendi que, para a filosofia, havia algumas questões que não importavam mesmo, e, aparentemente, uma dessas questões se referia a morte, em específico, a morte brutal de jovens negros. Na mesma medida, eu também percebi que para essa filosofia, algumas outras coisas que nós chamamos de filosofia, e que poderiam nos dar respostas, também não eram relevantes, e, por isso, não figurariam nunca entre os conteúdos obrigatórios na formação das diversas graduações espalhadas pelo país. Ou seja, percebi que a filosofia não dava conta de pensar a morte desses jovens negros porque pensar essas mortes não se constitui como um genuíno pensamento filosófico – ou ainda, essas vidas não eram “vidas” propriamente ditas, que requeressem o exercício filosófico. Foi diante disso que eu passei a me dar conta que, da mesma forma que a filosofia rejeita diversos tipos de vida, a academia também rejeita diversos tipos de filosofia - tanto que boa parte das discussões que serão permeadas pelas questões e respostas propostas por Denise – e por tantos outros autores e pensadores da negritude – , não são entendidas como filosofia em diversos centros tradicionais. Na verdade, boa parte desse texto – para não dizer ele todo - não poderia ser entendido como um “produto” filosófico, e isso decorre do caráter violento que é intrínseco ao fazer filosófico, em suas repetidas requisições de validação de um modelo. Isso significa que toda vez que nós pensamos em uma produção filosófica e seus respectivos desdobramentos, estamos

Conquanto, ela não é, neste momento, necessária ao seguimento do texto, sendo, na verdade, uma possibilidade de tangenciamento das questões centrais dessa construção.

⁴ Não quero fazer parecer aqui que a filosofia deve exercer um papel terapêutico, ou mesmo de autoajuda. O que estou pontuando é uma tentativa de buscar compreensões acerca de significados e conceitos que são e continuarão sendo – demarcados pelo pensamento filosófico.

pensando numa obediência cega a um modelo que valida o que é e o que não é objeto filosófico⁵.

Esse movimento, entretanto, não é só direcionado a objetos “puramente” filosóficos, mas também à racionalização (ou não) daqueles que pensam sobre esses objetos, no sentido de tentar atribuir a irracionalidade a determinados corpos. Me refiro aqui ao fato de a formulação desse modelo ter permitido à filosofia a sua elevação a um patamar deliberativo do outro. Assim, para além de ser vista e entendida como “arte de formar, inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 2010:9), a filosofia também passa a desempenhar o papel “tribunal da razão” (GUSMÃO, 2003:247), responsável por tutelar à racionalidade e as reverberações desta, desde as perspectivas políticas, às compreensões epistemológicas/metafísicas. Isso atribui, por consequência, um alto patamar de importância à essa obediência metodológica, considerando que as aspirações “ditas” filosóficas só passariam pelo crivo dos “moldes” do pensamento ocidental mediante certa formalização de determinadas caracterizações conceituais, tornando a análise específica e favorável à concepção de um único modelo, que, por sua vez, também é utilizado para estabelecer o que é vida, o que não é vida, o que é racionalidade, o que não é racionalidade, o que pode ser aceito enquanto uma vida razoável e o que não pode ser aceito enquanto uma vida.

1.2 AS 3 MORTES DO CÂNONE

⁵ Por isso que, ao analisar os desdobramentos de inclusão e diversidade que perpassam a formulação dos estudos filosóficos contemporâneos, percebe-se, tristemente, uma ausência demasiada na produção significativa de trabalhos que se distanciem dessas formulações. Isso pode ser visto pela baixa quantidade de trabalhos, em alta qualidade, de filosofias negras, decoloniais, indígenas, circundantes às questões de gênero, dentre outras. Um dos motivos mais aparentes nessa ausência pode ser pontuado mediante ao tradicionalismo que permeia a formação filosófica brasileira, o que, por sua vez, pode ser visto tanto na ausência de diversidade dos corpos docentes, quanto no engessamento dos currículos de formação da academia brasileira. Obviamente que estabelecer essa crítica, ainda que de forma genérica e dentro da própria compreensão filosófica, pode parecer um erro argumentativo, no entanto, é preciso pontuar que esse movimento indica um comportamento restritivo das filosofias pertencentes ao cânone. Isso porque a história da filosofia europeia/ocidental é marcada pela defesa inconcebível de sua formulação canônica e de seus respectivos autores, demarcando a valorização de uma identificação das temáticas e objetos a serem recepcionados como aceitáveis a ela, considerando que a mesma desempenha um papel de validação da racionalidade e de tudo aquilo que se pode considerar filosofia. Essa questão acaba sendo muito cara à academia brasileira, porque, ao exercer esse papel, a filosofia garante a si própria uma situação de afastamento de outras ciências humanas e uma retenção de si, o que a torna distante, em uma condição de intocável, e retirada de uma posição dialogal que, historicamente, a identificaria como possibilitadora de reflexão e análises que extrapolariam seus limites de tempo/geográficos/sociais.

Nesse ensejo, percebo, ainda, que essa produção filosófica, tuteladora da racionalidade e da vida, é exercida enquanto modelo que gera tanto uma forma, quanto uma norma. É um modelo normatizador que delimita e caracteriza aquilo que é e aquilo que não é aceitável. Para ser aceitos, nos tornamos, inclusive, “europeus praticantes”, ao adotar uma estética, uma organização e uma sistemática de pensamento, ao ponto de, como prova disso, não aceitarmos, em boa parte dos centros de produção filosófica espalhados pelo Brasil, aquilo que deveria ser entendido como uma filosofia africana anterior à grega - porque tudo que os africanos produziram anterior àquele momento não está dentro do molde, nem da norma que os gregos praticavam, o que mostra uma correspondência com a contemporaneidade, onde não nos parece possível produzir uma filosofia propriamente brasileira. Pelo contrário: tudo aquilo que delimitamos enquanto produção de uma filosofia brasileira não passa, simplesmente, da reprodução do pensamento europeus. Todo esse percurso decorre do fato de que tudo que consideramos como filosofia brasileira deve estar vinculado a um modelo, uma forma e uma normatização que é validada pela verdadeira filosofia.

Agora, qual elemento seria o responsável por avaliar e analisar essas validações? Ou melhor, como poderíamos checar os modelos que realmente se distanciam da realidade? Bem simples: através do cânone filosófico, que deixa de ser uma mera referência, ou um recorte histórico de temas e autores, e passa a conter em si um viés de “idolatria” (TÁÍWO, 2018:18), que anula todo e qualquer viés de diferença. Essa relação tem como consequência direta o reconhecimento e a aceitação do que pode ser lido como fundamental e tradicional em oposição a tudo aquilo que não se caracteriza como perspectiva fundante da racionalidade. Chega a ser curioso, inclusive, perceber que várias perspectivas acadêmicas mais tradicionais enxergam essa cisão como uma forma auto protetiva do fazer filosófico, já que ela permitiria a manutenção e a preservação daquilo que se considera como a “verdadeira filosofia”. E aponto esse movimento como curioso porque, como disse logo acima, negar o caráter violento e normativo do pensamento filosófico é não reconhecer a natureza cerceadora da racionalidade humana em sua produção de verdades. E o que decorre dele é bem simples: se esse cânone, com suas mais diversas manifestações na delimitação de mais de dois mil anos de produção filosófica, passa a caracterizar o que é a filosofia, a partir de um modelo, ele, por consequência,

também vai caracterizar o que não é filosofia e, principalmente, o que nunca poderia vir a ser.

Meu ponto aqui é o seguinte: esse cânone, tão importante para a formação filosófica mundial, brasileira, local, expõe uma vertente filosófica falseada, enganatória. Isso fica claro toda vez que falamos da filosofia como a oposição à irracionalidade, a filosofia como oposição à barbárie, a filosofia possibilitadora da democracia. Essas definições, ao invés de carregarem consigo esse sentido puramente linguístico, cansam os ouvintes, principalmente se considerarmos que essa filosofia, esse modelo e esse cânone, deixam de ser um tribunal da razão para se estruturar enquanto um tribunal de violência, porque é esse modelo filosófico que passa a descharacterizar sujeitos, vidas, filosofias. E é exatamente nesse ponto, entendendo que as minhas angústias depois do 18/05/2020 não eram abarcadas pelo cânone filosófico, que eu comprehendo que tudo aquilo que eu sou, penso, represento enquanto existência, é negado por esse cânone. Diante dessa negação, não me resta alternativa que não seja também negá-lo. É aí que eu decido: da mesma forma que meu corpo e minhas rationalidades não são consideradas pelo cânone, eu também não vou considerá-lo. Vou, na verdade, matá-lo! Assim, aqui, minha proposição é, de forma bem arrogante, matar esse cânone. Para mim, esse cânone precisa morrer da mesma forma que meu corpo, que a minha existência, que a minha vida e que a minha rationalidade, para ele, ao longo dos séculos, precisava. Desde já adianto: essa “vingança” não se concluirá em um texto de 20 páginas, mas, ao menos em parte, dará o tom daquilo que passo a propor enquanto projeto. O que posso afirmar é que se existe a necessidade de realizar “um acerto de contas com a história da filosofia” (ANDRADE, 2017:292), essa é a única forma viável que eu consigo enxergar⁶.

⁶ Nas inúmeras vezes que apresentei esse texto, em comunicações, em diversos eventos espalhados pelo país, sempre preciso lidar com o fato de, ao ter um projeto de longo prazo ainda em desenvolvimento, não conseguir responder todas as implicações da morte do cânone. Mas, dentre todas elas, uma precisa ser clara: a morte do cânone não significa a pura rejeição aos textos clássicos, mesmo porque essa colocação pode ser vista como uma autoexclusão do debate filosófico. Se defendo a morte do cânone, não posso matá-lo para mim, mas devo matá-lo enquanto metodologia propositiva do próprio fazer filosófico. Entender esse movimento como uma exclusão de textos é uma má leitura do movimento decolonial. Da mesma forma que o entender como uma inclusão de textos, também significa a mesma coisa. O que propomos aqui é a impossibilidade de mobilização do cânone para sua autoproteção e esse já é o início da sua morte. Desse modo, se, logo a frente, me utilizo de Platão, Aristóteles ou outros autores clássicos, o faço por não ter compromisso com eles e, por isso, posso mobilizá-los e, logo depois, jogá-los fora para seus túmulos enquanto delimito sua culpa na formação de uma metodologia filosófica que contribuiu para o assassinato de corpos racializados.

Contudo, há um grave problema, porque o cânone, como dizia minha avó, “não dá ponto sem nó”, ou melhor, ele não perpetuaria tanta violência e negação se não tivesse uma ferramenta asseguradora de sua continuidade. Como disse anteriormente, a anulação de vidas e filosofias, pelo cânone, é uma forma de autopreservação, uma forma de tentar evitar a “corrupção” dessa manifestação pura e sagrada da racionalidade: a própria filosofia. Exatamente por isso, uma das estratégias dessa autopreservação é fingir, em vários momentos da história, sua morte, ou melhor, seu assassinato, porque o cânone sempre se coloca no lugar de vítima diante da corrupção do inteligível. E é isso que eu queria analisar agora: como esse fingir a morte é recorrente, e, seguindo, de forma bem semelhante, a mesma estrutura de reviravoltas empregadas no romance de Jorge Amado, o cânone também sevê diante de três mortes. A primeira, possivelmente a mais emblemática, se localiza no texto d'A Apologia de Sócrates. Sempre, ao ler o relato e a descrição platônica do julgamento de Sócrates, somos levados a compreender que aquele embate se referia ao conflito entre a razão e a não razão, a busca pela verdade diametralmente oposta à dissimulação⁷. Era a luta da filosofia contra a não filosofia. Porém, o que acontece é que Sócrates morre e a filosofia continua viva, demonstrando que a luta era, simplesmente, entre dois modos distintos de se adequar a um mesmo modelo que comporia o cânone.

O julgamento de Sócrates, para além do conflito entre o pensador ateniense e os sofistas, expunha o conflito entre duas filosofias, especificamente entre duas de suas faces, ambas filosóficas, mas que entraram em choque, de modo que, para que uma se mantivesse existindo, a outra precisava – parecer - morrer, sendo precisamente isso que aconteceu. Ao (supostamente) bradar, diante da morte, “Mas, já é hora de irmos: eu para a morte, e vós para viverdes. Mas, quem vai para melhor sorte, isso é segredo, exceto para deus.”, Sócrates vê que sua filosofia, ao aparentar ser direcionada à morte, tinha tido seu último conferido pela própria filosofia e, contra ela, ele não podia lutar – isso pode até ser o motivo de um certo conforto em aceitar seu destino: saber que por mais distinto e errado que os Sofistas parecessem ser, ainda se tratava de filosofia. É interessante que Platão dá um ar trágico a esse momento ao fazer parecer que, nesse embate entre modelos,

⁷ E, por mais bela que a “Apologia” possa parecer, é justo reconhecer que as leituras *messiânicas* do seu julgamento fazem muito mais sentido se associadas às supostas injustiças bíblicas à morte do Cristo do que à verdadeira compreensão da significação de sua morte – e nem pretendo (longe disso) aqui estabelecer um sentido final da interpretação do texto platônico.

a morte de Sócrates indicava que a Filosofia tinha encontrado, semelhantemente, seu fim, assassinada por uma falsa razão, puramente argumentativa e distante da *verdade*, sendo até mesmo engraçado pensar que a eterna luta contra os simulacros tem sua gênese aí. Possivelmente essa compreensão tenha nos feito, ao longo de vários séculos, segurar na mão de Platão e chorar com ele sua perda, sem perceber que Sócrates não se “sacrificaria” pela justiça, mas somente pela filosofia, que no poder dos seus adversários, tinha sido suficiente para, publicamente, lhe destinar à morte. Agora, essa realidade conspiratória narrada por Platão traz consigo um importante detalhe, que reside no fato de toda essa encenação não passar de uma outra reverberação da própria filosofia. E aqui o cânone faz o que ele melhor sabe fazer: delimitar e sustentar os clássicos na mesma medida que finge um ataque a sua “pureza”. E isso também se vincula fortemente ao julgamento socrático, considerando que, na mesma medida que a oposição filosofia/críticos, estabelecida no conflito Sócrates/Sofistas, institui a contraposição entre a verdade e o falseamento, também delimita que toda e qualquer crítica a esse cânone nunca pode ser lida como manifestação do verdadeiro, do real e do definitivo, mas sempre como uma tentativa de corruptibilidade, de destruição da verdade e da justiça filosófica. Isso sempre reservará a ela um lugar escanteado, de perigo e de necessidade de anulação, não sendo possível imaginar que ela se revista de concretude e se torne amplamente aceita, já que ela também pode levar a morte, tal qual aconteceu com Sócrates. Dessa forma, o único modo de crítica possível e seguro ao cânone seria um certo tipo de “aceitação” dos seus limites, do seus recorte temporais/teóricos e que construam críticas que nasçam no cânone ou que tenham ele como ponto de chegada, assegurando que nada possa pôr em perigo as bases tradicionais do ocidente, da humanidade e, consequentemente, da oposição da barbárie.

A segunda morte do cânone, seguindo com nossa análise, deve se constituir como a mais “metafísica”, já que se refere a morte promovida enquanto mudança de eixo: a negação de Deus e a reestruturação da filosofia diante da modernidade. Quando está se estabelece, Deus perde, totalmente, a centralidade da filosofia, sendo substituído pela racionalidade, de modo que o rastro de sangue acompanha o sujeito moderno, que é seguido pela morte da ignorância, da era da escuridão, do medievo e de Deus. Esse extermínio não era inconsciente, sendo, na verdade, uma necessidade que se ambientou em um cenário de declínio do divino, ou seja, constitui-se como uma tentativa do homem, agora sem deus e sem as respostas da fé, encontrar o seu lugar no mundo. Contudo, para

além de uma compreensão de pura localização, esse sujeito também precisa encontrar formas não sobrenaturais de conhecimento⁸. Assim, a certeza só se torna uma busca porque esse homem está tentando responder uma pergunta: como eu posso, a partir de agora, me relacionar com o conhecimento sem a mediação do divino? A resposta só poderia ser uma: pela filosofia. E, por mais que, mais uma vez, pareça que o homem moderno mata o cânone em busca do distanciamento das questões antigas – e aqui não quero entrar no mérito da falseabilidade do homem moderno e nas discussões propostas por Latour (1994) –, o que se percebe é um novo embate entre duas formas do mesmo cânone, formas essas, inclusive, que não se anulam porque Deus não vai deixar de ser a questão - ou uma das questões - da modernidade. Na verdade, é necessário pontuar que essa transição não faz com que a filosofia morra – não chega nem perto disso. Pelo contrário: a “dita” morte de Deus serve para fortalecer a filosofia, que, por sua vez, implica, diretamente, no facilitar a exatificação e quantificação da anulação de filosofias, corpos, vidas e existências, considerando que “ordem e medida” (ANDRADE, 2017:26) serão os termos demarcadores da identidade e diferença. Porque agora nós temos um caráter de certeza que recai, reivindicando um senso de urgência, sobre a aniquilação daqueles que não conseguem se enquadrar no princípio da igualdade que rege os parâmetros de medida⁹.

Para que tudo isso faça sentido, inclusive, eu preciso aqui fazer um sustentáculo para demonstrar que minha analogia se mantém e continua funcionando. Digo isso

⁸ Realmente aqui encontro uma concordância direta com Latour, em seu texto *Jamais Fomos Modernos*, já que também parte dessa observação de que os modernos costumam ser contraditórios, ou melhor, costumam afirmar, sobre si, uma coisa – nesse caso, que mataram Deus – que implica, curiosamente, em um fato completamente contrário do afirmado inicialmente – a modernidade manteve a presença de Deus, seja no foro interno da consciência, seja na parede do STF ou na parede do Departamento de Filosofia da UFRN. É por isso que “ninguém é realmente moderno se não ceitar afastar Deus tanto do jogo das leis da natureza quanto das leis da República. Deus tornou-se o Deus suprimido da metafísica, tão diferente do Deus pré-moderno dos cristãos quanto a natureza construída em laboratório o é da antiga *physis* ou quanto a sociedade o é do velho coletivo antropológico todo povoados por não humanos” (LATOUR, 1994:38)

⁹ Aqui temos um ponto interpretativo muito significativo a ser trabalhado e que, já adianto, dificilmente possa ser sanado nesse pequeno ensaio. Mas, de forma resumida, tomamos essa interpretação da modernidade como uma segunda falsa morte do cânone como uma influência direta do trabalho da professora Ferreira da Silva, especialmente a primeira parte do seu livro *Homo Modernos*. Seu argumento, basicamente, é a defesa de uma vinculação direta entre a morte de Deus, para abrir a modernidade, com a morte do Sujeito, para provar o fim da razão moderna diante do estabelecimento da lógica da obliteração – a existência do direito de matar e deixar morrer validado pela razão ocidental. O que compreendemos é que a modernidade, enquanto um projeto que deu certo, vida à subjugação racial permanecer para além dos recortes temporais, toma a morte de Deus como uma justificativa de epistemologia sem mediação divina para conseguir constituir ferramentas que estabeleçam e estruturem um sentido de humano fundada em preceitos violentos diante de corpos racializados.

porque, diferente da falsidade da “morte de Deus”, Jorge Amado descreve a segunda morte de Quincas como a única que é efetiva e definitiva, considerando que há aqui a descrição da morte biológica daquele corpo que seguirá no enredo do texto como a manifestação da individualidade de um sujeito singular, mas que, enquanto leitores, sabemos ser apenas um corpo sem vida. Por que vejo a necessidade de estabelecer isso para explicar bem a segunda morte do cânone? Porque os dois casos mantêm, entre si, algumas similaridades importantes. Em primeiro lugar, os dois casos descrevem mortes que parecem ser definitivas. O leitor que não conhece a sagacidade do velho baiano não esperaria um aprofundamento na ancestralidade afro-brasileira e na continuidade de existência daquele sujeito enquanto manifesto em seu corpo biologicamente sem vida, mas espiritualmente amado e acolhido pelos seus iguais (e que, em um abraço da rainha dos mares, seria acolhido pelas sagradas águas da Bahia). Semelhantemente, a sociedade moderna/occidental enxerga a tríade iluminismo-humanismo-renascimento não como o fim da história, mas, ao menos, como seu ponto máximo, no qual se deixa a pobreza e a menoridade da racionalidade para trás, e se pode, enfim, acessar tudo aquilo que o homem pode e deve ser enquanto congruência máxima da existência. Em segundo lugar, é preciso pontuar que essas mortes podem ser vistas como re-definidoras do rumo traçado pelos seus protagonistas, a saber, Quincas e o Cânone, respectivamente. Os dois, em sua segunda morte, se veem diante de sentimentos confusos e embaralhados. Por um lado, a morte de Quincas gera uma contraposição entre a felicidade contida da família em se livrar daquele homem que os envergonhava por seus costumes mais baixos e desprezíveis e a tristeza da sua mulher e dos seus amigos, que perderam o “maior dos vagabundos” e que se orgulhavam de tê-lo como líder. Por outro lado, a morte do cânone gera um sentimento de superioridade por aquele que fundam a modernidade, considerando que o novo cânone superará o atraso e a escuridão, em oposição ao medo e a não aceitação dessa modernidade que, trazendo consigo a certeza da razão, pode, legitimada pela maioridade, promover massacres e genocídios em nome da salvação de corpos e almas de povos que não encontravam, em suas próprias culturas, o verdadeiro Deus. Isso significa, de forma simples, que enquanto a segunda morte do cânone decide matar Deus, a fé e a religiosidade, sua principal consequência é a promoção de um “castigo” cruel e sanguinário aos povos que não mataram seus Deuses para aceitar esse “Deus desconhecido”.

Por fim, é preciso encarar a terceira e mais importante morte de Quincas. A descrição da cena em que Quincas Berro d’Água é levado pelo mar faz jus ao que todas as mortes representam. Da mesma forma que a confusão entre água e cachaça lhe fazem herdar um novo sobrenome (como se sua primeira morte representasse um batismo), sua história também termina sendo levada pela água. A imagem que Jorge Amado constrói é a de um corpo que, levado pelos seus prazeres e impulsos mais debochados diante da burguesia baiana, decide abandonar a morte para escolher a satisfação daquele amontoado de carne, rejeitado, até na morte, pela família, para se entregar àqueles que sempre o receberam e dele se orgulhavam. É por isso que ser recebido por Iemanjá, em um movimento de abraço sem nunca ser devolvido, significa uma morte redentora e que presta contas de todos os problemas que suas outras mortes lhe causaram. Suas três mortes caminham pela vida de mãos dadas para significar e caracterizar esse peculiar sujeito. E, tal qual a de Quincas Berro D’Água, esta terceira morte do cânone, ao menos para mim, é a que mais faz sentido, porque, em teoria, também é a morte responsável por promover um grande acerto de contas com a filosofia. Para o bem do cânone, inclusive, essa é a morte mais urgente: a morte do cânone tradicional, possibilitada e permeada pela inclusão de temas, corpos, pensamentos e outras perspectivas que rompam com o padrão branco europeu ocidental e tudo aquilo que se vincula a esse modelo normatizador.

A grande questão aqui, contudo, é que diante dessa urgência, percebe-se o quanto o cânone está na nossa frente, de modo que, semelhantemente às duas situações anteriores, essa urgência circunda uma morte canônica fajuta, provando, mais uma vez, que enquanto Jorge Amado descreve três diferentes mortes, o cânone cria para si três mortes falsas. Isso fica mais claro quando, ao analisar a vastidão canônica, nos deparamos com várias (e elas o permeiam e recheiam) compreensões que são consideradas absurdas, porque têm em seu cerne a necessidade de anular e destruir um corpo, uma vida ou um modo de racionalidade¹⁰. Ele poderia, até mesmo, ser lido como um anti-manual, ou melhor, o lugar onde nós encontramos a justificativa e o caminho do que não fazer enquanto uma sociedade moderna. O que acontece é que, toda vez que identificamos uma dessas ocorrências – ou melhor, uma dessas falsas mortes – no cânone filosófico, surgem,

¹⁰ Por não fazer parte do nosso objetivo analisar ou acusar determinados autores juntos às suas opiniões “controversas”, não apontaremos quais dessas compreensões podem ser lidas como absurdas, considerando que temos o pleno entendimento que posições filosóficas que são direcionadas à anulação da racionalidade, corpos e humanidade de povos colonizados, negros, mulheres e outros contextos de violências são lidas, naturalmente, como inaceitáveis.

costumeiramente, duas possibilidades de superar esse “erro”: a primeira consiste numa negação do problema, transformando-o em um “caso isolado” – esta é a nova forma de fazer com que os posicionamentos mais racistas e excludentes possam ser postos isoladamente, retirando, do seu autor, sua responsabilidade, tendo em vista que tudo isso pode ser analisado como um “fruto do seu tempo”, não sendo possível cobrar de autores da filosofia posicionamentos “anacrônicos” que respeitassem a igualdade e a dignidade da pessoa humana. Já a segunda possibilidade não parte para a negação. Pelo contrário: reconhece que determinados autores têm um problema e que essas posições são inaceitáveis para o mundo contemporâneo, igualitário e libertário no qual estamos inseridos – e estamos graças ao ocidente e, consequentemente, à filosofia. Contudo, não dá para ser irresponsável e negar as valiosas contribuições de tantos pensadores que nos ajudaram a construir as vicissitudes do mundo ao qual temos acesso. De forma mais clara, isso significa que essa segunda possibilidade tenta separar as posições lidas como “problemáticas” dos sistemas, como se os escritos que tratavam sobre negros, mulheres e povos africanos estivessem desvinculados ao sistema de pensamento que circunda as obras filosóficas¹¹. O que resta disso é: ou reconhecemos que aquele erro é irrelevante, ou reconhecemos que esse erro não tem absolutamente nenhuma aplicação aos sistemas filosóficos, deixando, assim, ao menos uma parte do cânone em segurança – e que muitos centros de filosofia tentarão afirmar como sendo a maior e mais importante parte.

Isso significava, de forma contraditória, duas coisas: 1. Ao se localizar um grave “equívoco” dos pensadores canônicos e seus conceitos, se enxergava como suficiente a supressão desse “deslize” em busca da validação do restante de sua sistematização filosófica. 2. A crítica, quando entendida como possível, deveria se manter como uma análise separada, de modo a permitir a manutenção do cânone em oposição aos autores críticos a ele, possibilitando uma dupla leitura, em uma mão, da produção tradicional, que acima de tudo deveria ser mantida e valorizada, e em outra mão, da leitura crítica, que seria opcional, sem implicações diretas à tradição e com único objetivo de reconhecer que, apesar da magnânima efetividade canônica da filosofia ocidental, alguns anacronismos deveriam ser reconhecidos, ainda que estes fossem meramente fruto do

¹¹ Ainda que tenha me proposto a não citar autores (não quero uma caça às bruxas), acredito que seja importante propor uma exemplificação para não ser leviano nas avaliações: seria impensável a execução do liberalismo de Locke considerando suas posições sobre a viabilidade da escravidão nas américas como forma de educação. Não é possível (ou ao menos não deveria ser) desvincular o modo de pensar desses autores daquilo que os colocou dentro do cânone.

recorte temporal no qual os autores viviam e produziam. Isso identifica o modo com que o cânone se estrutura como uma ferramenta de autopreservação, que se organiza como um procedimento de se preservar enquanto comete a aniquilação do outro. O cânone existe para, e somente para, evitar que outras coisas, que não poderiam alcançar a “grandiosidade” e relevância da filosofia ocidental sejam revestidas de importância. É por isso que a filosofia é pura: ela não dialoga com outras áreas porque ela se preserva e só o faz em situações que o protagonismo possa ser mantido¹². O cânone serve para isso. Dessa forma, o que resta é enxergar essa terceira falsa morte do cânone como a origem do mito de inclusão contemporâneo: como se todo esse contexto se resolvesse com a adição de novos autores, novos conceitos e novos recortes, gerando uma nova modalidade de cânone: o cânone dividido “entre os autores e seus críticos” (TAÍWO, 2018:20), que preserva seus autores na mesma medida que permite que uma crítica a eles seja elaborada – ainda que essa crítica esteja impedida de retira-los de sua condição de intocáveis. É essa divisão que possibilita a formação de uma dupla leitura: de um lado, professores, isolados em disciplinas optativas, escondidas em horários inacessíveis, trabalham autores decoloniais, e, do outro, as disciplinas tradicionais e obrigatórias, que continuam com as mesmas leituras canóicas¹³ e que são, obviamente, insuficientes. Essa divisão fica mais clara quando vemos, com certa curiosidade até a celebração de universidades que

¹² Fazer afirmações desse tipo costumam, normalmente, me deixar em maus lençóis. Antes de mais nada, preciso ser sincero e pontuar que é impossível construir uma justificativa clara para repensar todas os diálogos possíveis com a filosofia (física, linguística, ciência política, economia, literatura, dentre outras). Contudo, meu ponto aqui é estabelecer que a resposta inicial a uma simples questão: como a filosofia lida com o exercício de uma análise dividida, na qual a sua profundidade precisa, de certa forma, ser compartilhada com um texto muito mais chamativo e sem as amarras do método filosófico? A resposta a essa posição perpassa o reconhecimento de que há uma visão profundamente antiquada acerca da relação entre a filosofia e outras áreas, estando nessa relação a tentativa comum de indicar nela uma posição de “mãe” de “outras” ciências, como se essa situação lhe devolvesse uma importância e uma relevância que, por desprezo à razão, à contemporaneidade tem lhe tirado. A Filosofia – isso parece muito claro –, abomina tudo aquilo que não é igual a ela própria, reconhecendo, inclusive, que mesmo diante de certas semelhanças, sempre será possível localizar uma indiscutível inferioridade das outras áreas e ciências. E, exatamente por isso, a filosofia, como aponta Lukács (2000:25), acaba se revestindo de um certo tipo de autoridade que a classifica como uma espécie de doadora de conteúdo e de sentido, estabelecendo-se enquanto o modelo de determinação de sua forma. Isso significa que seja a física, a economia, as ciências políticas ou mesmo a literatura, tudo precisará ser validado pela filosofia que foi responsável por “construir” todas as bases do conhecimento. Ou seja, tudo que tem a filosofia como mãe se constitui como uma mera consequência nascida de uma “superioridade” filosófica, que devido a essa “arte de formar, inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE, 2010:9), moldará e definirá os rumos do mundo moderno, numa avaliação normativa dos rumos da história.

¹³ Cenário esse que é corroborado pelo importante levantamento realizado pela diretoria da ANPOF (<https://anpof.org.br/forum/curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia/alguns-dados-para-pensar-curriculo-e-excelencia-na-area-de-filosofia-por-uma-filosofia-pluriversal>).

passaram a ler autores decoloniais, com 50 anos de atraso, sem o menor interesse em atualizar os referenciais teóricos e, principalmente, sem a menor perspectiva de mudança do cânone responsável pela formação dos professores de filosofia dos departamentos de todo o país. Não nos iludamos: essa divisão entre o cânone e seus críticos se justifica na urgência e na necessidade de estabelecer uma distância intransponível entre o que é canônico e o que é crítico.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim: como resolver esse problema? Não há uma resposta fácil, tampouco definitiva. Minha sugestão, desde o início, é pela morte/assassinato do cânone, o que, também, perpassa indefinições. Logo, se eu não tenho nem encontro todas essas respostas, preciso, ao menos, pensar no caminho de busca por elas. No encontramos novamente com aquilo que a Professora Denise Ferreira da Silva circunscreve enquanto questões mais recentes de seu empreendimento teórico: quais seriam os efeitos, consequências e desdobramentos oriundos do abandono dos procedimentos críticos modernos que tem como seus fundamentos as mesmas bases ontológicas da racialidade (esta entendida como uma ferramenta de promulgação da subjugação racial)? O que aconteceria se esse abandonar torna-se realidade? Quais as implicações disso para a história da filosofia?¹⁴ O que aconteceria se definitivamente matássemos o cânone?

Responder essa provocação perpassa algumas tentativas não definitivas, nem suficientemente concretas, de respostas. A primeira delas é a compreensão de que assassinar o cânone é perpassa uma clara escolha de *desobediência epistêmica*. Essa opção é nomeada e definida por Walter Mignolo como uma posição epistemológica de “ruptura ou desvinculação epistêmica e política) da teia de conhecimento imperial (teopolítica e geopoliticamente fundamentado) da gestão disciplinar” (MIGNOLO, 2021:26). Ela consiste em uma publicidade gigantesca e consciente da ferida colonial, ou melhor, “o fato de regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como

¹⁴ É importante pontuar que em seus textos e entrevistas, essa questão sempre se apresenta como a terceira e última questão propositora do seu projeto. Não adentraremos aqui a todo esse encadeamento lógico, porém, como apontado pela autora em sua “O Evento Racial, uma Proposição de Denise Ferreira da Silva, disponível no Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=T_QBEPK7too&t=3372s), o questionamento acerca das bases ontológicas e epistemológicas se apresenta como mais recente do seu trabalho e, por isso, ganha aqui uma maior importância.

subdesenvolvidas” (MIGNOLO, 2021:27). Essa escolha, diante da ferida colonial, que marca aquilo que Denise se refere como um *corpo-cativo-ferido-na-cena-da-subjugação-racial*, fundamentará a rejeição dos princípios ocidentais/coloniais que estruturam a modernidade. Mas não é uma simples rejeição: trata-se de uma negação seguida de uma escolha, que não apenas substitui os princípios falsamente colocados como originário, mas que, principalmente, evidencia a urgência de sua troca em nome de uma opção qualitativamente distinta, ou seja, trata-se de “mudar os termos da conversa” (MIGNOLO, 2021:28) que guiaram o ocidente por vários séculos. E que fique claro: não será apenas uma troca: será uma rejeição que trará consigo todos os “riscos”¹⁵ possíveis, porque, dentre todos eles, o maior é obedecer e seguir uma epistemologia de violência e morte.

Essa predisposição pela desobediência epistêmica costuma gerar, naqueles que a rejeitam em detrimento da manutenção canônica permeada de sua idolatria, a descabida acusação de que essa posição decolonial retirará desses países subdesenvolvidos do terceiro mundo/sul global uma grande chance de ter contato com um pensamento realmente avançado, permeado de erudição e que serviria, de modo significativo, para a construção da racionalidade/filosofia desses povos, como se, sem o cânone, nenhuma dessas produções pudesse ser, novamente, como já apontamos várias vezes aqui, validada. Essa validação perpassa desde as instituições “economicamente sustentadas (universidades, museus, delegações, oficiais do estado) (MIGNOLO, 2021:48), quanto as “condições gerais da produção de conhecimento” (MIGNOLO, 2021:47), estando todas marcadas por uma posição epistêmica que precisa ser abandonada.

Daí encontramos nosso segundo ponto: a morte do cânone, após a escolha pela desobediência epistêmica, precisará indicar um substituto. O que virá depois do cânone?¹⁶

¹⁵ Sempre é importante sinalizar que a existência desses “riscos” faz parte, inclusive, da própria configuração epistemológica do ocidente. Eu digo isso porque, diante do percurso que já fizemos até aqui, aponto, sem dúvida alguma, que essa morte real do cânone precisa ser constante e efetivada diariamente. Por exemplo: uma forma de matar esse cânone é linguisticamente. Produzir filosofia em língua portuguesa, a nível da produção moderna do conhecimento, é um processo de enfrentamento na mesma medida que se constitui como um risco de não ser lido pelos pares da filosofia. Agora, produzir uma filosofia local, com línguas indígenas/africanas (que nem serão consideradas línguas, mas só dialetos), ou ainda com todas as variantes do português brasileiro é uma opção decolonial pela desobediência epistêmica. Arriscada, inclusive, por, possivelmente, colocar essa produção “em desvantagem em relação aos debates disciplinares convencionais” (MIGNOLO, 2021, p.33), mas viável, já que permite matar o cânone paulatinamente.

¹⁶ Tentando responder essa questão, o próprio Mignolo (2008), em sua opção decolonial, se mostra favorável a não “abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado por todo planeta” (MIGNOLO, 2008, p.290), estando ele, para mim, a falsear seu próprio conceito. Há na decisão pela desobediência epistêmica o reconhecimento de uma diferença qualitativa que não permitiria aceitar jogar conforme as regras do jogo

Esse questionamento sobre o que virá depois tem dois problemas, e os dois se relacionam ao projeto de construção para o futuro: 1. Esse novo cânone – se é que podemos chamá-lo assim – não pode ser uma simples reconstrução de “memórias e ruínas da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2008:295). 2. Matar o cânone não pode ser confundido com escolher produzir um tipo de filosofia que traga consigo os pressupostos do ocidente acerca do atraso dos espaços globais do não-ocidente.

Dá mesma forma que não dá para construir um novo cânone, criando um substituto que, como dizia minha avó, tem cheiro de cânone, gosto de cânone, parece um cânone, mas não é violento e normatizador como o tradicional cânone filosófico, não dá, também, para criar uma filosofia “mitológica”, que carrega consigo a imagem bestializada dos povos africanos/indígenas. O que impede a possibilidade desse “novo cânone”, em resposta ao primeiro ponto, é que pensar uma alternativa baseando-se em uma opção epistemológica imaginária e que alimenta a esperança de coexistência entre esses “dois mundos” é uma ilusão fomentada em qualquer sujeito que não conhece o caráter violentador do pensamento filosófico ocidental. Já em relação ao segundo ponto, a justificativa para sua impossibilidade é um pouco mais complexa¹⁷.

Existe um certo costume nos estudos decoloniais que, certamente, nascem de uma ótima intenção, mas que expõem um engano fundamental. O que acontece é que, em nome da construção de uma filosofia “afroperspectivista, os traçados, invenções e criações precisam, num sentido filosófico, ser negros” (NOGUERA, 2011:3), mas a definição do que é essa filosofia negra acaba trazendo consigo reproduções puramente modernas de como enxergar uma filosofia negra e não canônica. A título de exemplo, é válido mencionar o artigo do professor Renato Nogueira, *Denegrindo a Filosofia: os pensamentos como coreografia de conceitos afroperspectivistas*, que realiza esse

moderno/ocidental. A ruptura só faz sentido se for epistemologicamente/politicamente completa na negação do próprio jogo e da dinâmica da produção de conhecimento dominante. É incoerente afirmar que “o pensamento decolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes” (MIGNOLO, 2008:291) concomitantemente a aceitar a manutenção de instituições e epistemologias que aniquilam esse pensamento decolonial e esses corpos-receptáculos de decolonialidade. A desobediência epistêmica parte, desde o seu início, do abandono qualitativo. Novamente, não do texto, mas da forma. A desobediência epistêmica também é um exercício de ler o cânone e identificar suas insuficiências antes de jogá-lo fora.

¹⁷ Por isso trago aqui uma exemplificação do meu ponto que não consegue ser tão abrangente quanto necessário, mas que servirá para fazer essa ponderação. Afirmo essa não abrangência por reconhecer que essa leitura é somente uma dentre as várias possíveis que nascem na contemporaneidade. Por isso, me deterei somente no recorte de raça, sem desconsiderar a validade das perspectivas de gênero, orientais e outras.

percurso. Lembrando que não o cito para execrar seu importante trabalho em defesa do pensamento negro brasileiro, mas para indicar como esse traçado é comum nos estudos decoloniais. De todo modo, o ponto de Noguera é o desenho de uma alternativa ao cânone, ou, ao menos, uma correção de rota junto a ele. Para isso, as chaves de leitura da filosofia precisam ser trocadas, passando a se analisar conceitos puramente “afroperspectivistas”, tais como “denegrir, vadiagem, drible, mandinga, enegrecimento, roda, cabeça feita, corpo fechado” (NOGUERA, 2011:4). Para isso, sua análise retoma a definição deleuziana de uma filosofia como produtora de conceitos e que, para estar “denegrida”, deve passar por esse enegrecimento conceitual. E como seria uma filosofia enegrecida? Seria o respeito a 3 bases:

1. Pensar é movimentação, todo pensamento é um movimento que ao invés de buscar a verdade e se opor ao falso, busca a manutenção do movimento
2. O pensamento é uma incorporação, só é possível pensar através do corpo
3. A coreografia e o drible são os ingredientes que tornam possível alcançar o alvo do pensamento: manter a si mesmo em movimento.

O que isso significa, de forma efetiva? Significa que um viés de afroperspectividade começaria a se referir a uma “experiência exotérica, num estado de transe, numa possessão divina” (NOGUERA, 2011:8), estando em sua correção “tambores, berimbaus, atabaques, tamborins e uma cadenciada orquestra de instrumentos de percussão, sopro e cordas que molduram os movimentos que acontecem na roda de onde os conceitos emergem” (NOGUERA, 2011:9). Ele se fundamentaria numa “matriz africana [...] que designa um conjunto de africanidades” (NOGUERA, 2011:9) e operaria com “problemas que, muitas vezes, foram abandonados por filósofas e filósofos ocidentais, desqualificados e mal-vistos” (NOGUERA, 2011:15). Até aqui, o percurso intelectual do autor parece fundamentar bem o que seria essa filosofia. O problema se instaura a partir daqui. A estratégia para aplicar essa filosofia perpassa, curiosamente, a manutenção de estigmas que recaem sobre os povos africanos/indígenas, nascido da própria filosofia e que, aqui, seriam ressignificados. Assim, essa filosofia, ao tentar ressignificar suas bases com um viés mais “rústico”, acaba por não diferenciar sua escolha da manutenção de uma imagem de um pensamento religiosa e irracional. E isso gera, em mim, uma certa temeridade no retorno a caracterização da oposição humano-não humano,

racional-bárbaro baseado nessa configuração de um pensamento pré-científico, espiritualista em oposição ao pensamento científico moderno.

O pensador africano Kwasi Wiredu, em seu texto *Como não se deve comparar o pensamento africano com o ocidental* argumenta que essa própria tentativa de “espiritualizar” o pensamento negro/africano é também uma forma de violência do cânone, ao fazer isso por considerar esse pensamento como similares e inseridos em um modelos de sociedade “em um estágio de desenvolvimento intelectual pré-científico” (WIREDU, 1984:1). Isso acaba fazendo com que as belas metáforas – tais como a substituição, proposta por Nogueira, da coruja pela galinha d’angola como representante da filosofia negra – decoloniais que surgem como uma forma de criar neologismo – enegrecer, denegrir – que, em tese, refundaria a gênese do verdadeiro pensamento afrodiáspórico, nada mais fazem do que, novamente, contrastar os “povos africanos e ocidentais” (WIREDU, 1984:2), indicando um caráter exótico a esse pensamento que, por assim sê-lo, circunda uma realidade: “o pensamento tradicional é inferior ao moderno, cientificamente orientado” (WIREDU, 1984:2). O que resta, de todo esse movimento, é reconhecer que aquilo que viria ser a alternativa não passa da manutenção canônica de negação, ou melhor, de uma falsa inclusão.¹⁸ Wiredu desenha bem seu ponto em reconhecer que a irracionalidade é um fruto do ocidente, e esta se manifesta em distintas esferas, como na religião, na ética, na política e, por ser uma criação ocidental – ainda que o ocidente tente, cotidianamente, fingir que nossa sociedade está saldável e sobrevivendo, o invés de estar claramente agonizando –, acaba não querendo reconhecer que “nem o conhecimento racional é uma reserva do ocidente moderno, nem a superstição é uma peculiaridade dos povos da África” (WIREDU, 1984:5) A defesa do Wiredu é direcionada a escolha da África – e que pode se estender às Américas – em “romper com nossos velhos hábitos acríticos de pensamento; isso significa que devemos deixar no passado o estágio de pensamento tradicional” (WIREDU, 1984:6)¹⁹. Uma filosofia negra

¹⁸ “Assim, temos, entre outras ciosas lamentáveis, o frequente espetáculo de africanos, que em outras situações são esclarecidos, participando assiduamente em ocasiões ceremoniais de libações para os espíritos de nossos antepassados, ou que aplaudem francamente a interpretação de danças delirantes feitas por sacerdotes fetichistas possuídos – tudo isso com a impressão de que agindo desse modo eles estão demonstrando sua fé na cultura africana”(WIREDU, 1984:3).

¹⁹ Essa citação requer um esclarecimento importante: abandonar o estágio de pensamento tradicional, para o Wiredu, não é abandonar aqui que chamamos, por toda américa latina, de pensamento dos povos originários. O autor não está se colocando como reproduutor do cânone na anulação desses pensamentos. O que ele está traçando é uma linha de separação entre pensamento e o fetichismo ocidental pelo atraso: o que é um conjunto de pensamentos e reflexões de um povo ou de uma cultura, e o que é um objeto exótico que

não pode simplesmente rejeitar, ou mesmo impedir, que esses outros corpos, de outros não-lugares, permeados de violência canônicas, “não tentem filosofar de uma maneira que considere o atual estágio de desenvolvimento do conhecimento humano lógico, matemático, científico, literário” (WIREDU, 1984:8)

Portanto, o que se segue de tudo isso é a certeza de seis pontos:

1- Matar o cânone perpassa tanto uma escolha quanto uma necessidade epistemológica. Somente com o encerramento definitivo de suas falsas mortes é que conseguiremos pensar uma alternativa a ele;

2- As alternativas construídas até aqui parecem não ter sido suficientes. Ou mantivemos a dicotomia cânone e seus críticos, ou forjamos uma alternativa insuficiente e que expõe uma divisão entre pensamento tradicional e pensamento filosófico.

3- As instituições modernas, incluindo as universidades e o próprio estado, embebidas do mito da diversidade, ainda não entenderam a urgência da criação de alternativas. A maior prova disso é a propagação das dinâmicas oriundas da terceira falsa morte do cânone nos programas de filosofia e mesmo no surgimento de novos professores e intelectuais que não terão onde trabalhar.

4- Não há um caminho seguro para a morte do cânone. Aceitar esse projeto é assumir os riscos e mergulhar na escolha pela possível desestruturação do pensamento filosófico ocidental, o que implicará na contrariedade e na revolta de todos aqueles que estão a ela vinculados. O que não se pode é pensar a possibilidade de manutenção das condições de produção da filosofia brasileira, onde Heidegger continua sendo o tópico mais pesquisado em trabalho de pós-graduação (Coluna Anpof), demonstrando o atraso e déficits intrínsecos a nossa produção intelectual.

5- Minha tentativa de responder aos sentimentos que nascem após a morte de João Pedro e o nascimento de Poesia parecem ter gerado uma urgência de vingança contra a filosofia ocidental. Não tenho problemas em dizer que sim, trata-se de vingança. Não é justiça, ou mesmo reparação histórica. Diferente de Quincas Berro d’Água, que tem três mortes diferentes entre si, mas cheias de significação e que encontra o fim numa entrega ao mar cheia de metáforas e significações, o cânone deixou um rastro de destruição por

interessa o ocidente como forma de diminuição dessa mesma cultura e desse mesmo povo. Fica claro que Wiredu inclui os pensamentos tradicionais como uma faceta primordial no desenvolvimento de sua crítica – “essas ideias deveriam ser entendidas como parte não simplesmente da filosofia africana, mas sim como parte da filosofia tradicional na África” (WIEDU, 1984:8) –, mas rejeita o fetiche pelo místico que interessa a filosofia como maneira de reduzir a intelectualidade tradicional.

onde passou – Será o cânone o irmão do anjo da história de Walter Benjamin? –, e por isso, permiti-lo viver tantas falsas mortes em nome de seu projeto normatizador é ir de encontra com minha busca por essas respostas. Então, seu assassinato é tão urgente quanto necessário.

6- O cânone é mais antigo que todos nós. E há, na verdade, a chance (não só a chance, como também a probabilidade) dele se manter intacto por várias gerações (isso é se ainda tivermos tantas gerações assim pela frente). Então, nesse embate, há ainda o risco dele conseguir falsificar, mais uma vez, sua morte, em nome de algum novo objetivo. Não sabemos o que se sucederá, mas a tentativa de prevalecer. Diante do cânone para determinados corpos e rationalidades, parece não haver esperança, e o que se segue disso é a justificativa do porquê ele deve morrer.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Érico. A ciência em Descartes: fábula e certeza. Edições Loyola, 2017. São Paulo.
- ANDRADE, E. A opacidade do Iluminismo. *Kriterion*, vol. 58, n. 137, p. 291-309, 2017. [19 pp.]
- ARAÚJO, Camila; SÁ MOREIRA, Fernando; SILVA, Mitieli; MOTA, Hugo; FANTON, Marcos; Especial Anpof 8M: 30 anos de desigualdade de gênero na filosofia acadêmica brasileira. COLUNA ANPOF, 2024
- DELEUZE, G. GUATTARI, F. O que é a Filosofia? Trad. Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- GUSMÃO, Manuel. O texto da Filosofia e a experiência literária. *Scripta: Linguística e Literatura*. Belo Horizonte, v. 7, n. 12, jan.-jul. 2003, p. 235-257.
- LATOUR, Bruno. Jamais fomos modernos. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 1994. Rio de Janeiro
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. In: Revista X, V. 16, n. 1, p. 24-53. 2021. Paraná.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: Cadernos de letras da UFF. Dossiê literatura, língua e identidades, n. 34, p. 287-324. 2008.

- NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: os pensamentos como coreografia de conceitos afroperspectivistas. In: Griot – Revista de Filosofia. Bahia, 2011.
- SILVA, Denise Ferreira da. Em estado bruto (In the raw). Trad. Janaína Nagata Otoch. In.: 45 ARS, ano 17, nº 36. São Paulo: USP, p. 45-56, 2019.
- SILVA, Denise Ferreira da. A dívida impagável. São Paulo: 2019.
- SILVA, Denise Ferreira da. Pensamento Fractal (Fractal Thinking). Trad. Mariana dos Santos e Nicolau Galvão. In.: Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em sociologia da USP, São Paulo, v.27.1, 2020, p.206-214.
- SILVA, Denise Ferreira da. Unpayable Debt. London: 2022.
- SILVA, Denise Ferreira da. Homo Modernus: por uma ideia global de raça. Trad. Jess Oliveira, Pedro Daher. – 1º ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- TAIWO, O. Of Problem Moderns and Excluded Moderns On the Essential Hybridity of Modernity. In: Taylor, P.; Alcoff, L.; Anderson, L. (Orgs.). The Routledge Companion to Philosophy of Race. London/New York: Routledge, 2018, p. 14-27 [13p.]
- WIREDU, Kwasi. Como não se deve comparar o pensamento africano com o ocidental. Trad. Marcos Carvalho Lopes. In: Filosofia Africana, UNILAB. In: How not to compare African thought with Western thought. Philosophy and a African cultura, 1984.

**O PENSAMENTO DE MURRAY BOOKCHIN E A TRAJETÓRIA
DO POVO CURDO: A ECOLOGIA SOCIAL E O
MUNICIPALISMO LIBERTÁRIO NA VISÃO DE ABDULLAH
ÖCALAN E SEU LEGADO NA REGIÃO AUTÔNOMA DE
ROJAVA – CURDISTÃO**

**THE THOUGHT OF MURRAY BOOKCHIN AND THE
TRAJECTORY OF THE KURDISH PEOPLE: SOCIAL ECOLOGY
AND LIBERTARIAN MUNICIPALISM IN THE VISION OF
ABDULLAH ÖCALAN AND HIS LEGACY IN THE
AUTONOMOUS REGION OF ROJAVA – KURDISTAN**

Roberto Medeiros

Mestre em História pela Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro (UNIRIO).

RESUMO

Este trabalho busca analisar o pensamento do historiador e anarquista estadunidense Murray Bookchin acerca da ecologia social e do municipalismo libertário. Partindo deste primeiro momento, observamos como as ideias de Bookchin influenciaram a principal liderança do movimento revolucionário curdo, Abdullah Öcalan, a elaborar uma teoria para emancipação curda, o Confederalismo Democrático. Com pilares baseados na ecologia, no communalismo e na ciência das mulheres, buscaremos refletir como o Confederalismo Democrático cumpre papel fundamental na criação em 2012 da Região Autônoma de Rojava, no Curdistão, e o legado de Öcalan para o movimento de libertação curdo na região.

PALAVRAS-CHAVE

Abdullah Öcalan; Confederalismo democrático; Curdistão; Murray Bookchin; Rojava.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the thinking of the American historian and anarchist Murray Bookchin about social ecology and libertarian municipalism. Starting from this first moment, we observe how Bookchin's ideas influenced the main leader of the Kurdish revolutionary movement, Abdullah Öcalan, to develop a theory for Kurdish emancipation, Democratic Confederalism. With pillars based on ecology, communalism and women's science, we will seek to reflect on how Democratic Confederalism plays a fundamental role in the effervescence in 2011 of the Autonomous Region of Rojava, in Kurdistan, and Öcalan's legacy for the Kurdish liberation movement in the region.

KEYWORDS

Abdullah Öcalan; Democratic Confederalism; Kurdistan; Murray Bookchin; Rojava.

O PENSAMENTO DE MURRAY BOOKCHIN E A TRAJETÓRIA DO POVO CURDO: A ECOLOGIA SOCIAL E O MUNICIPALISMO LIBERTÁRIO NA VISÃO DE ABDULLAH ÖCALAN E SEU LEGADO NA REGIÃO AUTÔNOMA DE ROJAVA – CURDISTÃO

1. INTRODUÇÃO

O ano era 2004, mais especificamente abril. E como detalha Debbie Bookchin, era um ameno dia de primavera em Vermont quando ela ouviu aquela frase proferida de maneira casual e espontânea por seu pai, Murray Bookchin: “Aparentemente, os curdos têm lido o meu trabalho e estão tentando implementar minhas ideias” (BOOKCHIN, 2018:1). Em carta enviada de Abdullah Öcalan por intermédio de Reimer Heider²⁰ para Murray Bookchin em 2004, o alemão detalha que Öcalan estava lendo os escritos de Bookchin e se encantou muito com suas ideias, visando implementá-las em diversos municípios (Heider; Öcalan, 2004). Infelizmente, Bookchin faleceu em 2006 e pouco observou o desenvolvimento das ideias de Öcalan, que resultariam nas bases ideológicas para a criação da Região Autônoma de Rojava, em 2012.

Durante sua trajetória de trabalho e ativismo político, o estadunidense Murray Bookchin colaborou com diversos livros e ensaios que discutiram sobre ecologia social, democracia de base e municipalismo libertário em alternativa à hierarquia e dominação do modelo do sistema capitalista (Bookchin, 1978). E a partir de leituras de trabalhos de Abdullah Öcalan percebemos que sua proposta de um Confederalismo Democrático, para solucionar os conflitos na região do Curdistão, perpassa por estes princípios, como a ecologia, democracia radical e uma estrutura organizada em confederações, em alternativa crítica ao sistema estado-nação (ÖCALAN, 2016).

Deste modo, em um primeiro momento, este trabalho visa analisar as teorias expressas na obra de Murray Bookchin e de Abdullah Öcalan, principalmente no que concerne aos temas da ecologia social e o municipalismo libertário. Por meio desta análise, observaremos a influência de Bookchin nos ideais de Öcalan, compreendendo o contexto curdo, permeando a formação do Partido dos Trabalhadores do Curdistão (PKK) e a experiência da Região Autônoma de Rojava. Sobre Rojava, nos inclinaremos para

²⁰ Físico e ativista dos direitos humanos na Alemanha. É porta-voz da Iniciativa Internacional “Liberdade para Öcalan – Paz no Curdistão”. Heider é o principal tradutor para o alemão das obras de Abdullah Öcalan.

compreender de que forma os temas da ecologia social e do municipalismo se reverberaram, principalmente através do Confederalismo Democrático.

2. APONTAMENTOS SOBRE VIDA E OBRA DE MURRAY BOOKCHIN

O estadunidense Murray Bookchin (1921–2006) foi professor, historiador e filósofo, conhecido pelo pioneirismo no pensamento ecológico, e por ser fundador da chamada Ecologia Social. Nascido em janeiro de 1921, no bairro do Bronx em Nova York, no seio de uma família de judeus russos imigrantes, Bookchin cresceu sob a influência da Revolução Russa, e desde jovem, ingressara no movimento comunista local.

Participando de greves e comícios no contexto da depressão econômica e social de 1929 que assolou os Estados Unidos e o mundo, e se envolvendo em Nova York com intenção de apoiar o movimento de suporte aos revolucionários na Espanha durante a Guerra Civil, a década de 1930 fora importante para o desenvolvimento de suas atividades de militância e intelectual. Esta década também traria uma reviravolta em seus pensamentos. Deceptionado após a guinada autoritária da União Soviética e com o pacto Hitler-Stalin de 1939, acaba sendo expulso do movimento por sua tendência considerada “anarco-trotskista” e se aproxima ao pensamento socialista libertário.

Trabalhando como funcionário em indústrias durante a década de 1940 como em uma fábrica de automóveis, engajou-se em atividades sindicais, atuando por dez anos na *United Autoworkers* (AUW), um sindicato norte-americano que representa os trabalhadores nos Estados Unidos e no Canadá, fundado em 1935. Bookchin se decepcionou com o fim da grande greve da General Motors em 1946, que mesmo com os trabalhadores saindo de certa forma “vencedores”, aceitando planos de pensão e seguro-desemprego, isto não era o suficiente para resolver definitivamente o problema de suas condições dentro do sistema capitalista. Para Bookchin, com esse recuo, ficava perceptível que:

O sindicalismo era agora aceito pela burguesia, e que os trabalhadores haviam abandonado seu espírito revolucionário, e estavam apenas interessados pelas vantagens materiais; em suma, reinava uma atmosfera de desmobilização da classe (BOOKCHIN, 1999: 10).

Em oposição a esta atmosfera, e se aproximando do anarquismo, o pensador estadunidense afirma que a tradição revolucionária precisaria se aprofundar em um projeto de criação de uma sociedade cooperativa livre, em oposição ao caráter autoritário

do socialismo. Seguindo este direcionamento ideológico ao anarquismo durante a década de 1950, Murray Bookchin se colocou atento ao contexto político estadunidense.

O aumento do investimento do estado em novas tecnologias, em uso civil e militar, como o incentivo ao uso de pesticidas na produção em larga escala, o desenvolvimento da energia nuclear, a super produção de automóveis, os produtos derivados do petróleo e o anúncio da produção em massa de medicamentos que controlariam doenças consideradas incuráveis, resultariam em uma gigantesca crise no meio ambiente. Bookchin faria sua crítica a este sistema, em artigo intitulado *The problem of the chemicals in food* (1952), sob o pseudônimo de Lewis Herber, ao afirmar que “poderosos com o lucro em mente produziram distúrbios ecológicos por toda área agrícola americana. Por décadas, madeireiras e ferrovias tiveram permissão para destruir terras florestais valiosas e vida selvagem” (HERBER, 1952: 211).

Em um de seus ensaios sobre a questão ecológica, intitulado *Ecologia e Pensamento Revolucionário* (1988), Murray Bookchin pôde estabelecer a ecologia como um conceito político, propondo-a em uma concepção mais ampla de natureza e da relação entre a humanidade e o mundo natural. Manifestando a sua posição revolucionária em alternativa à crise ambiental, vinculou a economia ao meio ambiente como parte integrante do projeto de transformação social, onde “um novo tipo de comunidade, adaptada às características e recursos da região e com todas as amenidades da civilização industrial, deve substituir os extensos cinturões urbanos atuais” (Bookchin, 1988: 2).

Buscando se aprofundar nesse novo tipo de sociedade a ser construída, a encontrou na junção entre anarquismo e ecologia, em uma conexão que resulta na formação da *ecologia social* e no *municipalismo libertário*, ou *comunalismo*. Na compreensão do autor, tanto o ecólogo como o anarquista veem a diferenciação em comunidade como uma medida de progresso, e esta é uma das prioridades para a formação de uma comunidade anarquista que deverá

Aproximar-se de um ecossistema bem definido: será diversificada, equilibrada e harmônica. A procura da autossuficiência levará a um uso mais inteligente e amoroso do meio-ambiente, permitindo o contato dos indivíduos com uma vasta gama de estímulos agrícolas e industriais. O engenheiro não estará separado do solo, nem o pensador do arado ou o fazendeiro da indústria. A alternância de responsabilidades cívicas e profissionais criará uma nova matriz para o desenvolvimento individual e comunitário, evitando a hiperespecialização profissional e vocacional que impediria a sociedade de alcançar seu objetivo vital: a humanização da natureza pelo técnico e a naturalização da sociedade pelo biólogo. Nas comunidades ecológicas a vida

social levará ao incremento da diversidade humana e natural, unidas em harmônica totalidade. Haverá uma colorida diferenciação dos grupos humanos e ecossistemas, cada um desenvolvendo suas potencialidades únicas e expondo os membros das comunidades a um leque de estímulos econômicos, culturais e comportamentais. A mentalidade que hoje organiza as diferenças entre o homem e outras formas de vida em esquemas hierárquicos e definições de "superioridade" e "inferioridade", dará lugar a uma visão ecológica da diversidade. As diferenças entre as pessoas não só serão respeitadas, mas estimuladas. As relações tradicionais que opõem sujeito e objeto serão alteradas qualitativamente, o "outro" será concebido como parte individual do todo que se aprimora pela complexidade. Este sentido de unidade refletirá a harmonização dos interesses entre indivíduos e grupo, comunidade e ambiente, humanidade e natureza (BOOKCHIN, 1988:3).

Com a criação desta comunidade, um de seus objetivos é a humanização da natureza e a naturalização da humanidade, seguindo em ecotopias alternativas ao sistema de exploração existente. Em *Por una sociedad ecológica* (1978), o autor afirma que para a realização desta sociedade ecológica seria necessário um balanço radical das tendências que caracterizaram o desenvolvimento histórico da tecnologia capitalista e da sociedade burguesa, construindo, em resposta, a descentralização das cidades e fundando ecocomunidades novas, onde

É de esperar que estas ecocomunidades e a sua tecnologia adaptada às dimensões do homem abram uma nova era de relações entre indivíduos e de democracia direta e permitam tempos livres graças aos quais, à maneira do Gregos, a população poderá dirigir os assuntos da sociedade sem a mediação de burocratas e profissionais da política. Assim, as decisões tomadas pela hierarquia no corpo social por tanto tempo seriam anuladas e superadas. Assim, os sexos, as classes etárias, a cidade e o campo, o governo e a comunidade, o corpo e a mente, atualmente divididos e opostos, seriam reconciliados e readmitidos em uma síntese humanista e ecológica. Dessa síntese emergiria uma nova relação entre a humanidade e o mundo natural, onde a mesma sociedade seria como um ecossistema baseado na unidade dentro da diversidade, na espontaneidade e em relacionamentos não hierárquicos (BOOKCHIN, 1978: 131-132).

Imprimindo continuidade à ideia de ecocomunidade sem a existência das relações de dominação e hierarquia, Bookchin em seu livro *La ecología de la libertad: el surgimiento y la disolución de la jerarquía* (1999), busca discutir inicialmente a histórica dominação dentro de uma hierarquia sistêmica. Neste trabalho, investigou sobre a crise da razão, a ciência e a técnica, parte do que considera como brechas intelectuais aprofundadas por autores que advoga como suas bases de influência, como Max Weber, Max Workheimer, Theodor Adorno e Karl Polanyi.

Para além destes citados, sua influência especial é Piotr Kropotkin. E por mais que discorde de sua linha de um confederalismo baseado no contrato e no intercâmbio,

criticando sua noção de sociabilidade, considera o autor russo como uma influência insuperável. Especialmente por suas discussões na direção de uma ecologia social libertária, reivindicando o mutualismo social e natural, na ênfase da busca pela reconciliação entre o ser humano e a natureza, o desprezo pela hierarquia, o papel da ajuda mútua e a visão de uma nova técnica descentralizada e humana (Bookchin, 1999: 11).

Analizando criticamente a dominação e a hierarquia, o autor denuncia a catástrofe ecológica ocorrida durante o século XX e as consequências apocalípticas que ameaçam a própria reprodução da vida humana na terra. O entendimento é de que a causa da crise ecológica é identificada na ruptura do equilíbrio entre os seres humanos e a natureza, provocada pela dominação, principalmente ao afirmar que “a noção da dominação da natureza pelo homem vem da própria e verdadeira dominação do homem pelo homem” (Bookchin, 1999: 18), com a apresentação de dois horizontes possíveis,

De um lado, a árdua perspectiva de um mundo harmonioso, com sensibilidade ecológica baseada em amplo compromisso com a comunidade, ajuda mútua e novas tecnologias; e, por outro, a terrível perspectiva de um desastre nuclear. Nosso mundo, aparentemente, terá que passar por transformações revolucionárias de tal amplitude que a humanidade verá suas relações sociais e sua concepção de vida completamente transformadas, ou terá que sofrer um apocalipse que poderá acabar com a permanência da humanidade no planeta (BOOKCHIN, 1999:95).

Em uma tentativa de resposta a esta urgência, desenvolveu-se a disciplina da *ecologia social* a partir de toda esta discussão e trajetória ativista. A ecologia natural trata sobre o equilíbrio dinâmico da natureza, a interdependência do vivo e do inanimado, e por outro lado a ecologia social percebeu como a espécie homo sapiens deixou o mundo natural para introduzir-se em um mundo social próprio. E como ambos os mundos interatuam por meio de complexas fases de relação e evolução, se fez importante para Bookchin esta ligação entre uma ecologia social e ecologia natural, afirmando que

Explorar essas diferenças, examinar as fases e relações que compõem sua criação e o longo desenvolvimento humano desde a animalidade até a sociedade (desenvolvimento repleto de problemas e possibilidades), é fazer da ecologia social uma das disciplinas mais poderosas a partir da qual uma crítica da ordem social atual pode ser feita. Mas a ecologia social oferece mais do que apenas uma crítica da separação entre humanidade e natureza; ela também entende a necessidade de reconciliá-las. Na verdade, ela entende a necessidade de transcendê-las (BOOKCHIN, 1999:101).

E uma forma de reconciliar a humanidade e a natureza de forma a transceder-las em unidade em comunidade é o uso ecológico da tecnologia, de forma a utiliza-la a serviço da vida e das necessidades humanas e não em vista da exploração e dominação (BOOKCHIN, 1978: 93). E para Madrid, que faz uma contribuição relevante para este debate acerca da técnica, um sistema de dominação, por si só, em seu nascimento, trajetória e consolidação, para a sua sobrevivência, necessita da criação de um acúmulo crescente de poder e controle sobre os elementos que podem eventualmente questioná-lo, com possibilidade de eliminar o fator humano de suas relações se preciso for, principalmente com o crescimento da técnica (MADRID, 1997: 11).

A dimensão política da ecologia social instiga Bookchin a formular soluções para a crise ambiental, e a partir da ecologia social, apresenta uma proposta fundada pelo autor: a construção do *municipalismo libertário*, ou *comunalismo*, um novo modelo de ação como alternativa à hierarquia e dominação na sociedade capitalista. Em resposta às suas observações acerca da ecologia social, incluindo o municipalismo libertário e o naturalismo dialético, o autor busca resgatar o significado da política em um sentido mais amplo e emancipatório, para que a partir desta concepção, se possa realizar o potencial histórico do município como espaço onde se desenvolvem as ideias e o discurso. O município no caso, se constituirá como o único espaço possível para uma associação baseada na livre troca de ideias e no comportamento criativo, onde as capacidades da consciência se coloquem à serviço da liberdade.

Nesta experiência, a participação da sociedade na esfera política do município, com possibilidade de se candidatar às eleições dos conselhos e para diretório municipal, interviria de forma efetiva nas necessidades locais, envolvendo cidadãos em grupos de afinidade, formando redes que poderiam minar a tradicional hierarquia do sistema que envolve participação política e necessariamente Estado, em prol de uma sociedade libertária. Extraiendo suas ideias do anarquismo no estímulo do compromisso com o antiestatismo e o confederalismo, Bookchin encontra no comunalismo uma teoria e sistema de governo por qual as comunidades praticamente autônomas encontram-se livremente unidas formando uma federação, onde

em seu programa de municipalismo libertário, o comunalismo busca firmemente eliminar as estruturas municipais estatistas e substituí-las pelas instituições da política libertária. Busca reestruturar radicalmente as instituições governantes das cidades, transformando-as em assembleias populares democráticas baseadas em bairros, pequenas cidades e vilas. Nessas

assembleias populares, os cidadãos – incluindo tanto a classe média quanto a classe trabalhadora – lidam com os problemas da comunidade face a face, diretamente, tomando decisões políticas com base na democracia direta e realizando o ideal de uma democracia humana e radical (BOOKCHIN, 2019: 53-54).

Ao exercer este programa de um municipalismo libertário, o communalismo defende a criação de assembleias populares municipais capazes de exercer o poder político efetivamente democrático. Com relação a organização deste sistema, as

Assembleias municipais com democracia direta elegeriam seus delegados para servir em um conselho confederativo. Este conselho seria um congresso de delegados das diferentes assembleias municipais. O conselho teria pouco poder por conta própria e simplesmente levaria a cabo a vontade dos municípios. Além disso, os delegados estariam sob ordens estritas de votar de acordo com os desejos de seus municípios de origem, o que lhes daria instruções rigorosas por escrito (BIEHL; BOOKCHIN, 2009:113).

Em alternativa ao nacionalismo e a formação do estado-nação, que para o autor seriam modelos fundados para dividir a humanidade, nestas comunas haveria unidade na diversidade, a partir da diversidade linguística e cultural. As assembleias populares dentro de municípios participantes de uma confederação, isto é, uma rede de organização das comunidades que desafiaria a ideia centralista do estado, se organizariam como uma “comuna de comunas”, onde haveria ao mesmo tempo uma descentralização e autonomia local, mas também uma unidade confederativa e interdependente.

As comunas assumiriam a forma de democracia direta com o controle coletivo, ou a propriedade dos recursos de maior importância social em uma economia municipalizada, em redes com outras comunidades, que definiriam seu uso e distribuição de recursos por meio de assembleias baseada na ética da complementaridade e da solidariedade (BOOKCHIN, 2019: 143). A tarefa em si das assembleias populares é estabelecer um modelo de deliberação e poder capaz de substituir o Estado por uma alternativa comunal, onde os cidadãos, os “proprietários” coletivos dos recursos econômicos de sua comunidade, formulem políticas econômicas no interesse da comunidade como um todo (BIEHL, 2019: 68).

Como um princípio de organização social, o Confederalismo atingiria seu desenvolvimento com uma economia confederada, que realocariam empreendimentos para o município como fábricas e fazendas geridas através da população dentro das assembleias populares nas vilas e bairros de cidades. Para Bookchin, a Confederação reuniria o descentralismo, o localismo e a autossuficiência, sendo o Confederalismo

Concebido como um todo: um corpo conscientemente formado de interdependências que une a democracia participatória em municipalidades com sistemas de coordenação supervisionados meticulosamente. Um tipo de metabolismo social fluído e sempre em desenvolvimento, no qual a identidade de uma sociedade ecológica é preservada através de suas diferenças e pela sua virtude potencial de abranger diferenças ainda maiores (BOOKCHIN, 2023:16-17).

Por fim, as assembleias populares e este novo modelo de sociedade, com possibilidade de constituir uma ameaça ao Estado e sistema capitalista, para o autor, criariam uma guarda armada ou uma milícia de cidadãos para proteger suas novas liberdades. Biehl complementa que neste caso sobre a análise de Bookchin, que uma milícia de cidadãos não é apenas uma força militar, mas também manifesta o poder de uma cidadania livre, refletindo sua determinação em fazer valer seus direitos e seu compromisso com sua nova dispensação política. A milícia ou guarda cívica seria organizada democraticamente, com oficiais eleitos tanto pela milícia quanto pela assembleia de cidadãos, e existiria sob a estreita supervisão das assembleias de cidadãos.

Como veremos a seguir, a principal liderança do Partido dos Trabalhadores do Curdistão (PKK), Abdullah Öcalan, fora influenciado por estas ideias sobre a ecologia social e o municipalismo libertário de Murray Bookchin, fundando sua teoria intitulada Confederalismo Democrático. Antes, iremos a um breve balanço da trajetória do povo curdo, e a formação do Partido dos Trabalhadores do Curdistão, que se constitui de fundamental importância para os debates e a consolidação deste ideal.

3. A QUESTÃO CURDA NO CONTEMPORÂNEO: RESISTÊNCIA, FORMAÇÃO DO PARTIYA KARKÊREN KURDISTAN (PKK) E LIDERANÇA DE ABDULLAH ÖCALAN

Os curdos são um povo de origem indo-europeia assentados na região da Mesopotâmia há mais de quatro mil anos (Öcalan, 2012: 23). Dentre os dialetos falados pelo povo curdo, destacam-se o sorani, zazayi, fayli e o kurmanji, sendo o último, o mais comum entre os curdos na Turquia e na Síria, e estes são em sua maioria da vertente islâmica sunita, com espaço para outras religiões como os sufistas, shia e yazidi. O Curdistão é o nome dado à região que compõem o conjunto linguístico, cultural e étnico conformado majoritariamente por curdos. Atualmente localizado entre os territórios da

Turquia, Síria, Irã e Iraque, abrange cerca de 400.000 km²¹. Em 1639 ocorreu a primeira divisão do Curdistão pelos impérios Otomano e Persa iniciando o processo de fragmentação do território na região.

Outra divisão ocorreu com a formação da República da Turquia, surgindo em 1923 com o fim do Império Turco Otomano e o nascimento dos estados-nação na região. Em 1916 é assinado o Sykes-Picot, acordo secreto entre França e Reino Unido sacramentando suas influências na região do Oriente Médio. Este foi um passo para partilha do Império Otomano, criando as estruturas que afirmariam o Tratado de Sèvres²², porém após a independência da República da Turquia em 1923, o Tratado de Sèvres não foi sancionado, mantendo as fronteiras consolidadas e negando a possibilidade de criação de um Estado Curdo. No mesmo ano, com a assinatura do Tratado de Lousanne entre a Turquia e os vencedores da Primeira Guerra, os turcos mantêm soberania sobre os territórios perdidos anteriormente.

A compreensão da repressão permanente do Estado turco é essencial para demonstrar o que ocorre na trajetória do povo curdo²³. A negação da existência de outros povos dentro do Estado gera uma intensa repressão física e simbólica, em tentativa de apagamento. Exemplo disto é que os curdos passam a ser conhecidos como “turcos da montanha”, negando-lhes a sua etnia, e que afirmar a existência de curdos na Turquia é considerado um ato de “separatismo” e, portanto, de “terrorismo”.

Para Bosarsian (2001), este é um dos dois pontos que distingue o sistema político do estado turco das outras regiões do Oriente Médio. Em primeiro, a constância da coerção estatal e da repressão violenta em um monopólio total do autoritarismo turco sob o sistema político de 1923 a 1946, neste período, as revoltas curdas e também outras

²¹ Território dividido em quatro importantes regiões denominadas, Baçûrê (Curdistão Iraquiano), Bakur (Curdistão Turco), Rojava (Curdistão Sírio) e Rojhilat (Curdistão Iraniano).

²² Neste tratado de 1920, foi estabelecida a terceira Sessão para tratar a questão curda, sendo destinada exclusivamente para isso. Em seu artigo de número 62, ficava determinada a criação do Estado do Curdistão, por meio da criação de uma grande zona autônoma (TRATADO DE SÈVRES, 1920).

²³ Neste trabalho, nos concentramos sobre as relações com a Turquia neste tópico, porém isso não exclui outros países da região, como o Irã, Iraque e a Síria de reprimir a população curda de diferentes maneiras. A título de exemplificação em conflitos contemporâneos, o contexto curdo na Turquia desde a década de 1980, está intimamente interligado com a insurgência do PKK. Desde 2003 no Iraque, refere-se principalmente à dinâmica entre o governo federal em Bagdá e o Governo Regional do Curdistão (KRG) em Erbil. Na Síria, refere-se à opressão da população curda e, desde 2012, a atual e futuro status da administração liderada pelos curdos no nordeste da Síria. No Irã, os governos de últimas décadas investiram poucos recursos significativos para o desenvolvimento socioeconômico curdo em áreas habitadas. Para maiores informações sobre as relações entre os curdos e estes países, ver o trabalho do chefe executivo do projeto Kurdish Human Rights, Kerim Yıldız.

contestações foram brutalmente reprimidas. O segundo ponto é demostrado que no ano de 1946 é implementado o sistema político pluripartidarista²⁴, que teve sua capacidade de integrar múltiplos atores políticos nas décadas seguintes, com

O período de 1960 a 1970 foi marcado pela emergência de novos partidos políticos, mas também por um forte aumento da contestação social, da violência política e pelo golpe de estado de 12 de março de 1971. O período de 1975-1980 testemunharia uma vaga de violência civil, que fez mais de 6.000 mortos. Ela conduziu a um novo golpe de estado, aquele de 12 de setembro de 1980, cujo balanço em termos de violações dos direitos humanos foi desastroso – cerca de 50 execuções, várias centenas de vítimas. Enfim, a passagem ao governo civil em 1983 foi acompanhada da guerrilha do PKK lançada em 1984 (30.000 mortos desde então) (BOZARSIAN, 2001: 68).

Em território turco, surge de forma secreta o Partido dos Trabalhadores do Curdistão (Partiya Karkerê Kurdistân - PKK), em novembro de 1978. Inicialmente o grupo é formado por jovens como: Abdullah Öcalan²⁵, Ali Haydar Kaytan, Camil Bayik, Duran Kalkan, Hakkı Karer e Mazlum Dogan (Ribeiro, 2015: 32). Em seu primeiro momento, o partido adere de forma profunda às ideologias marxistas-leninistas-maoístas, com influência de outros grupos de libertação nacional do período. Com o objetivo de fundar uma autonomia em sua região através de uma guerrilha popular, o partido apoiaria uma revolução que fosse nacional e democrática, para formar um Curdistão democrático e independente (KAVÁLEK, 2020: 69; Apud, Öcalan, 1978), onde

A revolução assumirá a forma de uma luta armada prolongada ou "guerra popular" baseada no campesinato. A liderança da revolução está nas mãos da "classe trabalhadora" sob a liderança do PKK. É necessário quebrar o poder dos líderes "feudais" da sociedade curda, já que são os representantes do colonialismo. O campesinato e a pequena burguesia urbana são os dois principais aliados da classe trabalhadora. Não há "burguesia nacional" curda porque o colonialismo não permitiu que ela se desenvolvesse como classe. Os aliados internacionais da revolução são os "países socialistas", os partidos operários dos países capitalistas e os "movimentos de libertação dos povos oprimidos do mundo". as "forças pós-imperialistas que os apoiam". Após a "revolução democrática nacional", a luta se transformará "perfeitamente" em uma revolução socialista. Este manifesto, junto com o símbolo do partido – uma bandeira vermelha com uma foice e um martelo – permanecerá até o quinto congresso do partido em 1995 (JONG, 2015: 9).

²⁴ O processo de politização curda se inicia com o KDP (Partido Democrático do Curdistão Iraquiano), fundado em 1946 por Mustafá Barzani no Curdistão Iraquiano.

²⁵ Ocalan, que viria a se tornar a grande liderança do partido, desde 1974 participava da União de Educação Superior em Ankara, grupo de libertação que se embasava na ideologia guevarista. Com uma estrutura ainda rudimentar em seu início, somente alguns anos após sua construção, em 1978, um grupo de estudantes da Universidade de Ankara começou a se reunir secretamente para debater questões relacionadas à libertação curda, justiça, socialismo e ação revolucionária, e assim surge o embrião do que será o Partido dos Trabalhadores do Curdistão (PKK).

Tomáš Kaválek em sua tese *Comparative Analysis of PKK Insurgencies in the Middle East in 2004-18* (2021) onde analisa comparativamente as insurgências do PKK no Oriente Médio entre 2004-18, divide o PKK em relevantes periodizações. Em um primeiro momento entre 1975-1984, como supracitado, seria o momento de protoinsurgência do partido, com poucos participantes e em fase de consolidação de suas bases ideológicas. Durante 1984-1990, ocorreria um período de insurgência em pequena escala por parte do partido, porém intensa, pois este é o início de ataques da guerrilha ao Estado turco, evoluindo para um período de insurgência em grande escala do PKK, entre 1990-1999, em um momento de intensa violência (Kaválek, 2021: 72).

Durante este período de insurgência, no 3º Congresso do PKK, ocorrido em 1987, fora decidido organizar separadamente as unidades da juventude, mulheres e trabalhadores. A juventude deu seu primeiro passo no caminho de uma organização autônoma dentro do movimento de libertação com a criação da União da Juventude Patriótica do Curdistão (Yekîtiya Xortên Welatparêzên Kurdistan - YXWK) na Europa, neste mesmo ano. Dois anos depois, em 1989, a YXWK deu passos em direção à organização no Curdistão do Norte e cidades da Turquia com a efervescência de revoltas populares no final da década (Movimento Revolucionário Juvenil Curdo, 2023:95), e com o alcance da participação da juventude apostou nestes locais, em 1991 há uma mudança no nome para “Juventude Patriótica” (Yekîtiya Ciwanêñ Kurdistan – YCK).

Um marco nesta década para a trajetória do partido é a identificação do papel central da emancipação da mulher na sociedade como um dos pilares do Confederalismo Democrático. Para Reber Apo, como também é conhecido Ocalan, “a liberdade das mulheres desempenhará um papel estabilizador e de nivelamento na formação da nova civilização, e ela tomará o seu lugar em condições de respeito pela liberdade e pela igualdade” (Öcalan, 2016: 73). E fora nesta década supracitada, no ano de 1987, que o partido organizou o primeiro encontro somente de mulheres denominado Yekitiya Jinen Welaparezen Kurdistan (União das Mulheres Patrióticas do Curdistão) (Ribeiro, 2017: 6), e em 1995 realizou-se o Primeiro Congresso oficial das mulheres do PKK.

Estes acontecimentos ocorreram pela pressão das militantes e guerrilheiras que começaram a se organizar de forma autônoma e independente, e por outro lado, a partir do Confederalismo Democrático, cria-se uma matriz antipatriarcal tendo como base a perspectiva de gênero, o que os curdos chamaram de *jineology*, a ciência da mulher. Este

processo busca o acesso das mulheres dentro dos âmbitos da sociedade com participações políticas e científicas e objetiva romper com a mentalidade do “macho dominante” na sociedade (Ribeiro, 2019: 83). Com programas de formação para transformar o homem, “o conceito de “Matar o homem” visa desmantelar e superar este sistema de relações de poder, e propor uma nova compreensão do que significa ser um homem” (INSTITUTO ANDREA WOLF, 2023:53).

Assumindo um caráter conciliatório a partir de meados da década de 1990²⁶, o PKK entraria em um momento de transformação, reconstrução e expansão, segundo o autor, principalmente após a prisão de sua liderança, Abdullah Öcalan, em 1999²⁷. Com Abdullah Öcalan preso, este momento representou uma ruptura para o movimento de libertação curdo, surgindo entre 1999 e 2005, um novo período de formulação teórica acerca das bases e atividades do partido. Ao formular sua crítica ao processo de formação do estado-nação, o líder curdo define quatro pilares ideológicos que elevaram este sistema a um “nível divino”: o nacionalismo, a ciência positivista, o sexismo e a religiosidade (ÖCALAN, 2016: 22-25).

Com visitas na prisão de Imrali, em uma ilha na Turquia, permitidas apenas para seus advogados durante uma hora por semana neste momento, a partir de 1999, porém com mais especificidade a partir de 2002, Öcalan inicia na prisão um estudo das obras de Bookchin, mais particularmente, dos livros: *Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchies* (1982), *Urbanization Without Cities* (1992) e *Remaking Society* (1990) (Cruz, 2022: 14). Criticando as estruturas econômicas atuais que não somente deterioram a sociedade, como também o meio ambiente e inspirado no conceito de ecologia social de Bookchin, Öcalan propõe a constituição de uma sociedade ecológica que tenha como base o contato consciente e harmonioso com a natureza, e no desenvolvimento desta, uma reconciliação entre ser humano e natureza, compreendendo que,

Um modelo social ecológico é por essência um modelo socialista. Um equilíbrio ecológico somente será possível durante a fase de transição entre

²⁶ Com a queda da URSS, diminuiu-se as aspirações e apoio para um Estado independente naquele momento. Com essa percepção, Öcalan buscara formular uma nova solução contra o modelo político de estado-nação.

²⁷ Abdullah Öcalan foi condenado à morte pelo governo turco, porém foram notadas irregularidades na condução do processo da Corte Europeia de Direitos Humanos. Erdogan decidiu realizar um novo processo visando a entrada da Turquia na União Europeia. Öcalan abandona a Síria em 1998 chegando na Itália, e logo após, buscando asilo em Nairobi no Quênia. Em fevereiro de 1999 é capturado pelo serviço secreto turco.

uma sociedade alienada baseada no despotismo e uma sociedade socialista. Seria ilusão acreditar que a preservação do meio ambiente é compatível com o sistema capitalista. Pelo contrário, o sistema capitalista contribui avidamente para a devastação do meio ambiente. A proteção do meio ambiente deve ser levada em consideração seriamente durante o processo de mudança social (ÖCALAN, 2008: 35).

Por mais que neste trabalho não iremos nos aprofundar criticamente às ideias de Ocalan, é interessante ressaltar o debate de ativistas e acadêmicos sobre o aspecto da influência socialista em seus trabalhos. David Graeber trabalha este ponto em *Sobre o Movimento Curdo e o Pensamento de Öcalan* (2021), e coloca que Öcalan anunciou uma série de rompimentos teóricos com os pilares da ortodoxia marxista, buscando criar uma escrita teórica sobre suas ideias para o Curdistão à medida que foi avançando, não abandonando o marxismo pelo anarquismo, mas durante seus escritos “ele embarcou em sua jornada intelectual na esfera do pensamento marxista sectário, transcendendo-o gradualmente até deixá-lo completamente para trás” (GRAEBER, 2021: 16).

Sobre o sistema capitalista discutido por Öcalan, a alternativa à exploração da natureza imbricada ao modelo de estado-nação, e solução para os conflitos nas regiões próximas ao Curdistão seria chamada de Confederalismo Democrático, “um paradigma contrastante das pessoas oprimidas” sendo este, “fruto da vida em sociedade”. Um modelo de socialismo libertário que se baseia na construção de uma organização social autogerida, democrática em estruturas políticas horizontais, anti-patriarcais e ecológicas (ÖCALAN, 2016:21-23), um sistema o qual

Este tipo de organização ou administração pode ser chamado de administração política não-estatal ou democracia sem Estado. Os processos democráticos de tomada de decisão não devem ser confundidos com os processos conhecidos da administração pública. Os Estados só administram, enquanto democracias governam. Os Estados são fundados no poder; as democracias são baseadas no consenso coletivo. Os cargos no Estado são determinados por decreto, ainda que possam, em parte, ser legitimados através de eleições. As democracias usam eleições diretas. O Estado usa a coerção como meio legítimo. As democracias se baseiam na participação voluntária (ÖCALAN, 2016: 27).

A própria ideia de municipalismo libertário de Murray Bookchin se vê desaguar na formulação do Confederalismo Democrático, com ambos os modelos se apresentando como alternativa através de proposta anticapitalista e ecológica que serve de base para uma democracia radical. Em oposição a este sistema de exploração do meio ambiente, seriam implementadas “cooperativas comunais na agricultura e nos setores de água e energia mostrando-se formas ideais de produção” (ÖCALAN, 2016: 39).

Öcalan estabelece princípios para a constituição e a consolidação do Confederalismo Democrático: o direito à autodeterminação dos povos, que inclui o direito de ter um Estado próprio; em segundo lugar, Öcalan demonstra que o Confederalismo Democrático é um projeto sem a composição de um Estado, sendo um projeto organizacional e cultural de uma nação democrática; o modelo se baseia na participação popular, com as tomadas de decisão ocorrendo nas comunidades; a democracia de base é fundamental para o funcionamento do processo; e a apresentação do Confederalismo Democrático como um movimento antinacionalista, ou seja, sua meta não é a formação de um Estado-nação curdo, e sim pretende estabelecer uma confederação aberta para todos os curdos que reúna as quatro partes do Curdistão localizadas entre o Irã, Síria, Turquia e Iraque (ÖCALAN, 2016: 34-35).

Em termos deste trabalho, por fim, Öcalan destaca em paralelo com o que Bookchin afirmava sobre a existência das milícias populares de proteção o papel da autodefesa destas na construção democrática, onde “a autodefesa de uma sociedade não está limitada a dimensão militar. Pressupõe também a preservação de sua identidade, a sua própria consciência política e um processo de democratização. Só assim poderemos falar de autodefesa” (ÖCALAN, 2016: 31). Exemplificando com a Yekîneyên Parastina Gel - YPG (Unidade de Proteção do Povo) e a Yekîneyên Parastina Jin – YPJ (Unidade de Proteção das Mulheres), estes saíram vitoriosos no Cerco de Kobani em 2014 e na retomada da cidade de Raqqa em 2017, que era até então capital do Estado Islâmico (VERISSIMO, 2021: 86).

Como veremos a seguir, entre diversos pontos de influência, estas Unidades de Proteção Popular foram importantes para a constituição da Região Autônoma de Rojava. A trajetória de construção do autogoverno em Rojava diz respeito a um processo social e político próprio que se relaciona com o PKK, mas que resulta da confluência de uma série de outros atores e grupos políticos, na trajetória de mais de 30 anos de luta por independência, ressignificada através da busca pela autonomia.

4. O LUGAR DA ECOLOGIA NO CONFEDERALISMO DEMOCRÁTICO E A EXPERIÊNCIA DA REGIÃO AUTÔNOMA DE ROJAVA

Embora a presença de populações curdas na Síria seja menos expressiva do que a registrada na Turquia, a trajetória de luta e resistência deste povo na região não é menos

importante. Conforme descrito no decorrer do trabalho, a organização do PKK e de suas guerrilhas não se limitou ao território do Estado turco, mas manteve uma forte presença nas quatro partes do Curdistão. No caso da Síria, o território de Rojava concentra diversos campos de treinamento militar e serviu de refúgio para as lideranças do PKK durante os anos mais intensos de conflito no país vizinho. A região é composta por aproximadamente 2312 km² e é formada por mais de 380 cidades e vilarejos. Estima-se que a população de Rojava congregue mais de 3 milhões de pessoas entre curdos, assírios, turcomenos, yazidis, entre diversas etnias e grupos religiosos.

Após mais de cinquenta anos no poder, o governo do partido Baath na Síria enfrentou as insurgências da população com a chamada “Primavera Árabe”, iniciada em 2011. Quando ocorreu a guerra civil na Síria, os curdos se viram na dicotomia de ter que escolher entre apoiar o regime Sírio ou a oposição, como nenhum dos dois inspirava boas perspectivas para os curdos, decidiram seguir a “terceira via”. Com isso, não apoiaram nenhum dos dois, declararam autonomia da região e se colocaram para defender-se dos ataques externos (DIRIK, 2017: 108-109).

A forte estrutura de poder, embasada em relações clientelistas de perspectiva nacionalista pan-arabista, foi posta em xeque pelas organizações políticas curdas que já atuavam na região, ainda que de forma incipiente, passam a organizar a população quando as estruturas estatais desapareceram da região a partir dos princípios do Confederalismo Democrático. Seu principal formulador teórico, Abdullah Öcalan, havia se refugiado por certo tempo nos campos de treinamento do PKK antes de ser estabelecida a região de Rojava, se aproximando da população local, favorecendo a aceitação do Confederalismo Democrático.

A experiência de Rojava teve início em meio à guerra civil na Síria iniciada em 2011. Os curdos no norte da Síria, com especial protagonismo das mulheres (Ribeiro, 2021), optaram por uma “terceira via” ao buscar se manter distantes do conflito entre a oposição e o governo de Bashar Al-Assad e, ao mesmo tempo, iniciando a construção do Confederalismo Democrático conforme pensado por Abdullah Öcalan²⁸. Com a guerra civil desestabilizando as dinâmicas políticas e sociais do país, as organizações em Rojava rapidamente agiram para pôr em prática seus princípios ideológicos.

²⁸ A população local, apoiada pelo Partido da União Democrática (Partiya Yekîtiya Demokrat – PYD) e outra organizações populares, decidiu formar o Movimento para uma Sociedade Democrática (Tevgera Civaka Demokratik - TEV-Dem), dissolvendo a estrutura estatal.

Desta forma consolidam-se as primeiras estruturas administrativas da região, com a criação de assembleias e comunas nos mais variados espaços e níveis (bairros e cidades). Desde a criação do governo descentralizado sem o Estado e sem hierarquias em 2012, dois milhões e meio de pessoas têm participado nesta forma de governo, “que se relaciona com a Revolução Espanhola (1936), os Zapatistas (1994), o movimento de assembleias de bairro na Argentina (2001-2003) e com o municipalismo libertário de Bookchin” (Strangers in a Tangled Wilderness, 2019: 32).

Desde o início de 2000, quando Bashar Al-Assad fora eleito, o seu governo sempre focou na exploração dos recursos naturais e na alta produtividade agrícola, com o desflorestamento sistemático para a viabilização de monoculturas (Simões; Souza, 2021: 79-80). Como “até 2012, Rojava estava em uma relação de dependência colonial com o regime sírio Assad, o que afetou fortemente a situação econômica e ambiental na região. Durante décadas foi proibido plantar árvores ou cultivar hortas” (Comuna Internacionalista de Rojava, 2021: 54). Assim, a região sofreu diretamente com o resultado deste sistema capitalista e com a violência estatal contra a sociedade e o meio-ambiente, enfrentando a escassez de água e outros

Grandes desafios ecológicos: na produção e consumo de petróleo e gás, na agricultura e transporte, na eliminação de resíduos e tratamento de águas residuais e na construção de moradias. A prioridade do regime Baath era explorar os elementos naturais da área com a maior eficiência, maximizar a produção agrícola a longo prazo e manter os serviços públicos básicos com o menor insumo. Mal contemplou as consequências ecológicas dessas políticas. Os impactos negativos resultantes são um legado sério, mas Rojava hoje enfrenta desafios ainda maiores como resultado da guerra e do embargo (KNAPP; AYBOGA; FLACH, 2016:222).

Com 96 artigos delimitando as bases para a organização política e social dos cantões da região, em 2014 fora publicado o Contrato Social de Rojava e neste contrato promove uma filosofia de gestão ecológica que orienta as decisões sobre planejamento urbano, economia e agricultura, e administra todas as indústrias baseados em princípios coletivos. Além desta nota sobre a ecologia, no contrato destacam-se pontos importantes como a declaração de autonomia dos cantões de Afrin, Jazira e Kobané, sem manifestar interesse na construção de um estado-nação; reafirmou ser a população como única fonte de legitimidade de todos os conselhos de governo e instituições públicas; estabeleceu a organização política e administrativa através da democracia de base; ressaltou a diversidade e a não discriminação; e a separação entre estado e religião.

Como resposta acerca da violência ao meio ambiente que tem sofrido a região, no início de 2018 foi lançada a campanha “Make Rojava Green Again” pela Comuna Internacionalista de Rojava, em cooperação com o Comitê de Reservas Naturais da Comissão de Economia, e o Comitê de Ecologia (da Comissão de Municípios e Ecologia do Autogoverno de Rojava). O objetivo principal seria apoiar e desenvolver a sociedade ecológica no norte da Síria, principalmente por meio de três eixos: educação, trabalhos práticos e a organização da solidariedade global (COMUNA INTERNACIONALISTA DE ROJAVA, 2021: 77).

No primeiro eixo da campanha, entende-se que o desenvolvimento de uma consciência ecológica e democrática é a base para a compreensão do equilíbrio entre a humanidade e a natureza. E a partir desta linha, o primeiro objetivo da campanha que está em andamento foi a construção da Academia Internacionalista de Rojava, arborizando-a com 2.000 árvores plantadas inicialmente em seu planejamento, a maioria pinheiros e árvores frutíferas, como maçã, pis-tache, româzeira, cerejeira, pêra, figo e damasco.

Acerca dos trabalhos práticos, consistia em um primeiro momento, a arborização da região de Rojava, que sofre de ausência de florestas, com isso, o programa atuar intensamente no reflorestamento e na construção de uma cooperativa de plantio de viveiro de árvores, sob gestão da cooperativa conduzida pelos membros dessas cooperativas em colaboração com as comunas²⁹. E no aspecto da solidariedade global, o autogoverno busca atrair apoio internacional para os projetos desenvolvidos

Através da nossa campanha e divulgação, queremos construir uma ponte entre as entidades comunitárias locais do autogoverno democrático e projetos ecológicos no norte da Síria, e ativistas, especialistas, acadêmicos, instituições e organizações interessadas de todo o mundo. Naturalmente, uma das melhores formas de promover este trabalho ecológico é participar aqui em Rojava (COMUNA INTERNACIONALISTA DE ROJAVA, 2021:84-85).

Na área da economia, a organização coletiva se constitui por meio de cooperativas onde trabalhadores detêm os meios de produção, organizando-se de forma horizontal. Com relação à educação, os idiomas principais de ensino são: curdo, árabe, siríaco e outros, buscando romper com a política linguística monolítica do regime

²⁹ Outras atividades práticas são realizadas com foco na agricultura orgânica, na construção de vilas ecológicas, e busca por alternativas energéticas e tecnológicas, como por exemplo, o retorno às técnicas tradicionais de cultivo hídrico e a promoção da criação local de animais e dos métodos tradicionais de construção, sendo completamente contra a comercialização das águas ou controle predatório da natureza (Rapid Transitions Alliance, 2019).

baathista na Síria, com as perspectivas educacionais abarcando o “paradigma das bases da democracia, a economia-ecológica e a emancipação de gênero” (Aydin, 2019: 155). Na área da saúde, a busca é por uma gestão democrática com centros de reabilitação em todas as grandes cidades, sendo o Crescente Vermelho do Curdistão (Hevya Sor a Kurdistan), o principal ator na organização dos cuidados de saúde (Ciwan, 2022: 25). Neste sentido ressaltamos a importância da descentralização, tudo é organizado localmente, onde

Os três cantões de Rojava têm centenas de comunas, organizações políticas locais de algumas dezenas de pessoas sobre as quais se projeta a economia. Na verdade, a organização e a estrutura das cooperativas (que representam o modelo produtivo de Rojava) estão ligadas às das comunas, que, embora descentralizadas, cooperam entre si. Além disso, a propriedade da terra é na maior parte comunal, o que no início não foi muito difícil de conseguir devido ao caos gerado pela guerra (ROMERO, 2016: 166).

Observa-se que a formação de Rojava e sua relação com a sociedade e a natureza se traduzem na dimensão de uma ecologia social libertária que se desenvolve a partir da fundação de uma forma de convivência social alicerçada na produção e na partilha do comum. Deste modo, apesar das contradições e contingências que a experiência de Rojava está sujeita, a experiência aponta para a construção de uma comunidade ecológica na qual a produção e compartilhamento coletivo são os fundamentos para reconstruir a relação entre natureza e humanidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho, buscamos analisar como a obra de Murray Bookchin sobre o municipalismo libertário e a ecologia social influenciaram a formulação da proposta de Confederalismo Democrático de Öcalan, e como este modelo de sociedade descentralizada, com maciço protagonismo feminino, ecológica e crítica ao estado-nação influenciou na criação da Região Autônoma de Rojava. De certa forma, ambos buscaram as potencialidades históricas e sociais para uma civilização democrática, livre da dominação e hierarquia e suas patologias destrutivas.

O pensamento de Bookchin incorpora uma análise social voltada a entender as necessidades do meio ambiente e a reconstrução de sua relação com as necessidades humanas, estabelecendo este princípio como crucial para a humanização da natureza e a naturalização do ser humano. O envolvimento de Öcalan com os escritos de Bookchin durante sua prisão solitária em Imrali, na Turquia, bem como sua posição de influência

dentro do movimento de libertação curda e do PKK, impulsionaram um modelo radical e inovador de projeto político que oferece uma solução possível.

A solidariedade humana e o princípio universalista da esperança que emanam da emergente confederação democrática do Curdistão demonstram que esta não é mais uma questão puramente teórica, demonstra ser uma experiência prática libertária que nega o sistema capitalista e o modelo de estado-nação ao se desenvolver a partir do Confederalismo Democrático. O processo em Rojava não está livre de contradições, porém, assim como na última carta escrita aos 83 anos por Murray Bookchin enviada a Öcalan por intermédio de Reimer Heider em maio de 2004, com o esforço desta experiência, é possível acreditar em uma utopia potente, um novo modelo de sociedade.

Por favor, dê ao Sr. Öcalan meus melhores votos. Minha esperança é que o povo Curdo um dia estabelecerá uma sociedade livre e racional, que irá permitir seu brilho florescer uma vez mais. Eles são realmente afortunados por ter um líder com os talentos do Sr. Öcalan para guiá-los (HEINER; BOOKCHIN, 2004)

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Alysson Eduardo; QUELUZ, Gilson Leandro. Tecnologia, imaginação e ecologia na obra de Murray Bookchin. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, v. 52, p. 325-341, dez 2019.
- AUGUSTO, Acacio. *Municipalismo libertário, ecologia social e resistências*. *Ecopolítica*, 2, p. 64-98, 2011-2012.
- AYDIN, DERYA. *O sistema educativo em Rojava*: uma entrevista com Dorsin Akif. In: Comitê de Solidariedade à Resistência Popular Curda de São Paulo. *Şoreşa Rojavayê: revolução, uma palavra feminina*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.
- BIEHL, Janet. Bookchin's Libertarian Municipalism. *Cadernos de Campo*, Araraquara, n. 26, p. 63-78, jan./jun. 2019.
- BIEHL, Janet; BOOKCHIN, Murray. *Las políticas de la ecología social Municipalismo libertário*. Barcelona: Virus Editorial, 2009.
- BOOKCHIN, Debbie. How My Father's Ideas Helped the Kurds Create a New Democracy. Nova Iorque: *The New York Review*, 2018.

- BOOKCHIN, Debbie; BLAIR, Taylor (Orgs.) *La proxima revolucion: las asambleas populares y la promessa de la democracia directa*. Barcelona: Virus Editorial, 2019.
- BOOKCHIN, Murray. *La ecología de la libertad: el surgimiento y la dissolución de la jerarquía*. Madrid: Nossa y Jara Editores, 1999.
- BOOKCHIN, Murray. *Por una sociedad ecologica*. Editorial Gustavo Gili, S. A.. Barcelona, 1978.
- BOOKCHIN, Murray; BIEHL, Janet; ÖCALAN, Abdullah; et al. *Abdullah Öcalan e Murray Bookchin – Correspondência. 2004*. Disponível em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/bookchin-ocalan-correspondencia>. Acesso em 05 mai. 2023.
- BOOKCHIN, Murray. Ecologia e pensamento revolucionário. *Utopia*, nº 1, Rio de Janeiro, 1988.
- Bookchin, Murray. *O significado de Confederalismo*. Rio de Janeiro: Salamandra Negra, 2022.
- BOZARSIAN, Hamit. Radicalismos, violências e integração política na Turquia. *Tempo*, vol.13, n.1, 2001.
- BRINCAT, Shannon; GERBER, Damian. When Öcalan met Bookchin: The Kurdish Freedom Movement and the Political Theory of Democratic Confederalism. *Geopolitics*, volume 26, 2021.
- CANSIZ, Sakine. *Sara: My Whole Life Was a Struggle*. Londres: Pluto Press, 2018.
- CIWAN, Nûce. A saúde funciona na Revolução de Rojava. In: VARIOS AUTORES. *Autodefesa médica II: A revolução de Rojava*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2022.
- COLOMA, Javier Pardo de Santillana y. *La adhesión de Turquía a la Unión Europea*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro Superior de Estudios de La Defensa Nacional, Ceseden, España, 2007.
- COMITÊ DE SOLIDARIEDADE À RESISTÊNCIA POPULAR CURDA DE SÃO PAULO. *Şoreşa Rojavayê: revolução, uma palavra feminina*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.
- COMUNA INTERNACIONALISTA DE ROJAVA. *Make Rojava Green Again: construindo uma sociedade ecológica*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

- CRUZ, Caio Nunes da Cruz. Abdullah Öcalan como Intelectual orgânico: uma leitura gramsciana. *Aurora*, Marília, v.14, p. 117-134, 2021.
- CRUZ, Caio Nunes da Cruz. *A estratégia do Confederalismo Democrático: um estudo dos escritos de prisão de Abdullah Öcalan (1999 – 2005)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2022.
- DIRIK, Dilar et al. *A revolução ignorada: Liberação da mulher, democracia direta e pluralismo radical no Oriente Médio*. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.
- HERBER, Lewis (pseud. de Murray Bookchin). The Problem of Chemicals in Food. In: *Contemporary Issues*, vol. 3, no. 12, 1952.
- INICIATIVA INTERNACIONAL. *A liberdade prevalecerá: uma breve biografia política de Abdullah Öcalan*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2023.
- INSTITUTO ANDREA WOLF; ACADEMIA JINEOLOGY. *Matando e Transformando o homem dominante*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2023.
- JONG, Alex de. De apisonadora estalinista a mariposa libertaria? La evolución ideológica del PKK. *Viento Sur*, n. 140, jun. 2015.
- KAVÁLEK, Tomás. *Comparative Analysis of PKK Insurgencies in the Middle East in 2004-18: Examining Conditions for Insurgent Behaviour*. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Masaryk University, República Tcheca: Brno, 2020.
- KNAPP, Michael; FLACH, Anja; AYBOGA, Ercan. *Revolution in Rojava: Democratic Autonomy and Women's Liberation in Syrian Kurdistan*. London: Pluto Press, 2016.
- MADRID, Francisco. Sobre a função social da técnica. *Utopia – Revista Anarquista Cultura e Intervenção*, 1997.
- MONGIAT, J. Notas sobre o nacionalismo curdo: reformulação da identidade nacional. *Revista Avesso: Pensamento, Memória E Sociedade*, I(1), 2020.
- MOVIMENTO REVOLUCIONÁRIO JUVENIL CURDO. *Manifesto da Juventude*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2023.
- ÖCALAN, Abdullah. *Guerra e paz no Curdistão Perspectivas para uma solução política da questão curda*. Köln: International Initiative Freedom for Abdullah Ocalan – Peace in Kurdistan, 2008.

- ÖCALAN, Abdullah. *Confederalismo democrático*. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2016.
- ÖCALAN, Abdullah. *Libertando a vida: a revolução das mulheres*. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2016.
- ÖCALAN, Abdullah. *Sobre minha vida carcerária na Ilha de Imralı*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.
- ÖCALAN, Abdullah. *Pensar o Afeganistão a partir do Confederalismo Democrático*. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2021.
- ÖCALAN, Abdullah. *Nação Democrática*. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.
- RAPID TRANSITIONS ALLIANCE. *Rojava in Syria – growing local democracy and defending ecology in the midst of conflict*. 2019. Disponível em: <https://www.rapidtransition.org/stories/rojava-in-syria-growing-local-democracy-and-defending-ecology-in-the-midst-of-conflict/>. Acesso em 22 out. 2022.
- RIBEIRO, Florencia. *A revolução em Rojava: Jin, Jiyan, Azadî (Mulheres, Vida, Liberdade)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2015.
- RIBEIRO, Florencia. A revolução das mulheres no Curdistão: feminismo para além da guerrilha. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, Florianópolis, 2017.
- RIBEIRO, Florencia. *A trajetória do movimento de mulheres no noroeste do Curdistão: a institucionalização do Confederalismo Democrático e da Jineologî (1978-2018)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019.
- ROMERO, Juan Jesús Duque. A economia de Rojava. In: COMITÊ DA SOLIDARIEDADE À RESISTÊNCIA POPULAR CURDA DE SÃO PAULO. *Soreşa Rojavayê: Revolução uma palavra feminina*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2016.
- SIMÕES, Ana Clara Abrantes; SOUZA, Joyce Karine de Sá. O Ecossocialismo de Rojava: a potência da práxis do comum. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 61, setembro de 2021.
- SILVA, André Lemes da. *Da ecologia social a educação ambiental: as contribuições do pensamento libertário de Murray Bookchin*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007.

- STRANGERS IN A TANGLED WILDERNES. O rio de uma montanha tem muitas curvas: uma introdução à revolução de Rojava. In: COMITÊ DA SOLIDARIEDADE À RESISTÊNCIA POPULAR CURDA DE SÃO PAULO. *Şoreşa Rojavayê: revolução, uma palavra feminina*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.
- TARINSKI, Yavor (Org.). *Enlightenment and Ecology: The Legacy of Murray Bookchin in the 21st Century*. Canadá: Black Rose Books, 2021.
- VERÍSSIMO, Vitor Maia. *O Confederalismo Democrático curdo e a oposição ao Estado-Nação*. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- YILDIZ, Kerim. *The Kurds in Iraq: The Past, Present and Future*. London and Ann Harbor: Pluto Press, 2004.
- YILDIZ, Kerim. *The Kurds in Syria: The Forgotten People*. London and Ann Harbor: Pluto Press, 2005.
- YILDIZ, Kerim. *The Kurds in Turkey: EU Accession and Human Rights*. Ann Harbor: Pluto Press, 2005.
- YILDIZ, Kerim; TAYSI, Tanyel B. *The Kurds in Iran: The Past, Present and Future*. Ann Harbor: Pluto Press, 2007.

A GENTE APARECE NAS HISTÓRIAS QUE CONTA: NARRATIVAS E POTÊNCIA DESCOLONIAL

WE APPEAR IN THE STORIES WE TELL: NARRATIVES AND DECOLONIAL POWER

Julia Bardi

Mestra em Educação pela UNICAMP, é professora da Educação Básica na rede municipal de Belo Horizonte e pesquisadora do grupo PHALA: Educação, Linguagem e Práticas Culturais e do subgrupo ODARA-MBERI IWE UPTABE, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

RESUMO

Um mesmo acontecimento pode ser vivenciado desde posições diversas. Relatos e histórias não são universais, apesar de a modernidade, com seu duplo da colonialidade (MIGNOLO, 2017), ter atuado para reduzir as multiplicidades de experiências, e as formas de estar e saber no mundo, ao instituir o eurocentrismo como posição universal e geral: a ciência como único saber válido, o mundo desencantado como única experiência “real”, o entendimento de tempo linear como única forma de temporalidade, e a história como sucessão irreversível de fatos dissociados e estanques. Este artigo advoga pela ampliação do reconhecimento de referenciais, epistemes e posições que ensejam outros mundos possíveis. A reflexão foi inspirada pela observação de uma aluna, relatada no artigo. Há uma discussão sobre a colonialidade - em seus matizes de poder, ser e saber – e da opção decolonial. Por fim, sugiro que narrativa e oralidade podem ser consideradas como possíveis caminhos de reconhecimento-construção de outros marcos, diversos do hegemônico eurocêntrico colonial.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Memória; Oralidade; Narrativa; Decolonialidade.

RESUMEN

Un mismo acontecimiento puede vivirse desde diferentes posiciones. Los cuentos y los relatos no son universales, aunque la modernidad, con su doble de colonialidad (MIGNOLO, 2017), ha actuado para reducir las multiplicidades de experiencias, y las formas de ser y conocer en el mundo, al establecer el eurocentrismo como algo universal y general: la ciencia como único conocimiento válido, el mundo desencantado como única experiencia “real”, la comprensión del tiempo lineal como única forma de temporalidad y la historia como una sucesión irreversible de procesos disociados y estanco. Este artículo aboga por la ampliación del reconocimiento de referentes, epistemes y posiciones que dan lugar a otros mundos posibles. La reflexión se inspiró en la observación de un estudiante, relatada en el artículo. Se discute sobre la colonialidad - en sus matices de poder, ser y saber - y la opción decolonial. Finalmente, sugiero que la narrativa y la oralidad pueden ser consideradas como posibles caminos de reconocimiento-construcción de otros hitos, distintos del hegemónico colonial eurocéntrico.

PALABRAS-CLAVE

Educación; Memoria; Oralidad; Narrativo; Decolonialidad.

A GENTE APARECE NAS HISTÓRIAS QUE CONTA: NARRATIVAS E POTÊNCIA DESCOLONIAL

1. INTRODUÇÃO

Um mesmo acontecimento pode ser vivenciado desde posições diversas. Relatos e histórias não são universais e ainda que um mesmo evento possa ser um marco para diferentes povos – como a invasão/descobrimento da América, por exemplo –, a relação com tal acontecimento não pode ser universalizada, é sempre contextual. A modernidade, com seu duplo da colonialidade (MIGNOLO, 2017), buscou reduzir as multiplicidades de experiências, e as formas de estar e saber no mundo, ao instituir o eurocentrismo como posição universal e geral: a ciência como único saber válido, o mundo desencantado como única experiência “real”, o entendimento de tempo linear como única forma de temporalidade, e a história como sucessão irreversível de fatos dissociados e estanques.

Este artigo advoga pela urgência da ampliação do reconhecimento de referenciais, epistemes e posições que ensejam outros mundos possíveis. A reflexão desenvolvida neste texto foi instigada pela observação de uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental, fato relatado na primeira sessão do artigo, seguido por uma discussão sobre a colonialidade - em seus matizes de poder, ser e saber, que são, contemporaneamente, instrumentalizados e reforçados pelo neoliberalismo -, apresentando, então, como uma alternativa, a opção decolonial. Por fim, sugiro que narrativa e oralidade podem ser consideradas como possíveis caminhos de reconhecimento-construção de outros marcos, diversos do hegemônico eurocêntrico colonial.

Os movimentos realizados no ato de narrar possibilitam a aproximação e a reinvenção de si, e o universo da oralidade promove a coletividade e a riqueza das relações, que transcendem a simples sobrevivência, almejando o bem-viver. Isso se aproxima da reflexão de Abadio Green - indígena Gunadule (Panamá/Colômbia), professor da Universidade de Antioquia (Medellín, Colômbia), e criador da Pedagogia da Mãe Terra:

Queremos también imaginar y hacer nuestra cultura. Pero eso no es sencillo. Cuando Europa tropezó con nosotros, no era simplemente “el otro”, pues venía armado de negación y de fuego, casi todos debimos convertirnos en guerreros; los niños se hicieron guerreros, las mujeres se hicieron guerreras, los saklas (sabia sacerdote de la comunidad Tule), se hicieron guerreros...; Cómo es

possible pensar la cultura en su totalidad, si la vida se ha vuelto una constante lucha por sobrevivir, en una guerra por el agua y la tierra? Todo el tiempo dedicado a evitar la muerte, fue tiempo que no pudimos utilizar para pensar la vida. Pero mientras dejamos de pensarnos a nosotros mismos, otros lo hicieron, mientras nos dedicábamos a defendernos, se fueron haciendo unas enormes lagunas en el conocimiento, en la autoevaluación, en la dignidad y en la confianza en nuestro propio saber. Para volver a llenar las lagunas de la memoria y el saber, con los ríos que nacen de nuestro propio cuerpo, es necesario rehacer da geografía de nuestros pueblos (GREEN, 2015:25-26).

A argumentação neste trabalho defende o ato de narrar a si mesmo como um caminho de produção dos rios que enchem as lagoas de memória e saber de que fala Abadio Green. Esse pode ser um movimento de decolonialidade.

2. A GENTE NÃO APARECE NOS LIVROS DE HISTÓRIA

Sou professora da Educação Básica e trabalho na rede municipal de Belo Horizonte, ministrando aulas de História, Geografia, Artes e Ciências para turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Trabalho em uma escola que fica na maior favela da cidade, o Aglomerado da Serra.

As turmas de terceiro ano estudaram a história da cidade, e entre as atividades que fizemos, montamos uma linha do tempo: preparei cartões com eventos que aconteceram no processo de formação da cidade – alguns da historiografia oficial, outros que tinham a ver com histórias das sete vilas que compõem o Aglomerado da Serra, acontecimentos que faziam referência à história da nossa escola e, por fim, fatos que envolviam a turma do terceiro ano (uma das tarjetas, por exemplo, era “em 2024, o terceiro ano está estudando a história de Belo Horizonte”). Cada estudante recebeu um cartão e a proposta era montarmos coletivamente essa linha do tempo, ordenando os eventos cronologicamente no quadro e discutindo as relações entre eles.

Em determinado momento, observando o quadro, uma aluna perguntou: “professora, foi você quem fez esse material?”, respondi que sim e questionei o porquê da pergunta, ela disse: “Porque aqui tem coisas da Serra, coisas da escola e até coisas do terceiro ano... e a gente não aparece nos livros de História”. Perguntei a quem ela se referia quando dizia que *a gente não aparece nos livros de História*, quem era *a gente*, ela me disse: “a gente, favelado”, concordei com ela e respondi: “Você tem razão, e por isso é muito importante que a gente possa contar nossas próprias histórias. A gente aparece nas histórias que a gente conta, né?”. Ela assentiu com a cabeça.

Minha aluna não se vê representada na História (com letra maiúscula) como favelada, mas ela poderia ter dito também “a gente, crianças” ou “a gente, pessoas negras” ou, ainda, “a gente, mulheres”. A colonialidade que atravessa a produção da História, apaga memórias e experiências vividas, reduzindo a possibilidade de polissemia a um único sentido, o do mundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal (GROSFÓGUEL, 2012). Chimamanda Adichie (2009) alertou para o perigo da história única, pois uma só narrativa é prejudicial às complexidades e à diferença, reforça estereótipos e aprofunda relações desiguais de poder, mantendo hegemonias coloniais. É como, de outro ponto, apontou Beatriz Nascimento:

A história do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas, tanto o negro quanto o índio, os povos que viveram aqui junto com o branco, não têm a sua história escrita, ainda. E isso é um problema muito sério, porque a gente frequenta a universidade, frequenta as escolas, e não se tem uma visão correta do passado da gente, do passado do negro. Então, ela não foi somente omissa, e foi mais terrível ainda, porque na parte que ela não foi omissa, ela negligencia fatos muito importantes e deforma muito a história do negro, tratando basicamente da escravidão e deixando de lado outras formas do negro viver no Brasil, como todo o processo de alforria que ocorreu, todos os quatro séculos de escravidão, e principalmente com relação ao quilombo (NASCIMENTO, 2021, p. 233)

Aproximando a fala de Beatriz Nascimento das ideias de Abadio Green, podemos vislumbrar a enormidade desta violência simbólica colonial, que deforma histórias ao reclamar para si própria o monopólio enunciativo. Histórias deformadas e lagoas vazias de memórias são alguns dos rastros coloniais. A reflexão que pretendo apresentar passa pela potência descolonial da narração de si: contar as próprias histórias pode provocar rasuras nos registros que estão nos livros de História, nas escolas e na narrativa oficial da colonialidade.

3. COLONIALISMO E COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER

Seguindo as indicações das/os autoras/es do coletivo Modernidade/Colonialidade, podemos pensar a colonialidade como um processo que surge na Europa, no século XV, com o colonialismo instaurado desde a expansão ultramarítima, e produz uma lógica estruturante das relações – baseada no capitalismo/liberalismo, na noção de raça e na escravização. De acordo com esse pensamento, a Europa ocupa o centro do mundo, o lugar mais importante de uma hierarquia de valores (de sujeitos, ideias, saberes, práticas, visões de mundo etc.), e é

como se todos tivessem que buscar esse lugar que a Europa alcançou: as tentativas coloniais de “civilização”. Enrique Dussel (1993) diz que o *descobrimento* da América foi, na verdade, um *encobrimento*, pois a colonização construiu mitos e tentou apagar histórias e existências.

Ramón Grosfoguel (2012) ressalta o caráter sistêmico da colonialidade ao dizer que ela produz um “sistema-mundo ocidentalizado/cristianocêntrico moderno/colonial capitalista/patriarcal”. O mundo é organizado em relação a parâmetros eurocêntricos de civilização, desenvolvimento, riqueza, saber, escrita, registro, memória etc. Porém, esses parâmetros não dão conta de outros contextos, então, quando surge a colonialidade, surge, concomitantemente, a decolonialidade (MIGNOLO, 2007), como um movimento que fratura essa lógica totalizante colonial, de uma história única, produzindo possibilidades de re-existências (WALSH, 2009).

É importante atentar para o que Maria Lugones (2014) nos aponta: o sistema colonial não encontrou nas Américas (ou em qualquer outro lugar) um mundo a ser construído, vazio de sentidos e práticas. O que os invasores europeus encontraram em Abya Yala foram sistemas sociais, culturais, econômicos e políticos diversos e altamente sofisticados, aos quais não tentaram conhecer, encontrar ou negociar, mas, ao contrário, esforçaram-se para destruir e substituir. Foi assim que “o processo de colonização inventou os/as colonizados/as e investiu em sua plena redução a seres primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais, e que precisavam ser transformados” (LUGONES, 2014: 941).

Também neste sentido, Mignolo (2019) apresenta a *invenção* da América como argumento da tese decolonial do imbricamento entre modernidade e colonialidade; uma não existiria sem a outra. De acordo com essa ideia, a invenção da América foi o ponto de partida para o desenvolvimento da nova ordem global: “um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia” (MIGNOLO, 2019; 4) Assim, segue Mignolo, foi através de uma *Matriz Colonial do Poder* que a Modernidade pôs em prática um projeto de mundo sem lugar para outros – e as transformações coloniais, projetos de “civilização” e “modernização”, escancaram relações que apresentam valoração diferencial e dispensabilidade de vidas, justificadas pelas narrativas científica e religiosa (como, por exemplo, o discurso do racismo científico ou a narrativa cristã de que alguns

seres não têm alma e, em nome de sua salvação, devem ser catequizados ou, no limite, mortos).

Em sua explanação, Mignolo nos oferece uma imagem da Matriz Colonial do Poder como um monstro de quatro cabeças e duas pernas – as quatro cabeças, para onde esse monstro colonial olha, pensa e se dirige, seriam o controle da economia, o controle da autoridade, controle do gênero e da sexualidade, e o controle do conhecimento e da subjetividade; já as pernas do monstro, o que o sustenta, seriam o racismo e o machismo, nos fundamentos racial e patriarcal do conhecimento. Assim, a colonialidade, enquanto uma matriz de poder, pode ser percebida em três dimensões que se conectam e se complementam: colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber. Conforme registra Luciana Ballestrin (2013), as noções de colonialidade do poder e do saber foram primeiro teorizadas por Aníbal Quijano, enquanto a ideia de colonialidade do ser foi inicialmente apresentada por Mignolo (ambos teóricos do coletivo Modernidade/Colonialidade, juntamente com Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Catherine Walsh, entre outros autores).

Considerando as implicações da imposição do sistema moderno colonial de gênero no sentido da constituição subjetiva e de humanidade, Maria Lugones (2014) sugere uma quarta dimensão da colonialidade: a colonialidade de gênero. Crítica de algumas posições do coletivo Modernidade/Colonialidade, a autora argumenta:

Uso o termo *colonialidade* seguindo a análise de Aníbal Quijano do sistema de poder capitalista do mundo em termos da “colonialidade do poder” e da modernidade – dois eixos inseparáveis no funcionamento desse sistema de poder. A análise de Quijano fornece-nos uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista como constitutiva do sistema de poder capitalista que se ancorou na colonização das Américas. Ao pensar a colonialidade de gênero, eu complexifico a compreensão do autor sobre o sistema de poder capitalista global, mas também critico sua própria compreensão do gênero visto só em termos de acesso sexual às mulheres. Ao usar o termo *colonialidade*, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos.” (LUGONES, 2014: 939)

De acordo com Lugones, a própria genderização já indicaria a condição de humanidade; ou seja, não se pode pensar em mulheres ou homens colonizados, pois na colonialidade as/os colonizadas/os não são humanos, portanto, não podem ser homens ou

mulheres, mas machos e fêmeas. É o que ela identifica como um *processo de redução ativa das pessoas*, que produz colonizadas/os como *menos que seres humanos*.

A defesa desta sessão é: a colonialidade se manifesta em diversos âmbitos da vida e das relações, fazendo as/os colonizadas/os menores epistêmica e ontologicamente - em seu saber, ser e poder. E, como defendem diversas/os autoras/es, os processos de independência das colônias americanas romperam com o colonialismo, mas não resolveram a colonialidade, porque esse referenciamento no norte (Europa/Estados Unidos) ainda segue pautando relações de poder, construção de conhecimentos e produção de subjetividades. Descolonizar, assim, aponta caminhos de recomposição ontológica e epistemológica (WALSH, 2009).

A seguir, discuto como tais processos de recomposição podem se aproximar da narrativa de si mesma/o nos processos de *biografização* que recriam o vivido no narrado (DELORY-MOMBERGER, 2012), dos encontros e negociações de sentidos que a oralidade pressupõe (JOSÉ, 2016; BONVINI, 2016), e das muitas formas de registro dos saberes que são promovidas pela oratura e pela oralitura (MENDES; FERREIRA, 2021; MARTINS, 2022; LIMA, 2023).

4. NARRATIVAS, ORATURA E ORALITURA: POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO

Para o escritor queniano Ngugi wa Thiong'o (2015), nós somos constituídas/os por memórias. As memórias nos localizam e posicionam, assim, lembranças que dizem respeito a quem somos, de onde viemos, quem são nossos pais e avós e a língua de nossa comunidade, por exemplo, são alguns dos elementos fundantes de nossas subjetividades. O processo colonial aniquila essas memórias, impondo a narrativa colonial como gênese da memória das/os colonizadas/os. Para Thiong'o, as palavras do inglês *dismember* e *remember* têm uma relação que extrapola o radical coincidente: o desmembramento colonial pode ser curado pela potência reconstrutora da memória. Para tanto, as memórias tornadas ausentes pela colonização devem ser reestabelecidas, reconhecidas e respeitadas.

O ato de narrar as próprias histórias ressoa nos processos de subjetivação. Christine Delory-Momberger (2012) reflete sobre a noção de *biografização* como uma ação permanente de produção de um sujeito que conta sua história, ao ponto em que

biografia narrada e sujeito chegam a confundir-se. A biografização é, então, um movimento contínuo, uma vez que a história não é fixa ou acabada, mas, antes, *histórias*, construídas a partir da figuração de si, desde o próprio ato de narrar-se (a partir de cada ponto ou cada momento de vida). Assim, o tipo de conhecimento produzido pela narrativa é sempre específico, encarnado e localizado - diferente do conhecimento canônico, produzido pela Ciência e registrado pela História (Ciência e História maiúsculas). Portanto, uma abordagem narrativa pode aproximar-se da opção decolonial quando se afirma nos saberes e conhecimentos produzidos a partir das contingências: plurais, diversos, singulares, criativos e contra-hegemônicos.

Como no moto-perpétuo da biografização promovida nas narrativas, o movimento também é marca da oralidade, uma vez que esta articula campos diversos de existência – assuntos cotidianos e grandes questões morais, ideias e experiências, diferentes temporalidades, planos de existência distintos etc. -, promovendo, a cada ato, uma costura que relaciona as forças criadoras no presente à ancestralidade e às possibilidades de porvir. É a partir desta marca da articulação que Nsimba José considera as narrativas orais ovimbundo como “espaço de intersecções de saberes que revelam toda uma experiência sensível relativa aos aspectos de ordem material e imaterial” (JOSÉ, 2016; 183), capazes de criar sentidos para os acontecimentos do mundo e da vida de cada um.

Colocar a tradição de oralidade em relação dicotômica com a tradição escrita é uma operação colonial que visa, uma vez mais, o subjugo das sociedades colonizadas – grande parte delas de tradição oral. Diversos autores tensionam e desfazem essa relação.

O historiador e poeta Hampâté Bâ é um deles. Em sua pesquisa sobre a tradição oral (2010), o autor malinês defende que a imposição da escrita sobre a oralidade foi uma operação colonial que tentou invalidar a memória produzida na oralidade, transformando os povos sem escrita em povos sem memória ou, no limite, povos sem cultura. Assim, a colonização seria justificada como necessária e, até benéfica aos povos colonizados. De acordo com o argumento colonial, a memória escrita teria maior objetividade frente à subjetividade da oralidade, o que lhe conferiria maior validade. Bâ questiona este argumento, apontando a subjetividade igualmente presente no registro escrito, já que também se trata, como a oralidade, de um testemunho, pois “Testemunho, seja escrito ou

oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem" (BÂ, 2010; 168).

Cheikh Anta Diop é outro autor que questiona a oposição entre tradição oral e tradição escrita. Em seus trabalhos sobre Kemet e a África Negra pré-colonial, Diop (2010) chama a atenção para o fato de a escrita hieroglífica (a partir da qual foram criados diversos alfabetos) ter sido inventada pelas sociedades de tradição oral africanas. A manutenção da tradição de oralidade e o apreço pela palavra falada, portanto, nada tem a ver com a ausência de escrita, mas, com cosmopercepções nas quais a palavra e a fala transcendem a natureza meramente comunicativa, se apresentando, também, como vibrações capazes de incidir na ordem do Universo, e como ativações de encantos e magias. A palavra e a fala são elementos fronteiriços, que conectam os mundos visível e invisível, através de seus poderes de comunicação, vibração e ativação.

As formas do texto oral são muitas, de estrutura mais extensa - contos, lendas, mitos - ou de menor extensão estrutural - advinhas, adágios, canções, orações, provérbios. Partindo deste largo leque de possibilidades, o narrador seleciona a mais adequada para seu público e sua intenção de narração. O texto oral é sempre contextual, produzido no encontro em que é postulado. Uma ideia pode ser transmitida de formas diversas; depende de quem narra, de quem ouve, do contexto, do objetivo.

Como prática que se dá com outro(s), a narrativa oferece a possibilidade de subjetivação constante. A produção de sentidos contingentes, singulares em cada relação, contextuais em cada situação, requer a presença efetiva das/os participantes da comunicação. Isso não é pouco, pois como observa Emílio Bonvini (2016), produz um vínculo diferente com o tempo, com a palavra, com a/o(s) outra/o(s) e com a própria experiência

No nível da sociedade, uma nova ordem de valores se produz. O *tempo* é apreendido na sua dimensão de atualidade em relação ao futuro. A memorização do passado é apenas uma centralização no presente e no futuro do grupo. A *palavra* é força, ela tem valor de ato e engaja o grupo. Entretanto ela só se manifesta e se revela numa busca de tipo iniciático. Os textos orais dizem e não dizem, eles mais vela, do que revelam. Sob a cintilação das imagens, eles convidam a partilhar com o outro a partilha do sentido. Sua estrutura é essencialmente do tipo dialógico: uma palavra sempre partilhada. O *vivido* do grupo está ligado a esta palavra. Um implica o outro: o vivido precisa ressoar na palavra e esta, proferida, deve repercutir no vivido. Repercussão e vivido são duas dimensões fundamentais da oralidade. Eis o jogo da vida e da sobrevivência do grupo e também o sentido profundo da proferição, o sentido que é necessário atribuir aos diferentes textos em situação

de oralidade: provérbios, adivinhações, contos, máximas, nomes próprios, cantos, etc., todos esses textos estão a serviço da memória coletiva e da transmissão da experiência do grupo (BONVINI, 2016:6-7).

Leda Maria Martins (2022), também se dedica a essa palavra de sentidos profundos e complexos. Estudiosa de culturas de oralidade, vive e pesquisa a partir de tradições afrodiáspóricas, especialmente o Reinado (manifestação de devoção que promove um resgate da história bantu, real e simbólico). Pensar desde essas experiências a levou a considerar a limitação dos aportes teóricos, metodológicos e conceituais das teorias eurocentradas para elaborar essas outras práticas. De acordo com a poeta-professora, refletir sobre tais práticas requer outros modos de escrita, referenciais teórico-metodológicos e, no limite, ontológicos e epistêmicos.

Martins observa que a elaboração colonial de mundo, a partir da reafirmação de dualidades, resulta em articulações frágeis e limitadas que falham em dar conta da diversidade da vida. Em busca de alternativas a essas operações circunscritas à racionalidade moderna ocidental, a autora borra as fronteiras entre escrita e oralidade com a noção de oralitura - ideia que surge nas elaborações da autora acerca de tradições de pensamento não eurocentrado, que produzem uma torção nessa forma de pensar (especialmente a partir de filósofos de África e de Abya Yala) -, apresentando outras maneiras de experienciar e conceber o mundo e tudo o que o compõe.

O conceito da oralitura deriva de outra construção teórica da autora (que sustenta, igualmente, outras elaborações conceituais), que é a noção de encruzilhada. Segundo Martins, a encruzilhada é uma situação de encontros, travessias, atravessamentos e derivações que escapa à tentação colonial da pureza. A oralitura, como derivação da encruzilhada, trata de articulações entre grafia, oralidade, conhecimento e corporeidade, que levam em conta formas de registrar conhecimentos que não sejam apoiadas na letra alfabética ou no texto escrito, mas no corpo. Nas palavras de Leda Maria Martins:

Na primeira elaboração de oralitura – realço isso bem -, a composição do termo aponta para a litera e a litura, ou seja, na oralitura, está a possibilidade de uma grafia da oralidade, que é também uma rasura. A oralitura é uma grafia do conhecimento que se dá pela corporeidade. O corpo entra de uma forma extraordinária como instância epistemológica. Eu vou afirmar que não haveria, portanto, em nenhum momento, sociedades ágrafas no que se refere à memória e à inscrição do conhecimento. A inscrição do conhecimento pode ser a criação do conhecimento, o resguardo do conhecimento, a revisão do conhecimento e até o esquecimento do conhecimento que se dá através do corpo e no corpo,

como episteme. A inscrição do saber não é um privilégio da escrita discursiva, ou seja, não há nenhuma oposição entre oralidades e escrituras. São sistemas de registro de pensamentos diversos. As oralidades são um sistema de registro que se dão pelo corpo, lugar de inscrição e disseminação do conhecimento (MARTINS, 2022: 32).

Sobre essa relação implicada entre a palavra e a inscrição no corpo, podemos lembrar de Manoel de Barros, para quem “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma que fique desamparada do ser que a revelou” (BARROS, 2010; 345). A palavra conta do vivido e a experiência é singular de cada pessoa em cada tempo e contexto de vida – de cada boca que pronuncia as palavras. Cada corpo carrega e conta sua história.

Voltemos à crítica à dicotomia colonial entre sociedades letradas e sociedades orais: Jackeline Mendes e Marta Ferreira (2021) se somam a outros teóricos (alguns já citados) e convidam a uma reflexão importante ao pontuar que, no limite, a operação que produz essa dualidade reduz a oralidade à ausência de escrita fonética/alfabética. Considerando a complexidade dos sistemas simbólicos da oralidade, as autoras explicam que as narrativas se produzem na integração de linguagem verbal, visualidade e corpo, uma vez que são geradas sinesteticamente por gestos, sons, ritmos, sabores, emoções, cheiros... Há autores que defendem que a ideia de uma *literatura oral* é insuficiente para tratar tal complexidade. Alguns autores, no contexto de África, utilizam o termo *oratura*, seguindo o linguista ugandense Pio Zirimu (1960). Já a tradição latino-americana, a partir do haitiano Ernst Mirville (1974), se refere à *oralitura*. As autoras concluem: “(...) ao dizermos tradição oral/oralidade/oratura/oralitura pretendemos nos referir às narrativas do ponto de vista desse sistema performático complexo e completo que compõe os modos de narrar e conhecer nessas práticas culturais.” (MENDES; FERREIRA, 2021; 5)

Raquel Lima (2023), poeta-slammer portuguesa, refletindo sobre o sentido das palavras, conclui que embora elas existam antes dos encontros entre pessoas, isso não é definitivo: o sentido dado à palavra por quem a ouve, ao mesmo tempo que comunica, rasura o sentido de quem a enuncia. Raquel centra sua pesquisa nos caminhos da oralidade, pensando a relação entre existência e apagamento a partir da palavra no lugar especial da poesia falada - que situa o corpo como arquivo de um texto que se mantém (o conteúdo da poesia como foi criado), mas é permanentemente alterado em sua forma (tom, ritmo, pausas...), a cada recitação, para encantar cada novo ouvinte.

A artista produziu um trabalho intitulado *Rasura*: o vídeo, exposto na 35ª Bienal de Arte de São Paulo (realizado em 2021 na Ilha de São Tomé), foi criado a partir da

interrogação poética a processos de exclusão e apagamento. Num cenário de barcos à deriva e casas coloniais abandonadas no arquipélago de São Tomé e Príncipe (que sofreu colonização de Portugal até 1975), lima reflete sobre as ruínas que, como vestígios que se arrastam pelo tempo, garantem que a história não seja apagada. A artista apresenta a ideia de *rasura* como resultado do embate entre tentativas de apagamento e resistência - que ocorrem simultaneamente. O trabalho de lima mostra que os processos de colonização promoveram exploração e violência, fazendo, por vezes, modos de vida sucumbirem, mas não conseguindo apagá-los por completo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a oratura quanto a oralitura falam de saberes, histórias e memórias que se inscrevem no corpo, tornando o próprio corpo vestígio e rastro que segue existindo a despeito de todas as tentativas de apagamento. A partir dos saberes que o corpo traz, oratura e oralitura são dimensões da oralidade que rasuram a história colonial hegemônica. Para lima, o apagamento colonial busca extinguir vestígios ou rastros, o que difere da rasura, que resiste à colonialidade e conta com a sobreposição intencional das camadas do ato. Neste sentido, a narrativa que cada corpo produz, a voz de cada um, a palavra de cada boca é uma forma de caligrafia que reconfigura a história, rasurando a Grande Narrativa Oficial Colonial.

A narrativa e a oralidade são tomadas aqui como possibilidades de descolonização, pois os entendimentos, registros e conhecimentos eurocentrados, coloniais, são insuficientes e, muitas vezes, inadequados, para tratar de experiências que passam em outros contextos. A descolonização é um processo urgente e as narrativas e a oralidade podem ter muita força nesse processo, tanto por funcionarem a partir de outras lógicas (diferentes da do pensamento moderno ocidental), quanto pelo fato de trazerem histórias, visões de mundo, saberes e sujeitos que foram encobertos pela colonialidade, porque, voltando à situação relatada no início do texto: a gente aparece nas histórias que conta.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED talk, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=50s>.

- BÂ, Amadou Hampâté. *A tradição viva*. IN: KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. p.167-212.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, no11. Brasília, maio-agosto de 2013, p.89-117.
- BARDI, Julia. *No Corte do Facão* – confabulações decoloniais em educação menor. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1398401>.
- _____. *Narrativa e Oralidade*: rasuras nas práticas coloniais de transmissão. REVASF, Petrolina, Pernambuco, vol.14, n.35, Dezembro, 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p.9-26.
- BONVINI, Emilio. *Textos orais e textura oral*. IN: QUEIROZ, Sônia (Org.). A Tradição Oral. Belo Horizonte: VivaVoz & FALE/UFMG, 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51, set.-dez. 2012. p.523-536.
- DUSSEL, Enrique. *1492: O Encobrimento do Outro* (A origem do “mito da modernidade”). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.
- GROSFOGUEL, Ramón. *Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas*: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea, v.2, n.2, p.337-362, jul.-dez. 2012.
- HISTÓRIA PRETA: terras invisíveis. Thiago André. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/25b6WAIHfj0MzQrxwfZSbw>
- JOSÉ, Nsimba. *As narrativas orais ovimbundo como espaço de produção de sentidos*. IN: LEITE, Ilka Boaventura; SEVERO, Cristine Gorski (Orgs.). Kadila: culturas e ambientes: diálogos Brasil-Angola. São Paulo: Bluncher, 2016.
- LIMA, raquel. *Rasura*. 35ª Bienal de Arte de São Paulo – Coreografias do Impossível. São Paulo: set./dez.2023.
- LUGONES, Maria. *Rumo a um feminismo descolonial*. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3):935-952, setembro-dezembro/2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. IN: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-

TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2019:27-53.

- MARTINS, Leda Maria. *Leda Maria Martins em entrevista a Pedro Kalil – Coleção Arte e Teoria*. Belo Horizonte: Relicário, 2022.
- MENDES, Jackeline Rodrigues; FERREIRA, Marta. *Narrativas e seus Encantamentos* - entre zuelas e axós de Tata Londirá. *Revista Periferia*, v.12, n.3, set./dez.2020. p.39-52.
- _____. *O narrador João da Goméia/Tata Londirá*: azuelando e encantando para além das narrativas coloniais. IN: GOUVEIA, Inês; MENDES, Andrea; BEZERRA, Nielson; SOUZA, Marlúcia Santos de (Org.). *Joãozinho da Goméia*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. 308p.
- MIGNOLO, Walter. *Colonialidade* – o lado mais escuro da modernidade. RBCS, vol.32, nº94, junho/2017. p.1-18
- _____. *O pensamento decolonial*: desprendimento e abertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon. *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.
- SILVA, Rosana Oliveira da; ANDRÉ, Robson Gomes; WANDERLEY, Sérgio Eduardo de Pinho Velho; BAUER, Ana Paula Medeiros. *Josué de Castro e a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber*: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, jan/abr, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.21599.
- THIONG’O, Ngũgĩ wa. *Memories of who we are*. Louisiana Literature Festival, Louisiana Museum of Modern Art, Dinamarca, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AYP9sJvDcYE>.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial*: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2009. p.12-41.
- _____. *Interculturalidade e decolonialidade do poder*: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*, v.5, n.1, jan.-jul., 2019.

O RACISMO NA SALA DE AULA E A LEI 11.645/2008

**RELIGIOUS RACISM HUMAN RIGHTS AFRO-BRAZILIAN
RELIGIONS**

Tiago Nicolau da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima e
Historiador pela Universidade Federal de Roraima.

RESUMO

O presente artigo discute a urgência de os saberes negros estarem presentes nas salas de aula brasileiras, uma vez que o racismo estrutural, permeado na história do país, afeta o campo educacional. Essa discussão leva em consideração o posicionamento de autores negros a respeito da temática, bem como o que preconiza a lei 11.645/2008. Com essa discussão, este texto pretende evidenciar o fato de o racismo silenciar os conhecimentos produzidos pela população negra dentro do ambiente escolar e qual a importância desses saberes, que, por séculos, são inferiorizados pelos grupos hegemônicos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, considerando autores como Almeida (2020), Carneiro (2023) e Cavalleiro (2001), que discutem como a escola tem um papel fundamental na desconstrução desse fenômeno social que é o racismo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Epistemologia; Racismo; Direitos Humanos; Antirracismo.

ABSTRACT

This article discusses the urgent need for black knowledge to be present in Brazilian classrooms, since structural racism, permeated in the country's history, affects the educational field. This discussion takes into account the position of black authors on the subject, as well as what law 11.645/2008 recommends. With this discussion, this text aims to highlight the fact that racism silences the knowledge produced by the black population within the school environment and the importance of this knowledge, which for centuries has been inferiorized by hegemonic groups. To this end, a qualitative bibliographical study was carried out, considering authors such as Almeida (2020), Carneiro (2023) and Cavalleiro (2001), who discuss how the school plays a fundamental role in deconstructing this social phenomenon that is racism.

KEYWORDS

Education; Epistemology; Racism; Human Rights; Anti-racism.

O RACISMO NA SALA DE AULA E A LEI 11.645/2008

A princesa Isabel
Passou cheque sem fundo
Enganando todo mundo
A escravidão não acabou
A escravidão continua
Só não vê quem é cego
Ou tem cabeça na lua

Poema, *A princesa Isabel*³⁰

[...] Paciência, Tolerância,
Fé, Esperança,
são elementos fundamentais
para a construção da mudança. [...]

Texto, Mudar.³¹

1. INTRODUÇÃO

A historiadora e especialista em história da escravidão, Ynaê Lopes dos Santos, em sua obra *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*, mostra como o racismo brasileiro se confunde com a própria história do país. De acordo com a autora, “[...] Talvez esta seja a forma mais simples de dimensionar o que é o racismo no Brasil: é grande parte daquilo que consideramos normal” (SANTOS, 2022: 14), já que a invasão de europeus em terras brasileiras e a atuação desses grupos no extermínio das populações nativas e no tráfico transatlântico marcaram e moldaram nossa história.

Considerando isso, este artigo evidencia como o racismo silencia os conhecimentos produzidos pela população negra dentro do ambiente escolar e qual a importância desses saberes, que, por séculos, foram colocados pelos dominadores como menores e inferiores. Além disso, a discussão promovida neste artigo evidencia o fato de que esses saberes são importantes para que ocorra um giro epistemológico dentro de nossa educação branca e para que percebamos a riqueza de saberes pretos no chão da sala de aula. O filósofo Silvio Almeida (2020: 32) define o racismo como

Uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencem.

³⁰ Poema do poeta afro-brasileiro Carlos de Assumpção, disponível na obra *Não pararei de gritar: poemas reunidos* (2020).

³¹ Trecho do texto Mudar, da professora Madalena Freire, disponível no livro *Educador, Educa a dor* (2022).

O racismo apresenta-se nas mais diversas situações sociais, incluindo eventos como partidas de futebol, em que falas e gestos preconceituosos muitas vezes denotam atitudes racistas. Acrescenta-se a isso manifestações em outros espaços sociais, como o ambiente escolar e em espaços públicos que frequentamos.

A naturalização da ideologia racista em nossa sociedade é historicamente explicável, o embranquecimento de nossa cultura e identidade nacional, juntamente com o incentivo de migrações de europeus para nossas terras são alguns exemplos de como racismo agiu ao longo do tempo por aqui. A educação foi e continua sendo um dos meios de manutenção e perpetuação do racismo brasileiro, uma educação que no primeiro momento ficou responsável pela igreja ajudou no processo de estigmatizações dos negros e indígenas.

O antropólogo e intérprete do Brasil Darcy Ribeiro, em uma de suas obras, *Educação como prioridade* (2018), afirma que a escola pública brasileira é antipopular e não foi pensada para os mais pobres. Ribeiro cita as crianças como um dos grupos em que isso se torna evidente. Ademais, o autor menciona o não acolhimento humanizado dentro do ambiente escolar como um elemento que colabora para que esse espaço tenha um “caráter cruelmente elitista” (RIBEIRO, 2018: 21).

O Brasil é historicamente um país desigual e continua sendo na contemporaneidade³², considerando que ainda há uma disparidade de renda muito grande entre os brasileiros. A população mais pobre possui muitos anseios e cobra que seus direitos sejam efetivados, pois o acesso à educação, que é recente em terras brasileiras para os mais pobres, até hoje não alcança todas as classes sociais.

As constituições brasileiras, ao longo de seus processos de elaboração, evidenciam quem eram as classes e os filhos de quem poderiam acessar a escola pública no país. Com uma longa história marcada pela escravidão e pelo genocídio dos povos indígenas, o Brasil excluiu os menos favorecidos do processo educacional formal, gerando, consequentemente, um processo ainda mais difícil para aqueles que queriam ascender socialmente. Constituiu-se, assim, uma sociedade de classes que teve por mais de três séculos o sistema escravista vigente. Isso, por sua vez, contribuiu para a hierarquização de seres humanos, gerando uma desigualdade social/racial no país.

³² Sobre desigualdade na contemporaneidade ver <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/12/07/4-dados-que-mostram-por-que-brasil-e-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo segundo-relatorio.ghtml>.

A educação como direito de todos, laica e gratuita, é muito recente na nossa história. Campesinos, filhos da classe trabalhadora, negros e pobres entraram nas escolas há pouco tempo. O Brasil foi um país colonizado por pessoas brancas que tinham a religião cristã como oficial do país. Esses indivíduos eram, em sua grande maioria, homens, o que acabou refletindo na construção de uma educação eurocentrada, que exclui saberes tradicionais/ancestrais dos povos originários e não tem como premissa um diálogo horizontal de saberes dentro da sala de aula.

A escola não é o único local em que as discriminações se manifestam e os educadores não são os únicos responsáveis pela luta antirracista no país. Essa luta precisa ser ampliada para tomar dimensões nos vários setores da nossa sociedade. No entanto, a educação é um dos principais motores dentro de uma sociedade e muitos cidadãos passam pela escola pública. Para muitos indivíduos, a passagem pela escola é a única vez que haverá contato com o ensino formal. Diante disso, é pertinente questionar: qual será o papel social da educação das relações étnico-raciais na vida dessas pessoas? É a escola uma das instituições responsáveis pelo debate daquilo que atravessa/afeta a vida de milhares de brasileiros.

2. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No Brasil, as relações raciais nunca foram um assunto pacífico. Para muitos, é um tema polêmico e, na maioria das vezes, é evitado. A discussão das relações raciais que se deu em nosso país é muito importante, pois contribui para o entendimento de como foram estruturadas essas relações desde o período colonial até os dias atuais e apresenta um panorama da realidade que vivemos hoje no Brasil.

A herança educacional do período da colonização ainda é muito latente nas escolas públicas brasileiras, manifestando-se, geralmente, sob a forma de uma educação que não dialoga com a realidade da maioria dos alunos e que, por isso, precisa ser superada. Em 2023 a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira completou 20 anos, e, segundo o levantamento³³ da ONG Todos Pela Educação, apenas metade (50,1%) das escolas públicas do país tiveram ações contra o

³³ Sobre o levantamento ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/so-metade-das-escolas-publicas-tem-projetos-antirracistas-aponta-ong>.

racismo em 2021, ano em que foi feita a última pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação Básica – Saeb.

Esse dado demonstra que a educação ainda precisa trilhar caminhos para que a luta antirracista seja um dos eixos no campo educacional e tenha financiamento por parte do estado, além de incentivo para formação inicial e continuada para os educadores e educadoras. A hierarquização de saberes é fruto desse longo processo de dominação e desumanização das pessoas negras, uma vez que os seus saberes sempre foram subjugados em relação ao conhecimento produzido por pessoas brancas.

O racismo é um dos principais legitimadores do apagamento dos conhecimentos produzidos por pessoas negras em sala de aula. A escritora e doutora em educação Sueli Carneiro (2023) afirma que o epistemicídio é anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados e não somente, mas também, implica no processo persistente de produção da indigência cultural através da negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade, pela produção de inferiorização intelectual, Carneiro (2023: 109) afirma:

O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial.

A exclusão de pessoas negras dos espaços formais da educação impossibilita a construção de conhecimentos produzidos por essas pessoas e por acesso a intelectuais negros e negras. Além da exclusão causada pelo racismo, podemos observar o silenciamento de pessoas negras que tentam lutar por um educação contra-hegemônica branca.

A historiografia brasileira comprometida com a luta do movimento negro mostra que as populações negras, bem como seus saberes e manifestações culturais, foram excluídas do processo educacional. O epistemicídio contra a população afrodescendente aniquila os saberes/conhecimentos produzidos pelos povos oprimidos e, nesse caso, podemos citar as populações negra e indígena, que sofreram e sofrem um longo processo de apagamento epistemológico.

O conhecimento que veio do continente africano mediante os seres humanos escravizados e os aqui desenvolvidos marcam toda uma história que muitas vezes não

chegam aos currículos escolares, crianças e adolescentes que são negras e tem em sua família pessoas com sangue africano não presenciam dentro do ambiente escolar conteúdos que trabalhem com sua história e cultura, o não reconhecimento desses saberes dentro desse ambiente em muitos casos é o motivo da evasão escolar.

A história da cultura africana e afro-brasileira descolonizada é urgente nas salas de aulas do nosso país. Os professores e professoras de história precisam ensinar a história da escravidão que aconteceu na América portuguesa, pois isso é essencial para que os alunos conheçam por que chegamos onde estamos. Entretanto, é importante salientar a apresentação da história/cultura africana e afro-brasileira para além da escravidão, mostrando suas contribuições na formação nacional e na nossa cultura. Gomes e Roza, ao discutir o impacto do racismo em nossa história, diz:

A riqueza do nosso país foi construída em cima do sangue, do estupro, da violência imposta pelo processo de escravidão e pelo modo de produção escravista aos africanos e às africanas escravizadas e seus descendentes. Esse modelo de produção deixou marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica, e está arraigado na estrutura das relações de poder, na economia na cultura na educação, no imaginário nas relações de trabalho brasileiras. Esse tenso complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, hora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processo de regulação e emancipação (GOMES; ROZA, 2021: 86).

O sistema escravista deixou muitas sequelas sociais para a população negra brasileira. A construção daquilo que conhecemos como Brasil foi feita em cima de muito sangue e sofrimento das populações que foram inferiorizadas. Uma educação que ajude no processo de superação dessas visões sobre aqueles que construíram o país é fulcral para o fortalecimento da democracia e na busca de uma sociedade justa.

Os negros e indígenas possuem suas próprias cosmovisões, que foram tratadas com muito desprezo. A escola tem um papel fundamental na superação desses estigmas sobre a cultura dos negros e indígenas, dialogando sobre a diversidade existente em nossa sociedade.

A educação para as relações étnico-raciais é importante no processo de mostrar o outro e como a cultura dos povos afrodescendentes é rica e contribuiu na formação da nossa história. A lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana em toda as escolas do país, e o parecer 003/2004-CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que respalda o educador ao trabalhar temas que envolve todas as manifestações afro-brasileiras é ganho no campo das legislações, aliada à luta antirracista contribuindo no trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Vários são os desafios, dentro e fora do ambiente escolar. É diária a luta com coordenação/direção de escolas e pais que não aceitam que seus filhos aprendam coisas que muitas vezes são denominadas do “demônio”, que foge dos “valores” tradicionais brancos cristãos.

Segundo Souza e Nogueira (2022), para termos uma educação antirracista é preciso um giro epistemológico. Para os autores, “uma educação antirracista implica em construir coletivamente narrativas que resgatam memórias e traduzem experiências forjadas em valores civilizatórios como: oralidade, corporalidade e ancestralidade” (SOUZA; NOGUEIRA, 2022: 25).

Como professores comprometidos com a luta antirracista, precisamos ter como premissa a ideia de que para que a educação para as relações étnico-raciais cumpra seu papel, precisa levar os alunos e os próprios professores/comunidade escolar a questionarem a si mesmos, suas condutas, falas permeadas pelo racismo linguístico e principalmente seus pré-conceitos sobre as culturas negras. Precisamos aprender uma história descolonizada a partir de historiadores negros e negras que nos ajudem no processo de compreensão das cosmovisões diferentes das ditas “padrões”.

As epistemologias pretas só estarão presentes e o giro epistemológico irá acontecer em salas de aula brasileiras quando começarmos a leitura de intelectuais negras e negros para entender a percepção de mundo e de educação a partir de outros lugares de fala. Os discentes poderão, com isso, se sentir representados ao trabalhar com temas que envolvam sua história e cultura. A professora Eliane Cavalleiro, ao falar do racismo e antirracismo na educação, afirma:

A educação formal tem grande relevância para a formação de cidadãos críticos e convededores de seus direitos civis, políticos e sociais. Torna-se, então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais de educação sobre a presença das formas que conduzem as desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização de cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade. (CAVALLEIRO, 2001: 142).

Ainda:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação vista que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. “*Não é só silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão.*” (CAVALLEIRO, 2001: 146).

Para que a escola se torne um espaço que convive com a diversidade, é essencial que seus agentes saibam lidar com os futuros problemas que a convivência entre os diferentes possa gerar nos discentes. Um adolescente que possui uma religião/cultura/linguagem diferente de seu colega em algum momento pode tratar de forma preconceituosa ao se referir ao outro. O educador, dentro da ética que exige a profissão, terá que mediar esse conflito, usando esse acontecimento para fazer um debate sobre a diversidade do país de forma crítica-reflexiva com problematizações³⁴ e fazendo os alunos entenderem as diferentes formas de expressões culturais, para Munanga (2005:

16)

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

O ensino ético comprometido com os direitos humanos precisa fazer um amplo diálogo com as culturas presentes na sala de aula, afinal, esse espaço é frequentado por indivíduos das mais variadas origens étnico-raciais e culturais. Há nas salas de aula espalhadas pelo país alunas e alunos de diferentes religiões, regiões, sotaques e visões de

³⁴ As autoras Almeida e Grinberg (2019: 201), na obra Dicionário de ensino de história, fazem uma discussão sobre a problematização na história, um ponto levantado pelas historiadoras é a importância dos educadores nesse processo “Sem esquecer as dificuldades de elaboração e a colocação em prática de atividades como esta, o ensino de história baseado na problematização remete, finalmente, para uma outra questão fundamental: a do professor como produtor de saber. Para que o aluno seja produtor do saber, é essencial que, antes, seu professor também o seja. Se, cada vez mais, o papel do professor tem sido visto como o de alguém que não é o simples transmissor do conhecimento produzidos em outros lugares, mas alguém capaz de produzir seu próprio conhecimento, que será usado na sala de aula então é imprescindível que os professores tenham autonomia para escolher o que e como ensinar. De professores-pesquisadores e professores-autores é feita a matéria-prima de atitude problematizadora”.

mundo que muitas vezes fogem das hegemônicas. Como essas manifestações são recebidas em sala de aula?

A evasão escolar um problema muito sério brasileiro muitas vezes está ligado ao preconceito, o aluno que não suporta mais passar por episódios de discriminações se afasta do ambiente escolar por conta de sua saúde mental. A comunidade escolar precisa refletir até que ponto a educação formal oferecida para os discentes é permeada pelo racismo e as discriminações, a luta contra o preconceito racial é fulcral no campo educacional.

Em uma parte do Hino da República de 1890, é dito: “Nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre País” (BRASIL, 1890). A negação histórica da violência praticada pelo sistema escravocrata é antiga e evidencia o ditado popular que afirma que brasileiro tem memória curta. Não podemos aceitar que o negacionismo histórico apague tudo aquilo que foi praticado com os negros e negras, afinal, nosso país possui uma dívida histórica com esses povos.

O mito da democracia racial ainda presente em nosso imaginário social leva várias pessoas acreditarem que a vivencias de raças no país é pacífica. O genocídio negro continua das favelas brasileiras, a desigualdade educacional cada vez mais alarmante e os subempregos sendo ocupados pelos negros e negras.

O advogado e militante Ronaldo Pagotto (2022), ao abordar em uma de suas obras sobre um projeto popular para o Brasil, uma das formas de incluir populações marginalizadas, fala da garantia de direitos, igualdade e diversidade no país. Segundo o autor, o acesso à educação é um dos pontos primordiais para implementar mecanismos de prevenção e enfrentamento de situações discriminatórias e uma luta constante pela laicidade e pela igualdade na educação pública (Pagotto, 2022).

Portanto, não podemos aceitar como professores e professoras uma escola homogênea que compactua com as desigualdades, uma educação que esteja refez do capital e não se coloca como transformadora da sua própria realidade, Freire (2013: 59), na *Pedagogia da Autonomia*, diz:

[...] Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. [...].

Para além da romantização da educação, o professor precisa levar seus alunos a lutar e concretizar seus direitos. Com isso, os educandos poderão ter uma ampla reflexão de sua cidadania, entendendo que o racismo e a falta de conhecimento da história e cultura afro-brasileira podem gerar violência contra essas populações e suas manifestações, assim, gerando desigualdades já existentes em nossa sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O antirracismo pode estar presente na história e na educação através de narrativas de (re)existências. Considerando que o racismo ainda é fortemente negado no Brasil, os educadores devem fazer (re)leituras de intelectuais negros e negras para conhecer novas epistemologias educacionais e refutar a fala do senso comum de que não existe racismo no país, já que esse discurso ajuda no processo de perpetuação de desigualdades.

O que faremos como educadores e sociedade para que nossa educação seja mais inclusiva em um país em que, segundo a Organização das Nações Unidas³⁵, a cada 23 minutos morre um jovem negro? Quais caminhos trilharemos para que muito jovens parem de deixar a escola antes de concluir o ensino formal para ir para o mundo do trabalho?

É preciso pensar uma educação/escolas para os trabalhadores, negros, pobres e indígenas e povos do campo. É essencial uma escola popular que receba e desenvolva políticas públicas para a permanência dos desfavorecidos dentro das instituições de ensino. A educação como campo de desenvolvimento pessoal e profissional que contribui no processo de construção do cidadão para o exercício da cidadania precisa chegar a todos, e com qualidade.

São muitos os desafios de uma educação inclusiva que tenha em seu cerne os direitos humanos. Essa educação é uma responsabilidade ética, política e social de todos aqueles que sonham e lutam por uma sociedade mais igualitária e justa. Em um país que tem uma longa trajetória de desigualdades, é primordial o acesso universal à educação para aqueles historicamente excluídos dos direitos fundamentais.

³⁵Sobre a morte de jovens negros ver: <https://brasil.un.org/pt-br/78284-racismo-cada-23-minutos-um-jovem-negro-%C3%A9-assassinado-no-brasil>.

A luta por uma educação popular que dialogue com a realidade dos educandos e que seja feita por pessoas que conhecem o contexto social daqueles que estarão sentados nos bancos das salas de aula é urgente. Uma escola acolhedora que se abra para receber os mais pobres e negros do nosso país. A educação das relações étnico-raciais representa um desafio, afinal, apesar de vivencermos grandes transformações sociais no país, o Brasil é um país altamente autoritário³⁶ e tem como mazela social o racismo e a violência, que passa pela forma simbólica e vai até a física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. *Problematização*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 199-201, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BRASIL. *Decreto n. 171 de 12 de janeiro de 1890*. Conserva o Hymno Nacional e adopta o da Proclamação da República. Coleção de Leis do Brasil - 1890, v. 1., p. 148. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-171-20-janeiro-1890-497697-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Conserva%20o%20Hymno%20Nacional%20e,Art..> Acesso em: 08/03/2025.
- ASSUMPÇÃO, Carlos de. *Não pararei de gritar*: poemas reunidos. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 136, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo da racialidade*: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 187, 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 59, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Apresentação*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, p. 15-20, 2005.

³⁶ Sobre autoritarismo ver SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- PAGOTTO, Ronaldo. *A crise brasileira e o projeto popular para o Brasil*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. ROZA, Isis Silva. Diversidade, reinvenção da resistência democrática e a tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra. In: PEREIRA, Amilcar Araujo. *Narrativas de (re)existência: antirracismo, história e educação*. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. p. 77-102
- RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. 1. ed. São Paulo: Global, p. 13-40. 2018.
- SANTOS, Ynaê Lopes dos. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. 1. ed. São Paulo: Todavia, p. 14, 2022.
- SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela (orgs.). *Giro epistemológico para uma educação antirracista*. São Carlos: Pedro & João Editores 2022.

**A (DES)UMANIZAÇÃO DO CORPO NEGRO: SAÚDE E
DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**THE (DE)HUMANIZATION OF THE BLACK BODY: HEALTH
AND ETHNIC-RACIAL DISCUSSIONS**

Ana Carolina dos Santos da Silva

Graduanda de Bacharel em Enfermagem pela UFRJ. Membra do Coletivo de Pesquisas Quilombo da UFRJ e do Quilombo do IFCS(UFRJ).

RESUMO

Este artigo aborda a desumanização do corpo negro no campo da saúde, analisando como o racismo e a colonialidade moldam as práticas médicas e as condições de vida da população negra. A partir das contribuições de Grada Kilomba, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) e Lélia Gonzalez, são exploradas as interseções entre saúde, epistemologias afro-diaspóricas e questões étnico-raciais, a fim de tornar evidente as disparidades na área do cuidado. Discute-se como a exclusão de saberes ancestrais e a violência simbólica perpetuam desigualdades e comprometem o cuidado integral. Propõe-se, ainda, uma abordagem antirracista e descolonizadora da saúde, que valorize práticas culturais, espirituais e comunitárias como estratégias de resistência e reconstrução.

PALAVRAS-CHAVE

Desumanização; Saúde; Racismo; Colonialidade; Ancestralidade.

ABSTRACT

This article addresses the dehumanization of the Black body in healthcare, analyzing how racism and coloniality shape medical practices and the living conditions of Black populations. Drawing on the works of Grada Kilomba, Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), and Lélia Gonzalez, it explores the intersections between health, Afro-diasporic epistemologies, and ethno-racial issues. The study highlights how the exclusion of ancestral knowledge and symbolic violence perpetuate inequalities and undermine comprehensive care. It proposes an anti-racist and decolonial approach to health, emphasizing the value of cultural, spiritual, and community-based practices as strategies for resistance and reconstruction.

KEYWORDS

Dehumanization; Health; Racism; Coloniality; Ancestry.

A (DES)UMANIZAÇÃO DO CORPO NEGRO: SAÚDE E DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS

1. INTRODUÇÃO

A desumanização do corpo negro é um processo complexo que atravessa múltiplas esferas sociais, políticas, culturais e econômicas. Ao longo da história, o corpo negro foi objetificado, explorado e tratado com indiferença, especialmente nas áreas de saúde e cuidado. O racismo estrutural, como uma forma de violência sistêmica, não apenas afeta o acesso a serviços de saúde, mas também redefine as relações de poder, privando as populações negras do direito de se verem representadas como plenas e dignas. Este artigo tem como objetivo explorar como as dinâmicas históricas de desumanização impactam a saúde da população negra, abordando questões que envolvem o racismo institucional, os traumas intergeracionais, a saúde mental e as desigualdades no acesso ao cuidado médico.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica de obras fundamentais e estudos recentes que abordam a saúde da população negra e o impacto do racismo estrutural. Os autores analisados incluem Grada Kilomba, Antônio Nêgo Bispo, Lélia Gonzalez e outros, cujas contribuições teóricas oferecem uma base crítica para compreender a relação entre racismo, saúde e sociedade. A pesquisa também incorpora dados de relatórios institucionais e estudos epidemiológicos que evidenciam as desigualdades no acesso à saúde e as suas implicações para a população negra.

O texto está estruturado em quatro seções principais que se complementam para abordar o tema de forma aprofundada. A primeira seção apresenta o contexto histórico e político da desumanização do corpo negro, explorando as raízes desse processo e suas implicações no presente. Na segunda seção, são analisados os impactos do racismo estrutural na saúde da população negra, destacando questões como acesso ao cuidado médico, saúde mental e bem-estar. A terceira seção discute propostas para a construção de um sistema de saúde descolonizado e antirracista, apresentando modelos e estratégias que promovam maior equidade. Por fim, a última seção traz as considerações finais, refletindo sobre os avanços necessários e o papel da sociedade na promoção de políticas que garantam o direito à saúde e a dignidade da população negra.

Com essa abordagem, o artigo busca oferecer uma análise crítica e abrangente, contribuindo para o debate acadêmico e político em torno das questões de saúde e racismo estrutural, promovendo conscientização e ações em prol de um futuro mais justo e equitativo.

2. A DESUMANIZAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO

A desumanização do corpo negro tem raízes profundas na história do colonialismo e da escravidão, períodos nos quais os corpos negros foram tratados como mercadorias e instrumentos de trabalho. Durante o processo colonial, a construção de "raças" foi central para justificar a exploração das populações africanas, com a elaboração de teorias pseudocientíficas que buscavam evidenciar a inferioridade dos negros. Essas ideias foram amplamente difundidas por cientistas e médicos europeus no século XIX e início do século XX, fundamentando práticas de desumanização que atravessaram séculos.

Por exemplo, um dos momentos mais emblemáticos foi o uso do corpo negro para a experimentação científica, como ocorreu com J. Marion Sims, médico considerado o pai da ginecologia moderna. Ele realizou diversos procedimentos em mulheres negras escravizadas sem anestesia, justificando isso pela crença de que os negros possuíam uma resistência à dor muito maior que os brancos. Tais experimentos médicos demonstram como o corpo negro foi sistematicamente tratado como um objeto de estudo e não como um ser humano digno de dignidade e respeito.

Grada Kilomba, em seu trabalho sobre a descolonização da psique, afirma que "a desumanização começa com a negação do direito de sentir, de experienciar a dor e de ter a sua dor reconhecida" (2008;54). A construção de um "corpo negro insensível" não é apenas uma metáfora, mas uma realidade que perpassa práticas médicas até os dias de hoje, como revelam estudos recentes que indicam que profissionais de saúde tendem a subestimar a dor de pacientes negros.

2.1 RACISMO ESTRUTURAL E SAÚDE NO BRASIL

O Brasil, com seu legado de escravidão e desigualdade racial, continua a enfrentar uma grave crise de racismo estrutural, que se reflete diretamente no campo da saúde. Dados do Ministério da Saúde revelam que a população negra no Brasil sofre uma desproporção significativa em comparação aos brancos, tanto no acesso a serviços de

saúde quanto nos resultados de saúde, como mortalidade infantil, doenças crônicas e complicações no parto. A expectativa de vida de negros e pardos é inferior à dos brancos, o que evidencia a falência de um sistema de saúde que não consegue garantir a equidade no atendimento.

No contexto de racismo ambiental, comunidades periféricas, predominantemente compostas por negros e pobres, são as mais afetadas pela falta de infraestrutura e serviços de saúde de qualidade. A exposição a poluentes, à falta de saneamento básico e ao deslocamento forçado de populações negras para áreas marginalizadas torna essas comunidades ainda mais vulneráveis a doenças respiratórias, cardiovasculares e a outros agravos relacionados à pobreza.

De acordo com Nêgo Bispo sobre a resistência negra:

O racismo ambiental é um reflexo da lógica colonial que insiste em marginalizar corpos negros e colocar suas vidas em risco, seja pela falta de políticas públicas adequadas, seja pela falta de acesso a direitos fundamentais como a saúde (BISPO, 2006:87).

Essa marginalização, além de ser um reflexo de políticas históricas de segregação, também reflete uma noção contemporânea de um sistema de saúde que, ao não tratar das desigualdades estruturais, perpetua a violência cotidiana contra corpos negros.

2.2 SAÚDE REPRODUTIVA E RACISMO DE GÊNERO

As mulheres negras têm sido historicamente alvo de políticas públicas que buscam controlar sua reprodução, muitas vezes sem o seu consentimento. O racismo de gênero, que coloca as mulheres negras em uma situação de opressão dupla, se reflete na forma como elas vivenciam a saúde reprodutiva. A esterilização forçada, por exemplo, foi uma prática comum em diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, onde mulheres negras, em sua maioria, foram esterilizadas em programas públicos sob o pretexto de controle populacional e controle de "raças inferiores".

Além disso, as taxas de mortalidade materna entre mulheres negras no Brasil são alarmantes. Estudos indicam que mulheres negras morrem em 2 a 3 vezes mais frequência que as mulheres brancas durante o parto. Esse fenômeno não é acidental; é o resultado de um sistema de saúde que não leva em consideração as especificidades étnicas e sociais

das mulheres negras, nem as práticas culturais que podem contribuir para um cuidado mais efetivo e humanizado.

Lélia Gonzalez, em sua análise sobre a opressão das mulheres negras, aponta que:

A mulher negra é desumanizada, não apenas pela sua raça, mas também pela sua condição de mulher, sendo constantemente invisibilizada dentro das esferas da saúde pública e privada (GONZALEZ, 1988:s/p).

A luta por direitos reprodutivos no contexto negro também é uma luta contra a invisibilidade e pela revalorização da autonomia sobre o corpo e a vida das mulheres negras.

2.3 SAÚDE MENTAL E TRAUMA INTERGERACIONAL

O impacto do racismo na saúde mental da população negra tem sido sistematicamente negligenciado pela ciência médica ocidental. O conceito de trauma intergeracional, que se refere aos efeitos psicológicos dos traumas sofridos por gerações passadas e que são transmitidos através das gerações, é fundamental para entender o sofrimento da população negra. O racismo, como uma forma contínua de violência simbólica e estrutural, gera traumas que não se limitam a uma experiência individual, mas afetam a comunidade como um todo, reproduzindo o sofrimento de geração em geração.

A obra de Grada Kilomba, que examina o impacto psicológico do colonialismo e do racismo, é central para entender esse fenômeno. Ela define o trauma intergeracional como um ferimento profundo que se transmite através da memória coletiva, atingindo as identidades e as relações de poder entre grupos sociais.

A memória histórica do colonialismo e da escravidão está presente no cotidiano das populações negras, manifestando-se em doenças, comportamentos e respostas emocionais que não podem ser compreendidas fora do contexto da violência racial contínua" (KILOMBA, 2019:44).

Estudos indicam que pessoas negras estão mais propensas a sofrer de transtornos como ansiedade, depressão e síndrome do estresse pós-traumático devido à exposição constante ao racismo. Dados do Ministério da Saúde revelam que o índice de suicídio entre adolescentes e jovens negros no Brasil é 45% maior do que entre brancos, especialmente entre indivíduos do sexo masculino com idade entre 10 e 29 anos. Esse cenário evidencia a falta de suporte psicológico adequado e a violência psicológica a que

esses indivíduos estão expostos. O UNICEF destaca que o sofrimento psíquico é consequência das demandas sociais, e que, com os impactos econômicos do racismo estrutural, o acesso a serviços de saúde mental fica precarizado para essa população.

3. EPISTEMICÍDIO E SABERES ANCESTRAIS

Uma das formas mais sutis, mas igualmente devastadoras, de desumanização do corpo negro está no epistemicídio – o processo de eliminação de saberes não-europeus, especialmente aqueles que vêm das tradições africanas e indígenas. O saber médico tradicional africano, que integra espiritualidade, plantas medicinais e práticas comunitárias, foi historicamente marginalizado pelo sistema de saúde ocidental. Esse desprezo pelos saberes tradicionais não é apenas um erro de avaliação, mas uma forma de violência cultural que busca subordinar outras formas de conhecimento à lógica eurocêntrica.

Neste sentido, Nêgo Bispo destaca que:

O reconhecimento dos saberes tradicionais e ancestrais é um passo essencial para a construção de um sistema de saúde que respeite a integridade cultural das populações negras. Ignorar essas práticas é perpetuar o racismo epistemológico que nega as contribuições de povos africanos e afrodescendentes para a medicina e a saúde (BISPO, 2020: 27).

Ao dialogar com essa perspectiva, compreendemos que a valorização dos saberes ancestrais não é apenas uma demanda política, mas também uma oportunidade de ampliação do horizonte epistemológico na área da saúde. A integração dos conhecimentos tradicionais em práticas de cuidado contemporâneas representa um ato de resistência à desumanização, ao mesmo tempo que fortalece a conexão entre saúde, cultura e identidade.

Além disso, autores como Grada Kilomba e Lélia Gonzalez reforçam que o resgate desses saberes é fundamental para curar os traumas históricos causados pela colonização e escravização. Essa cura não se limita ao plano físico, mas abrange também o espiritual e o emocional, promovendo um entendimento integral da saúde. Quando práticas ancestrais são reconhecidas e incorporadas, reafirma-se a dignidade das populações negras e sua capacidade de produzir e sustentar conhecimentos que transcendem a lógica eurocêntrica.

Portanto, enfrentar o epistemicídio exige não apenas a aceitação, mas o protagonismo dos saberes negros no campo da saúde, rompendo com hierarquias de poder que silenciam essas vozes. Como destaca Nêgo Bispo, a criação de um sistema de saúde que respeite os saberes ancestrais é um ato de justiça histórica e cultural, essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente antirracista.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE AO RACISMO NA SAÚDE

As políticas públicas são instrumentos cruciais na luta contra o racismo e as desigualdades na saúde. O Brasil, como país que carrega um histórico profundo de racismo, enfrenta enormes desafios em garantir um sistema de saúde equitativo. As políticas implementadas até hoje têm mostrado avanços, mas ainda são insuficientes para superar as profundas desigualdades raciais. A implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) em 2006 é um marco importante, já que buscou dar visibilidade às especificidades de saúde da população negra e integrar práticas e saberes tradicionais.

A PNSIPN é uma tentativa de lidar com as condições de saúde da população negra, que sofre com altas taxas de mortalidade precoce, doenças crônicas não transmissíveis e dificuldades de acesso aos serviços de saúde. No entanto, a implementação desta política enfrenta barreiras significativas, como a falta de treinamento adequado para os profissionais de saúde, a resistência ao reconhecimento das particularidades culturais e étnicas e a falta de efetividade na fiscalização da política. Muitos dos profissionais de saúde ainda não têm o treinamento necessário para atender adequadamente a população negra, especialmente no que se refere a questões de racismo institucional.

Além disso, políticas públicas mais amplas, como a ampliação do acesso à saúde através do Sistema Único de Saúde (SUS), devem ser mais bem direcionadas para áreas periféricas, onde a população negra está concentrada, e onde os indicadores de saúde são alarmantes. Programas de educação em saúde, voltados para a conscientização sobre as especificidades étnicas e raciais, são fundamentais para diminuir os danos causados pela ignorância e pelo preconceito.

No entanto, como aponta Antônio Nêgo Bispo “a luta pela saúde não pode ser separada da luta pelo reconhecimento da identidade e da cultura negra” (2011;90). A

formulação de políticas públicas precisa não apenas garantir o acesso, mas também respeitar e incluir as culturas, práticas e saberes ancestrais da população negra. A política de saúde não pode ser uma imposição de um modelo único, mas sim uma construção plural, que considere a diversidade e as desigualdades raciais.

3.2 EXEMPLOS GLOBAIS: A DESUMANIZAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Embora o Brasil apresente características únicas de desumanização do corpo negro, a experiência do racismo no campo da saúde é global. Nos Estados Unidos, a questão da desumanização de corpos negros é particularmente evidente, com o exemplo do caso dos experimentos realizados no século XIX, como os estudos conduzidos pelo médico J. Marion Sims em mulheres negras escravizadas. No entanto, a situação atual nos Estados Unidos também apresenta desafios significativos, como a disparidade no acesso ao sistema de saúde, evidenciada pela falta de cobertura médica para grandes parcelas da população negra, principalmente nas comunidades de baixa renda.

Estudos realizados pelo Center for Disease Control and Prevention (CDC) mostram que a população negra nos Estados Unidos tem uma taxa de mortalidade infantil duas vezes maior que a de crianças brancas. Além disso, as taxas de doenças cardiovasculares, diabetes e hipertensão são mais altas entre os negros, e a mortalidade materna entre mulheres negras é alarmante. Esses problemas refletem, em parte, a falta de acesso adequado aos serviços de saúde e a perpetuação de um sistema médico que trata os negros como uma classe inferior.

Outro exemplo global é o continente africano, onde a desumanização do corpo negro também é visível, não apenas no acesso aos cuidados de saúde, mas nas condições de vida que afetam a saúde das populações africanas. A falta de infraestrutura, a escassez de recursos médicos e as políticas neoliberais de privatização da saúde têm aprofundado as desigualdades. A África, em muitos casos, ainda carrega o peso do colonialismo, que desestruturou seus sistemas de saúde, deixando os povos africanos vulneráveis a doenças e com pouca capacidade de resposta a surtos epidêmicos, como o Ebola e, mais recentemente, a pandemia de COVID-19.

A diáspora africana também enfrenta problemas significativos em contextos europeus. No Reino Unido, por exemplo, a população negra tem taxas mais altas de

morbidade e mortalidade, além de ser mais propensa a sofrer de doenças crônicas e condições de saúde mental. Além disso, a falta de representação de profissionais de saúde negros em cargos de liderança ou no atendimento ao público tem sido uma barreira para a prestação de cuidados de saúde culturalmente competentes.

Esses exemplos globais demonstram que a desumanização do corpo negro e o racismo estrutural não são questões isoladas, mas sim problemas universais que exigem uma resposta internacional. As discussões sobre saúde negra precisam transcender as fronteiras nacionais, buscando soluções que contemplam as realidades globais e as complexidades locais.

4. ESTUDOS DE CASO: QUILOMBOS E A LUTA PELO DIREITO À SAÚDE

No Brasil, um dos exemplos mais emblemáticos de resistência à desumanização do corpo negro é a luta das comunidades quilombolas. Os quilombos, que nasceram da resistência negra à escravidão, são espaços de preservação da cultura, identidade e história africanas no Brasil. Essas comunidades, no entanto, enfrentam sérias dificuldades no acesso à saúde, como a falta de unidades de saúde próximas, a escassez de medicamentos e a escassez de profissionais capacitados para lidar com as especificidades dessas populações.

O Movimento Quilombola e a atuação de organizações como a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) têm sido fundamentais na luta pela implementação de políticas públicas que garantam o direito à saúde para essas populações. Uma das grandes reivindicações é o reconhecimento das práticas de saúde tradicionais, que são parte integrante da vida quilombola, e a criação de políticas públicas que integrem esses saberes ao sistema de saúde oficial.

Além disso, as comunidades quilombolas enfrentam desafios relacionados à saúde mental, devido à violência simbólica e estrutural que impactam suas vidas cotidianas. Estudos sobre a saúde mental em comunidades quilombolas revelam taxas elevadas de ansiedade, depressão e estresse, causadas pela marginalização e pela luta pela sobrevivência. Essas condições de vida exigem uma abordagem de saúde que vá além da medicina convencional e que leve em consideração a história de opressão e resistência dessas populações.

4.1 DIMENSÕES FILOSÓFICAS E SOCIOLOGICAS

As dimensões filosóficas e sociológicas da desumanização do corpo negro são fundamentais para entender o contexto mais amplo em que as discussões sobre saúde se inserem. O filósofo Frantz Fanon, em sua obra "Pele Negra, Máscaras Brancas", discute como a desumanização do negro é internalizada, afetando a psique do sujeito negro e suas relações com o mundo. Ele argumenta que, ao ser desumanizado, o negro é forçado a adotar uma visão distorcida de si mesmo, marcada pela violência simbólica e pela alienação. Esse processo de desumanização é refletido nas práticas de cuidado de saúde, que frequentemente não reconhecem a subjetividade do paciente negro.

O filósofo Achille Mbembe, por sua vez, contribui com o conceito de "necropolítica", que descreve como os regimes de poder determinam quem vive e quem morre. Em termos de saúde, a necropolítica se manifesta nas políticas públicas que negligenciam a saúde da população negra, levando à sua marginalização e morte prematura. A necropolítica não é apenas uma questão de morte física, mas também de morte simbólica, que se reflete na invisibilidade e na desvalorização da vida negra em muitas sociedades contemporâneas.

A teórica bell hooks, por sua vez, contribui com a noção de interseccionalidade, que analisa as múltiplas formas de opressão que as mulheres negras enfrentam, entre elas, a discriminação de gênero, classe e raça. Essa perspectiva é essencial para compreender como a saúde das mulheres negras é afetada por diversas camadas de opressão. Ela argumenta que “a luta por justiça social no campo da saúde precisa considerar a multiplicidade de identidades e as complexas relações de poder que afetam as mulheres negras” (HOOKS, 2000:56). A interseccionalidade é, portanto, um conceito crucial para analisar as múltiplas dimensões de desumanização que afetam o corpo negro.

4.2 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E AUTOCUIDADO

Um dos aspectos fundamentais para a construção de uma saúde mais justa e equitativa é a prática de resistência, que envolve tanto a luta contra o racismo estrutural quanto a recuperação de práticas e saberes ancestrais. Muitas comunidades negras, especialmente as mais periféricas, têm recorrido à força de suas tradições culturais e espirituais para garantir o bem-estar físico e psicológico, em uma tentativa de reconstruir

a autoestima e a autonomia. Essas práticas de autocuidado, longe da medicina convencional, têm se mostrado eficazes não apenas na cura física, mas também na restauração de identidades negras frequentemente despojadas da dignidade humana.

O conceito de autocuidado nas comunidades negras não deve ser visto apenas como uma técnica individual, mas como uma prática coletiva que se insere dentro da luta antirracista e de resistência cultural. Organizações comunitárias e movimentos sociais têm promovido espaços de cuidado que integram saberes tradicionais, como o uso de ervas medicinais, o candomblé, a umbanda e outras práticas espirituais afro-brasileiras, como formas de cura e preservação de saúde. Essas práticas não devem ser deslegitimadas, mas reconhecidas como formas de resistência ao modelo biomédico hegemônico, que muitas vezes falha em reconhecer as especificidades culturais dos corpos negros.

Grada Kilomba, em sua obra "Memórias da Plantação", destaca como a memória coletiva das populações negras, muitas vezes marcada pela dor e pelo trauma, pode ser um ponto de partida para um processo de cura coletiva. "A cura não está apenas na medicina, mas na reconexão com o que foi perdido durante o processo de escravização e colonialismo". Isso se reflete em práticas que envolvem a valorização da identidade negra, a reconstrução da autoestima e a criação de espaços de troca, como círculos de conversa e terapia comunitária, que possibilitam o fortalecimento da saúde mental e emocional dos indivíduos e das coletividades negras.

4.3 A DESCOLONIZAÇÃO DA SAÚDE: PROPOSTAS E CAMINHOS

A descolonização da saúde é um processo que envolve tanto a crítica ao modelo biomédico ocidental, quanto a valorização de saberes ancestrais e alternativas de cuidado que respeitem as identidades culturais. A primeira proposta fundamental para a descolonização da saúde é a mudança no foco da prática médica. A medicina tradicional ocidental, que historicamente tem sido baseada em uma abordagem científica positivista e universalista, precisa ser complementada por uma visão mais holística, que respeite as particularidades étnicas, culturais e históricas dos pacientes.

A valorização de saberes indígenas, africanos e afro-brasileiros é um ponto central neste processo de descolonização. Em muitas culturas negras, a saúde não é vista apenas como a ausência de doenças, mas como um estado de desequilíbrio entre o corpo,

a mente e o espírito. O cuidado com a saúde deve, portanto, ser multidimensional, considerando as necessidades emocionais, espirituais e físicas do paciente, além de sua história social e racial.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de formação de profissionais de saúde que possuam uma visão antirracista e que sejam treinados para lidar com as especificidades étnicas e culturais da população negra. A formação dos profissionais de saúde precisa ser ampliada para incluir o estudo do racismo estrutural, do legado colonial e das desigualdades raciais, a fim de proporcionar um atendimento mais digno e sensível. Isso pode ser alcançado por meio da criação de programas de educação permanente para médicos, enfermeiros, psicólogos e outros profissionais de saúde.

A inclusão de práticas de saúde alternativas e integrativas também deve ser incentivada, considerando a eficácia das práticas tradicionais. Além disso, é essencial que essas práticas não sejam reduzidas a um campo marginal ou exotizado, mas que se integrem ao sistema oficial de saúde, criando um modelo plural de cuidado. A proposta é construir um sistema de saúde que seja tanto científico quanto culturalmente adaptado, onde as práticas tradicionais sejam respeitadas como parte integrante da experiência de cuidado do paciente.

5. DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA DE SAÚDE DESCOLONIZADO

Embora as propostas de descolonização da saúde sejam necessárias e urgentes, existem desafios significativos para sua implementação. O principal desafio é a resistência ao reconhecimento e à incorporação de saberes ancestrais dentro do sistema de saúde. A medicina ocidental, dominada por uma visão científica e tecnológica, frequentemente descarta outras formas de cuidado como menos eficazes ou inadequadas. Esse modelo biomédico hegemônico, além de reduzir as questões de saúde a fatores biológicos, não leva em consideração as complexidades sociais, culturais e históricas que impactam as condições de saúde dos indivíduos e das comunidades.

Outro desafio é a falta de recursos financeiros e estruturais para garantir a inclusão de práticas culturais e de saúde não convencionais em um sistema público de saúde já fragilizado. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) enfrenta dificuldades econômicas e estruturais, o que limita a expansão de programas de saúde voltados para populações

marginalizadas. Além disso, a falta de apoio governamental e de políticas públicas que incentivem a integração de práticas tradicionais ao sistema de saúde reforça a invisibilidade e a marginalização das populações negras, particularmente nas periferias e comunidades quilombolas.

A resistência institucional, tanto em nível estadual quanto federal, também é um obstáculo para a implementação de práticas descolonizadas de saúde. A percepção de que a medicina tradicional é um campo menor ou menos importante dificulta a criação de políticas públicas que integrem saberes alternativos ao cuidado convencional. É necessário, portanto, um movimento mais amplo que envolva a sociedade civil, organizações de saúde, movimentos sociais e a academia, para pressionar as instituições a reavaliar suas abordagens e a abrir espaço para outras formas de cuidado e cura.

5.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA DE SAÚDE

A educação desempenha um papel fundamental na transformação do sistema de saúde. Para que haja uma mudança efetiva no modo como o corpo negro é tratado na saúde, é essencial que a educação seja uma ferramenta central na construção de uma nova consciência sobre a relação entre saúde, raça e história. O currículo das universidades e escolas de medicina deve ser revisado para incluir o estudo do racismo institucional, das práticas culturais e das questões étnicas no cuidado com a saúde.

Além disso, é necessário promover a formação de novos profissionais que representam as populações negras e que possam servir de modelos para a construção de uma prática médica mais inclusiva e sensível. A presença de mais profissionais negros nas universidades e nas equipes de saúde pública é uma forma de descolonizar o saber médico e garantir que as populações negras se sintam representadas e reconhecidas no atendimento médico.

A educação também precisa ser uma ferramenta de conscientização para a população negra, a fim de que ela tenha acesso a informações sobre sua saúde, seus direitos e as melhores formas de garantir um cuidado adequado e digno. Campanhas de conscientização, workshops comunitários e grupos de apoio podem ajudar a fortalecer a capacidade das pessoas negras de cuidar de sua saúde de maneira autônoma e resistir às práticas desumanizantes do sistema de saúde.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desumanização do corpo negro, especialmente no campo da saúde, é uma questão histórica e estrutural que exige uma resposta igualmente profunda e transformadora. A descolonização da saúde não é apenas uma questão de políticas públicas, mas de mudança cultural, de revalorização da identidade e do reconhecimento da pluralidade de saberes que existem nas comunidades negras. O combate ao racismo na saúde exige a construção de um sistema que respeite e integre as diversas práticas de cuidado, ao mesmo tempo em que desmantela as estruturas que perpetuam a desigualdade racial e a marginalização das populações negras.

As propostas de descolonização da saúde envolvem uma mudança nas práticas médicas, uma reavaliação das políticas públicas e uma ampla conscientização sobre o racismo estrutural que permeia todos os aspectos da sociedade. Para que essas mudanças aconteçam, é necessário um esforço coletivo de profissionais de saúde, movimentos sociais, universidades e governos, com o objetivo de criar um sistema de saúde que seja verdadeiramente inclusivo, plural e antirracista.

A resistência das comunidades negras e o fortalecimento dos saberes ancestrais são elementos centrais para a construção dessa nova abordagem. A luta pela saúde é também uma luta por dignidade, por respeito e por justiça social, e só será possível quando conseguirmos romper com as práticas de desumanização que ainda marcam a relação entre o corpo negro e a medicina.

REFERÊNCIAS

- BISPO, Antônio Nêgo. *Saúde e a Luta Antirracista*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. *A classe que falta e as novas possibilidades de um feminismo negro*. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2003.
- HOOKS, Bell. *O Feminismo é para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras*. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2000.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantation: Reflexões sobre o racismo e a psicologia das mulheres negras*. São Paulo: Editora Lemos, 2008.

EXISTIR E RESISTIR: A HISTORICIDADE DA “AMÉFRICA LADINA” NOS CURRÍCULOS

EXISTING AND RESISTING: THE HISTORICITY OF “AMÉFRICA LADINA” IN THE SCHOLAR CURRICULA

Lucas Lentini

Atua no Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) em História e Pedagogia e também como professor de um pré-vestibular social na comunidade da Mangueira. Graduando de Licenciatura em História na UFRJ.

RESUMO

Este trabalho representa uma oportunidade ímpar de debater a respeito da pluralidade de identidades, de passados e culturas na sociedade brasileira. Urge avaliar historicidade e também as demandas por um currículo que contemple um saber amplo, de resistência, lutando por uma filosofia educacional que integre as origens indígenas e africanas do Brasil e do continente americano. Conforme Conceição Evaristo, é necessário, tanto na educação como na literatura e na sociedade, ter a práxis quilombola como um paradigma de luta. Para isso, é necessário antes, o exercício historiográfico de enxergar o quilombo não como um refúgio, mas como um modo de vida também. As principais diretrizes individuais e coletivas para currículos pedagógicos mais plurais que ensinem o respeito à alteridade parte do princípio de entender a natureza colonialista das heranças socioeconômicas e ideológicas do capitalismo e do discurso das classes dominantes. Nesse sentido, é necessário que se entenda também como o paradigma da modernidade avançou no Brasil e na América.

PALAVRAS-CHAVE

Curriculum; Raça; Modernidade; História; Américas.

ABSTRACT

This article represents a single opportunity to debate the plurality of identities, pasts and cultures in Brazilian society. It is worthwhile to analyze historicity and also the necessity of a scholar curriculum with a vast knowledge about resistance by working to an educational philosophy that connects indigenous and African origins in Brazil and the whole America. Like Conceição Evaristo has said, it's essential in education, literature and society to have the practice of quilombolas as a standard of living for a cause. To achieve this, it is first necessary to undertake the historiographical exercise of seeing the quilombo not only as a refuge, but also as a way of life. The main individual and collective guidelines for more plural pedagogical curriculum that teach respect for otherness are based on the principle of understanding the colonialist nature of the socioeconomic and ideological legacies of capitalism and the discourse of the dominant classes. In this sense, it is necessary to understand how the paradigm of modernity advanced in Brazil and America.

KEYWORDS

Curriculum; Race; Modernity; History; Americas.

EXISTIR E RESISTIR: A HISTORICIDADE DA “AMÉFRICA LADINA” NOS CURRÍCULOS

1. INTRODUÇÃO

Para compreender as raízes do que o ensino de história no século XXI deve combater, é necessário não perder de mente as heranças da colonialidade. A ideia de colonialidade é o conjunto de valores impostos pela chegada dos colonizadores ibéricos, que carregaram consigo mentalidades culturais e maneiras de se enxergar a sociedade calcadas em uma heteronormatividade universalista e essencialista. Sendo elas de caráter patriarcal, branco, eurocêntrico e cristão-ocidental. Esses valores estão presentes na historiografia que se consagrou hegemônica e foi produzida por esses mesmos indivíduos das elites e dada como verdade universal, buscando apagar o comprovado protagonismo das minorias como sujeitos históricos de resistência nesses mesmos tempos.

Conforme afirma Quijano (2005), a ideia de raça foi construída historicamente durante a modernidade. Junto a ela, desenvolveu-se todo um sistema-mundo pautado na teologia ocidental, europeia e cristã de domínio sobre povos que não seguem os valores destas culturas, tidos como “não civilizados” ou “incultos”, retórica que favoreceu um processo de conquista e colonização cuja ordem foi, também, de acumulação capitalista. A diferenciação entre distintos povos desenvolvida pelas classificações ibéricas junto às lógicas de subordinação colonial, produziu as primeiras noções de raça na América.

O propósito deste trabalho, diante dessa contextualização, é pensar tal problema historicamente, sob o viés da história cultural e debater a desconstrução de tal paradigma para a prática pedagógica, repensando os currículos educativos.

2. O PARADIGMA EUROPEU DE MODERNIDADE, O CONCEITO DE HISTÓRIA E RAÇA

No contexto de reconquista, o ideal cruzadístico e os discursos herdados de séculos de memória romana na Europa, prevalecia a perseguição aos mouros, judeus e principalmente árabes, por portarem a religião muçulmana. Com as conquistas árabes, muitos desses mouros participavam das tropas que haviam conquistado a Península Ibérica. Após a expulsão, uma retórica cristã baseada no domínio europeu e no controle sobre esses povos se fez presente. Houve, com a perseguição aos muçulmanos e o Santo

Ofício, a demonização dos povos africanos negros através do mito da “maldição de Caim” e de suas crenças, ainda que não fossem árabes ou não seguissem o Islamismo (Borja-Gómez, 1998). Estas raízes do racismo e das divisões sociais na sociedade Ibérica foram trazidas com a colonização da América e, mais especificamente, do Brasil. A noção de guerra justa, herdada do direito romano, se encontra, por exemplo, em parte considerável do requerimento da Coroa espanhola em 1513, lido por Vicente de Valverde e Francisco Pizarro a Atahualpa, em que o espanhol força os povos indígenas da região do império Inca a seguir seus preceitos cristãos e seus comandos:

E se vocês não fizerem isso ou maliciosamente demorarem em fazê-lo, eu lhe certifico que com a ajuda de Deus, nós viremos poderosamente contra vocês, e faremos guerra contra vocês de todas as maneiras e de todas as maneiras que pudermos, e nós os sujeitaremos ao jugo e obediência da Igreja e de suas Majestades, e tomaremos suas pessoas e suas esposas e filhos e os faremos escravos, e como tal nós os venderemos e disporremos deles conforme suas Majestades ordenarem, e tomaremos sua propriedade, e faremos a vocês todo o mal e dano que pudermos, como aos vassalos que não obedecem ou não querem receber seu senhor e resistem e o contradizem; e protestamos que as mortes e danos que podem resultar disto são culpa sua e não de Suas Majestades, nem nossa, nem destes cavaleiros que vêm conosco.” (VALLADOLID, 1513: 2)

Cada vez mais controle sobre o que povos indígenas deveriam pensar, viver e lidar com a natureza foi feito, as doenças e guerras nas Missões acabaram perpetrando largos genocídios de natureza física e cultural. Ainda nos dias atuais, a ignorância sobre suas complexidades, sua diversidade cultural e religiosa, assim como seu conhecimento acerca da floresta em pé se fazem presentes, inclusive em tempos de mudanças climáticas.

O (questionável) paradigma europeu de modernidade pautado no século XV, desconsiderou, conforme Quijano, diferentes povos, culturas e temporalidades e criou acepções de raça com base nas distinções de status social das monarquias ibéricas, moldando as relações de trabalho e capital coloniais à busca por uma manutenção dos privilégios de classe e de origem étnica dos colonos na América Portuguesa e Hispânica. Tais diferenciações baseadas na retórica cristã e na busca por riquezas por parte das coroas foram a chave para o que se convencionou de “Conquista da América”.

A noção de tutela levada a cabo pela educação tradicionalista jesuítica, pautada pela noção de instrução, e pela colonização, bem como o tráfico de escravizados africanos para cá, geraram uma violência simbólica sem precedentes. Povos bantu, malês, iorubás, dentre outros inúmeros, vieram ao Brasil, forçados por um sistema mundial capitalista, que se reinventou nos séculos XVII e XVIII nos impérios escravistas americanos e, no

contexto brasileiro e cubano, persistiu por quase todo o século XIX mesmo com a Revolução Industrial. Foram tratados como mercadoria, perderam vínculo com seus nomes originais. Ainda com todo esse sofrimento de ordem física e psicológica, resistiram e recriaram suas Áfricas aqui, e proporcionaram a herança cultural, religiosa e musical riquíssima, presente na língua portuguesa e nos hábitos do povo brasileiros até os dias atuais. Os ritos de fechamento do corpo e as bolsas de mandinga presentes nas religiões afrobrasileiras, herança dos povos malês, que modificaram com o tempo as frases do Alcorão e africanizaram elementos católicos, associaram-se às suas prévias crenças como mecanismos de proteção e resistência à invasão dos colonizadores aos quilombos.

Inclui-se aqui, como resistência, os sambas-enredo, que são manifestações vivas de tudo isso e, como elemento pedagógico, devem funcionar nas salas de aula como exemplo de memória dos povos africanos que se estabeleceram no Brasil com suas culturas. O nome “samba” se origina de *di-semba*, que significa umbigada, sendo esta uma palavra oriunda do quimbundo, que denota um compasso binário oriundo dos ritos africanos de Congo e Angola. Como afirmado por Luiz Antônio Simas, chegaram ao recôncavo baiano e posteriormente ao Rio de Janeiro, com o samba rural, após a abolição da escravatura. Os blocos de rua populares, junto aos ranchos, se desenvolveram na antiga capital federal carioca, originando as escolas de samba, majoritariamente oriundos da população negra. Tudo isso demonstra as origens africanas presentes na cultura brasileira.

Com efeito, a articulação de memória à História, o ensino da função de fonte histórica e concepções historiográficas são elementos-chave nesse sentido, para que os alunos entendam a complexidade e a riqueza do que estudam, e não reproduzam preconceitos infundados contra outros países e povos. Afinal:

A utilização das fontes históricas não trata de buscar origens ou a verdade de tal fato, trata-se de entender estas enquanto registro testemunhos dos atos históricos. É a fonte do conhecimento histórico, é nela que se apoia o conhecimento que se produz a respeito da História. Elas indicam a base e o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características que se buscam compreender” (SAVIANI, 2006: 30)

A história que se pretendeu “científica e positivista” falhou nesse objetivo, preguiçosa que foi ao trair o legado da função principal do historiador: construir a memória do passado através de fontes, artefatos, que mais do que comprovem, atestam movimentos cívicos, armados, diferentes ideias produzidas por indivíduos dos mais distintos lugares e posições políticas.

O primeiro exemplo de revolução anticolonialista inclusive nas ideias foi o Haiti, que com o general Toussaint Louverture e Jean Jacques Dessalines - como afirmou Carolyn Fick - teve como característica marcante a subversão da noção de propriedade atrelada à liberdade e a contradição da ideia europeia (especificamente francesa) de cidadania no período revolucionário da virada da última década do XVIII para o XIX, instaurando uma república do e para o povo negro, pois a seus indivíduos ambas também deveriam contemplar, conforme o discurso de Louverture. O processo ser levado a cabo por um general negro demonstra o simbolismo da revolução haitiana, que influenciou inclusive o contexto brasileiro de resistência anticolonial.

Em Cuba, com a independência, e no Brasil do XIX, houve a participação da população negra, bem como em todos seus instrumentos de resistência (revolta dos malês, independência da Bahia, carrancas, jangadeiros, dentre outros vastos no Brasil, e as tropas independentistas anti-anexação estadunidense comandadas por Antônio Maceo, no contexto cubano).

2.1 A HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS DE ENSINO

Mesmo com os processos de desmantelamento de impérios escravistas, entretanto, as amarras do racismo científico e de uma epistemologia de inferiorização de ordem imperialista e racialista deram as caras e perpetuaram as demandas de oposição às imposições neocoloniais e os paradigmas da normalidade. No século XX, o mundo viu ascender as duas guerras, o capitalismo monopolista, industrial e especulativo, a contratação do trabalho de forma racialmente desigual e os contrastes sociais oriundos de sociedades incapazes de proporcionar terra e condições de vida a indígenas e negros, bem como o retrato de seus conhecimentos como algo “atrasado”, ideia eurocêntrica que ainda se mostra algo a ser combatido e superado na intelectualidade. Leopold Von-Ranke em seus escritos tratava povos asiáticos e africanos como “povos sem história”. As divisões estanques entre História do Brasil e História da África, que se tornou apenas neste século cadeira obrigatória nas licenciaturas, são exemplos disso. Ensina-se história antiga greco-romana e medievísticas na Europa, mas nesse mesmo período não se estuda as organizações e o pensamento indígena na América e os africanos com mais riqueza de detalhes. Os currículos de vestibulares como o Enem seguem sofrendo resistência de setores mais reacionários de extrema-direita e vistos como “doutrinações”. O

neoliberalismo potencializa as desigualdades e busca minar o giro decolonial promovido pela lei 10.639 com movimentos como “escola sem partido” e com o novo ensino médio.

No livro “Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC”, o entrevistado Frei David comenta sobre a falta de autopercepção acerca da questão racial:

Eu disse: ‘Espera aí. Vocês estão me ofendendo publicamente. Vocês estão me agredindo estão me chamando de negro na frente de todo mundo.’ [...] Eu abro a mala, pego lá no fundo a foto do pai, trago e mostro pra ele, todo humilhado. E ele diz: ‘Seu pai é negro!’ Aí deu um choque geral. (...) E descobri que todos os negros do seminário - eram poucos, éramos oito, comigo - também negavam sua cultura racial. (...) de cada dez, nove não queriam nem papo sobre esse assunto. Então eu percebi que a rejeição era exageradamente forte, era um problema, um problema nacional” (SANTOS, 2007: 419)

A entrevista de Frei David expõe um exemplo concreto do que se produziu no Brasil: uma verdadeira violência cultural e um apagamento da identidade negra na formação de muitos brasileiros. Muito disso, segundo a historiadora Circe Bittencourt, no capítulo “Identidades e ensino de História no Brasil”, constituiu-se, na realidade brasileira, por um ensino sobre a disciplina de História, desde o século XIX até a década de 1940 (e posteriormente, nos governos militares), que reforçou uma abordagem de identidade nacional patriótica e sem conflitos, forjada através dos mitos da democracia racial e da cordialidade brasileira. A primeira busca trazer à tona uma ideia de miscigenação e pleno convívio entre povos distintos, enquanto a segunda “explica”, e de alguma maneira força, o “pacifismo” das relações sociais no Brasil. Com a democracia racial, não há o negro, o branco e o índio, somos todos miscigenados, de acordo com essa abordagem, há apenas brasileiros. O custo disso é a perda da noção de pertencimento por parte dos indígenas e, sobretudo, negros. Em troca da identidade, perdeu-se a identificação.

Outra questão, também levantada pelo texto de Circe, é o eurocentrismo da educação brasileira. Apesar de movimentações no sentido contrário de personagens como Manuel Bomfim e Rocha Pombo, a perspectiva que prevalece é a centrada na civilização europeia, “que mantinha o Brasil, assim como os demais países da América Latina, como simples apêndices de uma dominante história da civilização criada pela raça branca.” (BITTENCOURT, 2007: 41).

Essa visão eurocêntrica pode-se observar até hoje no pensamento e ensino ocidental, do qual o Brasil faz parte. Nos currículos escolares pouco se fala sobre a

história dos países africanos, e quando se aborda o assunto, ou é de maneira, no geral, superficial ou é sob a perspectiva de dominância europeia sobre o continente. Outro exemplo é o próprio ensino de história linearizado e evolutivo, que, aliás, nas clássicas imagens do evolucionismo traz o homem ereto branco como o ápice da evolução. Em contraposição a isso, há um conceito originário dos povos Akan, o Adinkra Sankofa, que através do pássaro com os pés para frente, a cabeça virada para trás e o ovo na boca, nos remete a história como espiral, a retomada do passado.

A questão dos adinkras se contrasta com esse paradigma da modernidade que despreza os saberes africanos e os trata como conhecimentos menores. Nei Lopes e Luiz Antonio Simas, no livro “Filosofias Africanas”, falam sobre esse conhecimento dos Akans:

A palavra ‘adinkra’ pode se decompor em ‘di nkra’, ou seja, ‘despedir-se do kra’, o élan vital. Antes de uma pessoa nascer - dizem os Akans -, o *kra* comparece perante Onyame, que lhe dá um destino para cumprir. Então, assim como o *kra* é muito mais que a ‘alma’, um *adinkra* é muito mais que um belo tecido ou a denominação de cada um dos símbolos gráficos que compõem sua estamperia: é filosofia (LOPES, SIMAS, 2022:45).

A tradição oral e a valorização da memória foram imensamente cultuadas e exaltadas na Grécia Antiga, e esses dois aspectos também estão intimamente ligados à produção de história e conhecimento dos mais diferentes povos africanos. No entanto, a primeira é sempre lembrada enquanto a segunda é sumariamente apagada e ignorada.

Nitidamente a colonialidade encontra seus efeitos ainda de maneira latente nas divisões e critérios intelectuais de grades acadêmicas e apostilas, bem como na organização geopolítica do mundo, o que se constituiu historicamente. Como diz Walter Mignolo, há uma:

Geopolítica do conhecimento que opera a hierarquização de lugares, nos quais certas modalidades de conhecimento, produzidas e apropriadas no centro do Sistema-Mundo, são encaradas como modernas e universalizantes enquanto os conhecimentos produzidos em regiões colonizadas e periferizadas, são considerados pré-modernos (ou não-conhecimentos), por isso são subordinados e inferiorizados. (MIGNOLO, 2002: 59)

Como está presente no livro Crítica da Razão Negra, de Achille Mbembe, é necessário que se tenha a devida noção de como a colonialidade matou e o neoliberalismo continua matando e desumanizando corpos vilipendiados pelo longo processo colonial. Assim como, repensar a ideia de pretensos neutralidade e cientificismo moldados pelo

positivismo e pela racionalidade do mundo ocidental como paradigmas e modelos de vida social. Nas escolas, o que o professor pode fazer é romper com isso. Levar os espaços de luta quilombola e comunidades indígenas para a sala de aula por meio da alusão pedagógica a fontes e da apresentação de artefatos e hábitos destes povos.

É preciso buscar as diferentes perspectivas de tempo, ciências, resistências culturais, intelectualidades, hábitos, organizações sociais e políticas dos mais diversos povos nas aulas, nas avaliações. É preciso que os professores e os responsáveis pelos projetos político-pedagógicos das escolas envolvam os alunos e os façam respirar diferentes culturas, aulas de campo, escrever as palavras de herança indígena e africana na lousa e tirar conhecimento a partir dos questionamentos e da troca com os alunos. Mas, acima de tudo, buscar uma pedagogia crítica que questione o quadro nacional e o sistema-mundo dominantes. Afinal: quantos alunos têm a oportunidade de conhecer e ter uma aula no Instituto Pretos Novos? Uma aula com indígenas da Aldeia Maracanã? Ou nos barracões da Portela, da Unidos de Padre Miguel e da Mangueira? Quantos desses estudantes conhecem Heitor dos Prazeres, Lélia González, Maria Felipa, Mariana Crioula, Manoel Congo? Quantos têm a dimensão do empoderamento abolicionista que Luiz Gama deu e ainda se mostra vivo hoje na resistência negra? Quantos sabem de sua biografia e o vêem como inspiração? É preciso fornecer um ensino decolonial e que ensine não só a história do racismo como do antirracismo, mas para isso, também lutar contra a colonialidade da sociedade brasileira. Lutar e disputar a memória não de uma América “Latina”, pois a noção de latinismo ligada às línguas européias e ao pan-latinismo não suporta a história e a riqueza dos povos do continente americano, muito menos a noção meramente associada à dependência econômica. Mas sim, perceber que essas etnias não apenas têm “história”, como as fontes demonstram que elas **são** a história.

Como disse Lélia Gonzalez, em sua obra *A categoria político-cultural de ameficanidade*:

As implicações políticas e culturais da categoria *ameficanidade* são, de fato, democráticas: exatamente porque a categoria nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico. [...] A categoria *Americanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, seu modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewe-fon. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Portanto, a Améfrica [...] é uma criação nossa e de nossos

antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos.
(GONZÁLEZ, 1988: 76)

Tanto povos africanos quanto indígenas moldaram nossa independência, que dos seus distintos interesses e participações nas guerras contra as coroas ibéricas foi originada. Estes últimos, principalmente em contextos como o peruano e mexicano, marcas da luta pela pluralidade e reconhecimento cultural. Isso é uma demanda cada vez maior não apenas nos vestibulares, mas na sociedade.

Acima de tudo, utilizar uma metodologia de ensino e pesquisa histórica que reconheça o papel da herança africana no continente é uma das mais singelas formas de se opor a uma colonialidade da latinidade e do saber. Muitos trabalhos consagrados o fizeram, mas é preciso mais para que isso alcance os livros didáticos e aulas.

O escrito de Martí, por exemplo, em “*Nuestra América*”, se opôs à constante absorção da intelectualidade europeia diante de questões originárias do continente americano e de seus países como à oposição, em pleno século XIX à falsa dicotomia entre “civilização e barbárie” criada pelo mito racialista, mas deve-se valorizar a memória de Maceo e tantos outros, tal qual Maria Quitéria que - como ele - lutaram, ofuscados por uma historiografia excludente, em tentativas históricas de silenciamento que levaram anos para serem reparadas.

Diante disso, se faz crucial que os professores produzam afetos curriculares de distintos povos e culturas que transcendam os livros didáticos, enfrentando esse tensionamento, demonstrando que eles não são excludentes, mas sim, complementares na formação escolar e diferentes por essência e, em tais diferenças, devem ser respeitados. É essencial, nesse sentido, valorizar a memória de Antonio Maceo, Malcom X, Luther King, Amílcar Cabral no contexto de Guiné-Bissau e Cabo Verde e tantos Hueys Newtons em cada país, mundo afora, considerando e buscando o que as fontes historiográficas afirmam sobre o protagonismo desses indivíduos.

Dessa maneira, a atividade pedagógica em sala deve reproduzir o que Mignolo chamou de uma *epistemologia de fronteiras*: apenas com as ideias que traduzem tais confrontamentos e com a democratização do ensino através de uma educação libertadora, de memórias plurais, se produz esse giro decolonial esperado sempre, de uma maneira que se mude de forma marcante e incessante a História do ensino da disciplina.

Essa epistemologia fronteiriça demonstra ser o cerne do projeto político-pedagógico de uma escola que promova currículos de fato completos e sérios, pois o que as fontes dizem o discurso dominante negou ou silenciou por muito tempo. A temporalidade, por representar uma historicidade, sofre uma mudança e supera conhecimentos antes tidos como verdades absolutas. É por isso que seu decorrer já refuta a colonialidade: ele respeita as individualidades históricas e sociais, devido à sua imprevisibilidade. A noção de tempo cílico e em espiral ao invés do tal tempo linear, visto como evolutivo, é uma maneira de estimular paralelos entre épocas e contextos distintos como forma de produzir senso crítico a respeito do tempo e dos discursos de superioridade da contemporaneidade e da Europa em relação aos outros locais do planeta. A História positivista que se pretende um “estudo do passado em si mesmo”, supostamente “científica e imparcial”, nunca conseguiu de fato alcançar esse objetivo, uma vez sempre imbuída de um discurso ideológico marcado pelo eurocentrismo. De acordo com a visão fundamentada por Hayden White, em sua obra “O passado prático”:

(...) a historiografia profissional foi criada (no início do século XIX) nas universidades, para servir aos interesses do Estado-nação, para ajudar no trabalho de criação de identidades nacionais, e foi utilizada na formação de educadores, políticos, administradores imperiais e tanto de ideologias políticas quanto religiosas de maneiras manifestamente práticas. A famosa “história como ensino de filosofia, por exemplo”, a “história magistra vitae” da cultura europeia do século XIX, foi a mesma história que os historiadores profissionais intermediaram como um passado estudado em si mesmo e em seus próprios termos, *sine ira et studio*. Mas essa aparente duplicidade por parte dos historiadores profissionais estava totalmente em consonância com a ideologia da ciência contemporânea, que via as ciências naturais como sendo nada senão “desinteressadas” “práticas” ou socialmente benéficas ao mesmo tempo. Tal visão da ciência foi consistente com as filosofias reinantes do positivismo e utilitarismo, que contribuíram para a transformação da visão científica do mundo em toda uma Weltanschauung que permitiu que a “história”, de um modo geral, fosse concebida como oferecendo uma prova incontestável do progresso da civilização e do triunfo das raças brancas do mundo.(WHITE, 2018: 17)

Não se pode ensinar mais a Inconfidência Mineira ou a Revolução Americana do que o Quilombo dos Palmares, que durou um século. Não há coerência historiográfica em não dar o mesmo cuidado, estudo e foco para ambos os processos históricos. Sob este mesmo prisma, a União Ibérica teve atores indígenas e africanos que, a partir de interesses por soldos ou alforrias, buscaram lutar ao lado dos portugueses contra os holandeses nas milícias das insurreições pernambucanas. Entender as lutas de expulsão de invasores no Rio de Janeiro sem perceber o papel dos tamoios e os benefícios que estes tiveram que

receber para aceitar tal empreitada é fundamental, bem como compreender suas resistências e a de outros povos indígenas como motivo do final do regime de Capitanias, por exemplo. As amarras do racismo religioso e pseudocientífico por muito tempo limitavam esse exercício pedagógico, metodológico e acadêmico e isto nas últimas décadas vem sendo revisado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um dever historiográfico e social, dessa forma, reconhecer - através dos barracões de samba ou também dos arquivos - a necessidade histórica, acadêmica e pedagógica de se divulgar, nos espaços escolares de memória, nas praças e nos museus, a cultura e o protagonismo dos povos que sempre lutaram por seus direitos e deixaram um legado firme na história do Brasil e das Américas. Por isso, é essencial valorizar uma educação plural, que dê voz aos personagens apagados pela história hegemônica. A lei 10.639/2003 entra nesse aspecto, pois a dimensão da formação educacional na constituição da identidade social é primordial. Torna-se crucial, desta forma, relembrar de Paulo Freire (FREIRE, 1974), que reforçou a importância de se desconstruir uma educação bancária (tradicionalista, que foca sempre no modelo expositivo do professor, tido como o que “sabe”, frente aos estudantes, “que nada sabem”), para construir um modelo de ensino mais recíproco, em que educador e educando, juntos, constroem o conhecimento. Segundo o autor, a lógica de dominação social do que se chama de opressor (classes dominantes), sobre os oprimidos se desfaz já no processo pedagógico, quando estes se libertam da sua condição, entendendo seu lugar no mundo. É por isso que a ideia de Freire sempre fez sentido neste contexto: “Educar é um ato político”. De fato, o é, à medida que o ensino (e, aqui, o de História, em especial), gera um questionamento a respeito dos modelos sociais, culturais, políticos e econômicos que antecederam o indivíduo e levaram-no ao contexto em que se encontra.

Pensar novas abordagens historiográficas nas escolas e mostrar elementos vivos de diferentes experiências culturais é ensinar alteridade, fazendo com que todo indivíduo que aprende, seja ele estudante ou um leitor deste artigo, tenha em mente que é um sujeito histórico e, assim como o professor, trabalha pelo desenvolvimento de uma nação. É pensar como nos *adinkras*: permitir que a sociedade transcorra ao futuro e viva o presente sempre atenta ao passado. Educar em Humanidades é, sobretudo, aplicar o legado de

Octavio Paz em sua frase: “para haver uma pluralidade de futuros, é necessário que haja pluralidade de passados”. Passados esses, que as fontes, sim, contaram.

REFERÊNCIAS:

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007
- BITTENCOURT, Circe. *Identidades e ensino da história no Brasil*. In: CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007
- BORJA GÓMEZ, Jaime Humberto. *Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada*. Santa Fé Bogotá: Ariel, 1998.
- FICK, Carolyn. *Para uma (re)definição de liberdade: a Revolução no Haiti e os paradigmas da Liberdade e Igualdade*. Estudos Afro-Asiáticos, ano 26, nº 2, 2004, p.355-380. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7592966/mod_resource/content/1/Fick2007.pdf. Acesso em: 28/11/2024
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974
- GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HELG, Aline. *Os afro-cubanos, protagonistas silenciados da história cubana*. Revista de Estudos e Pesquisas sobre História das Américas, v.8, nº1, p.29-48, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/issue/view/1494/166>. Acesso em: 28/11/2024
- Leyes de Valladolid de 1513: El Requerimiento. Disponível em: <https://pueblosoriginarios.com/textos/valladolid/requerimiento.html>
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias Africanas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Eduardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências*

Sociais. Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 227-278, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 27/03/2025.

- WHITE, Hayden. *O passado prático*. ArtCultura, Uberlândia, v. 20, n. 37, p.10-19, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fmSI4UiliJWZjXR9ygpYcVJa0jT2PduT/view?usp=drivesdk>. Acesso em: 29/11/2024

TRADUÇÃO

Contra a Escola³⁷

Leda Rafanelli

Tradução:
Caio Cursini³⁸

Alguém alguma vez pensou, falando sobre o *ensino obrigatório*, sobre a utilidade moral que esta obrigação *ratificada pelo governo* – (todo livro utilizado na escola deve levar o carimbo do ministério público de ensino) – rende à classe dominante hoje? Pensem sobre isso, reflitam, leiam os livros que as nossas crianças leem e estudam na escola, e vocês chegarão a conclusões que eu também cheguei. A burguesia, valendo-se do monopólio que tem sobre tudo, do pão ao ensino, entendendo que vale a pena moldar ao seu modo a mentalidade dos jovens, cumpre sobre eles o seu trabalho de propaganda antiprogressista e os habituam a ideia irrevogável que todo bom cidadão deve reconhecer e amar um deus, um rei e uma pátria.

Nós não pedimos reforma para as escolas. Estaríamos sendo muito ingênuos se acreditássemos que os nossos filhos seriam bem-educados nas escolas comunais, reais ou privadas, isto significando, ensinados não somente com critérios laicos, mas modernos e inovadores. A questão do futuro da instrução deve ser discutida com calma e se fôssemos mais ativos, nós revolucionários, no momento de trégua, depois da luta política e da propaganda, deveríamos pensar em atrair o indivíduo desde a sua juventude para fazê-lo um rebelde ao invés de um idiota. É também verdade que agora as *escolas modernas*³⁹ não têm a simpatia dos governos, e esta é a prova mais clara de que estes cumpriram aquilo que propuseram... para o revés do presente ordenamento social.

O cérebro da criança, virgem de ideias próprias, impressionável por natureza, adapta-se à forma intelectual que lhes é colocada: é como a cera quente que adere aos objetos, desde o ensino das artes até as atividades cotidianas. Confiar essas mentes virgens à instrução opressora fechada em um programa escolástico, aprendidas elas por pobres

³⁷ Originalmente publicado em 1907, pela tipografia Ugo Polli (Florença). Versão original disponível em: <https://www.bfscollezionidigitali.org/oggetti/19475-contro-la-scuola-leda-rafanelli> Acesso em: 03 de setembro de 2024.

³⁸ O tradutor realizou graduação sanduíche na Facoltà di Lettere e Filosofia da Università degli studi di Roma Tor Vergata e possui o nível C1 segundo a Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) obtido junto a Università per Stranieri di Siena. Contato: caio_cursini@hotmail.com

³⁹ N.T. É provável que a autora se referisse ao programa pedagógico de Aristide Gabelli, amplamente difundido na Itália recém unificada a partir de 1888. Entre outras propostas, a educação era vista como centrada nas proposições positivistas, tendo a laicidade como um dos pilares fundamentais da educação.

párias do ensino, os abatidos e desmotivados mestres, vítimas da sua obrigatoriedade paciência, forçados a guardar seus conhecimentos em um programa e adaptá-los de igual modo a todos as mentes diversas, o dever de ensinar todo o simulacro da vida social e o dever de ocultar com o véu da hipocrisia toda a livre e solene manifestação da natureza – é, ao meu modo de ver, o primeiro e maior crime que a sociedade civil cumpre contra o indivíduo.

Por isso, enquanto os professores para não perder o ganha pão se adaptam ao sistema, não resta senão às jovens mentes se envenenar. Se algum desses professores, na grande imobilidade da obediência passiva lançar um grito de rebelião, se tentar educar os jovens com um espírito mais moderno, verá que não será deixada pedra sobre pedra para se perseguir este rebelde até forçá-lo ou a deixar o posto ou a ser *colocado em segundo plano*. Igual sorte têm os livros. Se, na massa de livros, hipócritas, escritos com o objetivo de exaltar as instituições atuais que nós combatemos, qualquer autor audaz escrever para os estudantes – não através dos livros das escolas, porque seria ingenuidade apresentá-los à aprovação do governo – esta obra será logo retirada, mesmo que o seu autor tenha se dedicado a escrever a verdadeira história da população e das coisas.

Frequentemente me divirto a ler livros de história ao acaso ou de leitura para estudantes na fase escolar. E se algumas vezes senti aparecer nos lábios um irônico sorriso, outras vezes franzi as sobrancelhas com indignação. A história que diz respeito à convulsiva evolução dos povos é sumariamente calada ou ocultada por frases vagas. Os acontecimentos de contestação de qualquer momento da história aparecem distorcidos, os poderosos vêm cingidos por aureolas de glórias, deus (com o d maiúsculo) é encontrado em todas as páginas e é exaltada a guerra e a carnificina para a conquista de mais pedras preciosas para a coroa dos pequenos e grandes comandantes. Isso coopera para despertar o entusiasmo no cérebro ainda imaturo dos jovens que se inebriam e se exaltam ao ouvir a palavra *rei, pátria, valores, heroísmo*. Quanto seria útil a nossa palavra para explicar claramente o significado destas palavras!

Além disso, que coisa pode interessar às crianças se o terceiro rei de Roma foi um belo diabo ou um canalha; enquanto se ignora, até o fim do livro, porque em 1898 a Itália foi atravessada por tumultos de plebes descontentes? O que pode interessar aos jovens estudantes se a Itália foi libertada por estrangeiros em 1859 e por padres em 1870, enquanto não se sabe que o povo italiano se debate sob um governo falsamente liberal e

que os padres imperam e comandam, precedendo qualquer ação, com os seus dogmas, suas igrejas, e os seus *milagres* descaradamente proclamados no século XX?

O que importa aos jovens conhecerem a história dos rebeldes de Spartaco e de Bruto quando os rebeldes modernos são colocados como loucos e delinquentes? Sob qual razão explicar e fazer conhecer as revoltas e as lutas dos povos antigos, as rebeliões para a conquista da república, o ímpeto das massas populares quando não se fala sequer das manifestações que alcançam hoje em dia o proletariado contemporâneo, nem do significado da revolução russa, nem do mal-estar econômico, moral e político de todos os povos governados por leis e códigos?

Por que se fala aos jovens dos ditos costumes ridículos dos povos *incivilizados*, enquanto não se pensa de fato em fazer eles se atentarem aos muitos ridículos absurdos da nossa civilidade? Por que se explica aos jovens os preconceitos dos povos e os seus costumes, enquanto na verdade os verdadeiros preconceitos colocados sobre nós oprimidos não são nem assinalados? É hilário que um jovem diga que na China, para se vestir para o luto coloquem roupas brancas, mas qual a diferença disso e do nosso consenso inútil em se vestir de preto? Fazem as crianças se maravilharem com os dizeres de que os padres e sacerdotes do Egito e da Índia se vestem com trajes estranhos e de cores vivas, mas alguma vez já se pensou em observar o modo ridiculamente estranho com o qual estão vestidos os sacerdotes da religião católica apostólica romana? Eu vi várias procissões em que estavam vestidos de preto, vermelho, branco, amarelo e violeta. Por que quando se fala às crianças em idade escolar das classes superiores sobre os sofrimentos que sofrem os escravizados na África, não se faz menção às torturas morais e materiais de todos os deserdados da nossa classe, que é a classe oprimida? Por que absolutamente nada disso que seria algo natural e da vida é narrado ou explicado? Existem nas quartas e quintas séries, meninos e meninas as quais ainda fingem acreditar que os filhos são encontrados nos jardins, como raviólis de carne saídos dos torrões da terra. A hipocrisia com a qual é circunscrita a inteligência deles no seu desenvolvimento acompanhará para sempre os seus atos e suas palavras.

Por qual razão agora devemos mandar os nossos filhos à escola, quando naquela sala destinada ao estudo as mentes dos jovens se tornam escravas de uma instrução superficial de aritmética e geografia, enquanto permanecem ignorantes de todas as outras questões da vida? E não se pense que eu acredite que seja útil o falar às crianças de dez

anos das necessidades fisiológicas da vida e seus desenvolvimentos, nem da fase da reprodução humana e muito menos da base científica da anarquia, do socialismo ou da república. Eles não entenderão quase nada ou nada. Eu penso que, ao invés de comprimir as mentes jovens sob o ritmo de uma instrução que busca fossilizar no presente as ideias e crenças do passado, talvez melhor seria deixar as mentes livres, esperando a engenhosidade natural, que, uma vez despertada, levasse a se ler ao seu modo no livro da vida e da natureza estas que apontam para conclusões não escritas, é verdade, e nem são tuteladas por nenhum professor, mas que terão a potência de criar pensamentos sóbrios e originais.

Vocês já leram alguma vez, em um momento de ócio, um dos tantos livros de literatura usados nas escolas, tanto aqueles para os adolescentes quanto para crianças? Eu sim; algumas vezes eles me divertem e por isso me convenço cada vez mais sobre o quanto a instrução ensinada nas escolas seja contrária a todas as ideias de verdade e justiça.

Eu ouvi dizer em uma conferência ministrada por uma doutora feminista, que um dos maiores deveres incumbentes a uma mulher operária é aquele de mandar os filhos para a escola, não observando nenhum sacrifício grave que seja: “mandando os filhos para a escola,” dizia a professora, “preparamos o povo a um futuro de liberdade, uma vez que a instrução é a luz do intelecto, a luz do intelecto leva à descoberta da verdade e a verdade nos fará livres”.

Se isso fosse verdade, se... a verdade fosse ensinada nas escolas.

Se, uma vez, buscando a verdade em quaisquer que sejam os livros de literatura para adolescentes nos dermos conta que estes mesmos livros passam pelos trâmites do ministério de instrução pública, ou seja, obtendo a autorização de *nada consta* que dá o direito ao autor ou organizador de colocar sobre o título a advertência que o livro está *aprovado*, então, logo sentiremos o desejo de colocar este livro de lado, certos de que a verdade de fato não estará ali dentro. Se não pensarmos nisso, e lançarmos olhares para eles entre essas páginas durante a leitura, facilmente perceberemos que a mais flagrante castração é aplicada a cada pensamento e a cada verdade. A questão social, esta questão não resolvida (apesar de todas as lutas cotidianas dos desvalidos contra os poderosos), nos livros de literatura para os jovens são logo resolvidas, obscurecendo a aguda miséria sob um lamentável véu, com a *benevolência*. Por este motivo, à mente do estudante não

surge nem de longe a ideia de que na nossa sociedade contemporânea vivam duas classes de indivíduos com pensamentos, aspirações, direitos, deveres e posições sociais estranhamente diferentes; e, assim, antagonicamente, no caminho rumo ao futuro, em uma luta tão dura, manifestada em cada ato oculto ou público, tão desigual em números, um punhado contra uma massa de pessoas – esta última que poderia ser capaz, se fossem manifestadas abertamente suas hostilidades de alterar a ordem social e moral da humanidade.

Além disso, desde a primeira página destes livros se sente a imposição de uma religião às crianças. É-lhes ensinado que na Itália *a religião dominante é católica, mas que as outras são toleradas*. Come se isso fosse uma regra e uma lei natural, ter uma religião. E estas afirmações, expostas e ditas por pessoas que são conhecidas por eruditas, faz-nos pensar melancolicamente: por que se ri das religiões selvagens que adoram o sol, as plantas e a terra? Eles ao menos veem estas *coisas*, as usam e se sentem ajudados por estas no caminho da vida!

E quanto teríamos a dizer olhando para as coisas à luz da simples lógica, se consegue explicar a existência de um deus, ao mesmo tempo que não se tem dimensão da bela obra da natureza? Em alguns livros se fala de um *paraíso*: oh! Seria engraçado se este tipo de instrução não fosse totalmente prejudicial para nós!

Os escritos dos livros escolares são insípidos por conceito – eu não entro na discussão sobre o valor literário destes, ainda que muitos críticos mais competentes que eu os critique – e parece que os escritores ou as escritoras tenham tido a única preocupação em colocar sob a luz somente a classe dos mais ricos. Os ricos e os pobres são colocados em ambientes falsos; as causas da miséria não são discutidas ou no máximo são atribuídas ao operário cotidiano tido como preguiçoso e boêmio, aquele que deixa a família em condição de sofrimento. Agora, o anjo consolador, que é sempre ou uma boa e modesta senhora burguesa ou o filho de um rico que tem que fazer o sacrifício de privar-se de seu cotidiano para fazer uma *boa ação*, leva a *Providência* à porta da casa sem se fazer conhecer para não ser agraciado. Lendo estas histórias me veem em mente as *Noites de Caridade* em prol dos atingidos por um terremoto ou um vulcão em erupção: senhores que dançam, cantam, divertem-se com os seus nomes aclamados pelos jornais, admirados como heróis da caridade pública, para depois receberem mil liras após terem gasto duas mil em flores. Oh! A caridade burguesa!

Entretanto, escrevendo nos livros estes fatos com todo lenocínio das frases, forçam os olhos dos estudantes às lágrimas do sentimentalismo e a caridade triunfa sobre onde deveria estar a igualdade e o direito.

Intercalado entre os escritos encontramos alguma poesia, e, embora sejam em versos, os conceitos são idênticos àqueles da prosa; muitas vezes o trabalho é exaltado, *o trabalho que enobrece o homem*, sem se recordar que o livro acabou de exaltar todos os mais famosos exploradores e vagabundos. Para citar um exemplo, adoro me referir a estes breves versos para chamar a atenção de que a maior preocupação é sempre aquela do medo de que o *operário não trabalhe com resignação*. A poesia encontra-se em um livro para a quinta série e é intitulada: *o trabalho do ferreiro*.

“Abaixa a cabeça – os braços nus
 Acorda com os primeiros – raios do dia,
 Bato o martelo – sobre a bigorna,
 Depois que a chama – o derrete.
 Esta é minha vida – difícil de ser vista;
 A força me anima – me dá prazer,
 Este suor – que os cabelos me molham
 É a coroa – de um bom artífice.
 Bate o martelo! Que som belo!
 Viva a Itália! Viva o trabalho!”

Na primeira estrofe, vejamos, é um trabalhador que afirma se levantar com os primeiros raios do dia e por todo o dia *curva a cabeça* sobre o ferro amolecido pela chama. Uma vida muito pouco bonita, percebemos, mas o ferreiro da poesia está muito contente. De fato, na segunda parte ele sente que aquela vida (que parece dura aos mal-humorados que *gostariam de trabalhar seis ou quatro horas por dia desde que trabalhassem todos*) para ele é bela; Essa vida lhe é bela; Dá-lhe prazer porque lhe aumenta as forças; aumenta o suor que resplandece como uma coroa sobre sua cabeça de operário muito dócil; e convém, depois de ter lido aquela poesia, compadecer de todo o coração pelos poderosos das coroas de ouro ao invés que dos da coroa de suor, os quais, coitadinhos! Não conhecem senão a satisfação, e a inveja àquele ferreiro que termina a sua canção com uma entoação patriótica entusiasmada.

“Bate o martelo, que som belo

Viva a Itália! Viva o trabalho!”

Bravo! O trabalho é uma coisa belíssima e o ferreiro... do livro para a quinta série tem razão. Entretanto, o que tem a ver *viva a Itália*? Se entende que aquele dócil operário é também devoto à pátria, mas este *viva a Itália* seguido de um *viva o trabalho* me parece que destoa bastante disso...

O que tem a ver a Itália com o trabalho? Não sabem disso o ferreiro, ou melhor, o autor da poesia (que certamente não é um ferreiro), que a Itália é um país com mais problemas no mundo do trabalho que os demais, justamente pela falta de trabalho? Não sabe que milhares de italianos, os ferreiros inclusive, para trabalhar são obrigados a migrarem? Por caridade, não coloquemos o forçado patriotismo onde está o descontentamento! Itália e trabalho! Eu gostaria de dizer isso aos nossos emigrantes.

No entanto, nos livros para as escolas o patriotismo sempre encontra seu lugar. Recordo que há uns anos me encontrava em uma família que tinha uma menininha de 13 anos, que estudava em uma escola comunitária na quarta série: uma noite, ela tinha de transformar em prosa uma poesia que estava inserida em um livro intitulado: *coraçõozinho de ouro*, organizado pela senhora Emma Perodi. Enquanto a adolescente debruçada sobre seu caderno se esforçava para dizer as mesmas coisas sem a rima, eu escutava que repetia para si alguns versos nos quais as palavras: pátria, deus, guerra e paz tinham seu lugar. Lembro-me que, por curiosidade, peguei o livro, e na página 70-71 li a seguinte poesia do Sr. Carcano.

Voto pela Pátria

“A minha pátria me deu o senhor,
Meu pensamento, minha fé e amor;
Para mim terra mais sagrada não existe
O meu peito e meus braços são para ti.

Bela e grande, o meu coração te quer,
Grande mãe de uma prole indomável
Você é a terra onde suo pelo meu pão,
Os meus mortos sepultados aqui estão,

Forte na paz seja você, forte na guerra,

Deus te vele oh materna minha terra;
 Bendito seja quem seu nome te deu
 Bendito seja quem morre por você! –

Vocês veem? Nestes 12 versos (de pouco valor, na verdade), está a afirmação da existência de um deus, o doce amor por uma terra chamada de *pátria*, para se dizer que seja bendito quem por esta pátria morrer. E não é tudo: o entusiasmo patriótico chega até a fazer-nos acreditar que esta pátria é amada porque suamos por nosso pão, ou seja, o ganho do nosso trabalho. Mas por que, então, volto a dizer, os nossos trabalhadores emigram justamente para terem que suar o menos possível para obterem o pão necessário à vida?

E se tivéssemos que comentar conto por conto, poesia por poesia, e pensamento por pensamento chegaríamos a escrever um volume e... seríamos censurados.

Porque, convenhamos, a verdade não pode ser dita, mas é menos ainda explicada nos livros escolares. Somente um livro na Itália foi impresso contendo pensamentos verdadeiros e com ideias inovadoras: o livro intitulado *Cammina fanciullo!* De Ottavio Dinale⁴⁰, com poesias das páginas cheias de pensamentos instigantes e rebeldes, com explicações da verdade que mesmo os mais jovens podem compreender, com a verdadeira história do proletariado sem que esta seja escondida, com as máximas que são a demolição e a reconstrução de uma nova ordem social, com os novos diálogos e ideias, originais e audazes, mas... o livro foi censurado porque, assim proclamou o conselho de Florença, “os jovens não devem ler certas verdades”.

Concluindo, podemos afirmar que na escola não se ensina aos jovens a verdade, mas se impõe a eles a crença de um *deus*, o dever de amar e servir a uma *pátria*, de resignar-se e obedecer às leis decretadas pelo Estado, desfocando a história, negando a natureza – reconhecendo um padrão e reduzindo a latente questão social a uma mesquinha disputa de humilhação e beneficência. Nós não somos ingênuos a ponto de pedir reformas para as escolas, porque reconhecendo que as escolas são propriedades da comuna ou do Estado e, por isso, dependente da classe dominante, será lógico que a burguesia buscará

⁴⁰ N.T. Político italiano que estudou letras na Universidade de Siena. Naquele momento, Dinale fazia parte dos círculos socialistas italianos. Com o passar do tempo, torna-se próximo a Benito Mussolini e sustenta a formação da República Social Italiana em 1943. A autora se refere a uma obra de Dinale publicada em 1898.

conquistar até a mais tenra idade a inteligência dos indivíduos para sujeitá-los aos seus interesses. No entanto, é também verdade que a nós revolucionários, ou ao menos a todos aqueles com uma visão moderna, é incumbido o dever de contrapor ação com ação.

O nosso trabalho em relação às questões políticas da propaganda revolucionária não absorve, ao menos para muitos de nós, todo o nosso tempo. Existem períodos de inércia em que acabamos não trabalhando. Pois bem, nós podemos dedicar este tempo à escola moderna para a juventude. Poderemos buscar ensinar à juventude a verdade, *trabalhar* aquela inteligência nova a partir da nossa perspectiva. Em cada um dos ditos círculos de estudos sociais e sociedades operárias e políticas poderia funcionar com sucesso uma escola na qual não se ensinasse nem aritmética, nem desenho, nem ler e escrever; mas as coisas que a burguesia, por meio das escolas, pode desfigurar para o seu benefício. Poderíamos ensinar aos mais jovens não a história grega e romana, mas a história presente, o significado da revolução francesa, da Comuna de Paris, da atual revolução russa, das revoltas causadas pela fome em 1898. Faríamos eles lerem obras que não os estagnassem mentalmente, mas que servissem para destacar a admiração deles pela verdade e pela beleza. Para dar esta instrução todos nós devemos contribuir, porque esta não exige nem um método didático, nem rende um diploma, porque nós não temos nem álgebra, nem geometria a ensinar, mas no momento em que nós revolucionários estamos, bem ou mal, somos todos propagandistas; quem de nós se recusaria, a qualquer hora e lugar de ter a satisfação de despertar a tenra mentalidade dos jovens para novos horizontes de luz e verdade?

Bastaria refutar os livros que eles são obrigados a ler nas escolas, preencher as lacunas da *história convencional*, desvelar as mentiras cotidianas, desenvolver sobre outros pontos de vista os mesmos temas e seus componentes, explicar as palavras rei, pátria, deus, valores, heroísmo e todos os conceitos das antigas ideias.

E teremos feito muito: não é necessário a nós nada além de um pouco de boa vontade.

A verdade da vida se aprende na luta que a nossa classe é forçada a sustentar contra todas as hostilidades, e, no aprender esta verdade, com a história das injustiças sofridas e das suas batalhas, a juventude crescerá com ideias sãs e que nos será de grande ajuda no dia em que, pelo triunfo da justiça, teremos necessidade de novas energias e forças jovens de pensamento e ação.