

DECOLONIZAR A UNIVERSIDADE E IMERSÃO EM EPISTEMOLOGIAS OUTRAS: SABERES, CONHECIMENTOS E PRÁTICAS

TO DECOLONIZE THE UNIVERSITY AND AN IMMERSION IN OTHER EPISTEMOLOGIES: KNOWLEDGE AND PRACTICE.

Henrique de Moraes Junior 1¹
Universidade do Estado do Pará

Aline Silveira Machado 2²
Universidade do Estado do Pará

Agatha Leticia Eugênio da Luz 3³
Universidade do Estado do Pará

Nilberto Sousa Gonçalves 4⁴
Universidade do Estado do Pará

Reinaldo Matias Fleuri 5⁵
Universidade do Estado do Pará / Universidade Federal de Santa Catarina

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA. Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela UEPA. Pesquisador do PPGED/UEPA, Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Roberto Camelier, N°. 1041, entre Conceição e São Miguel, Jurunas, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66033-640. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0092-9808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>, E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA. Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela UNAMA. Pesquisadora PPGED/UEPA. Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua do Úna, 156, Telégrafo, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66050-540. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7687-2791> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1935239377387665>. E-mail: aline.smachado@aluno.uepa.br

³ Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora de Educação Infantil e Técnica Educacional da Secretaria de Educação (SEMED) do Município de Salvaterra, no Estado do Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Tv Sétima, Vila Real, N° 01, Centro Salvaterra/Pa, Entre Ru Cearense E Ru Carlos Carneiro Dos Santos, CEP 68860-000, Brasil. ORCID ID: 0000-0001-8616-3692. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2350609560432946> Email: agatha_letici@hotmail.com

⁴ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, Pará, Brasil. Professor de Educação Básica (SEMEC). Endereço para correspondência: Av. Rio Negro, Qd 94 n° 1A, Cj PAAR, Maguarí, Ananindeua, Pará, CEP: 67145-029. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9003-5271> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481665619503045>. E-mail: nilbertomestrando@gmail.com

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Sebastião Laurentino da Silvam, N° 864, Córrego Grande, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88037400. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143> E-mail: rfleuri@gmail.com

RESUMO

O referente trabalho tem como base as reflexões oriundas de uma atividade desenvolvida na disciplina de “Educação Intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, no programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Pará, no segundo semestre de 2019. Na oportunidade, refletimos sobre a possibilidade de ruptura de paradigmas hegemônicos oriundos da ciência calcada na universalidade do conhecimento eurocêntrico. De acordo com pensadores/as do movimento político teórico Decolonial, a modernidade tem relação direta com a colonialidade e suas diversas formas de opressão e dominação, as quais se intersectam entre gênero/raça/classe/sexualidade/territorialidade e que se instauraram, principalmente, com a ideologia de racialização das Américas. Portanto, como mecanismo de subversão ao epistemicídio, resultante dessa racialização, propomos como atividade pedagógica a oficina de bonecas Abayomi, inspirados na perspectiva teórica decolonial, a fim de tecermos formas outras de educação acadêmica que apontem em direção à resistência, à insurgência e à mobilização contra a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Palavras-chave: decolonialidade; ecologia de saberes; interculturalidade crítica.

ABSTRACT

The following work is based on the reflections on an activity developed in the "Intercultural Education: learn with the amazonid originating folk to decolonize the education" class, ministered by the Ph.D. Reinaldo Matias Fleuri, in the Postgraduate Studies Program in Education, in the Pará State University, on the second semester of 2019. At the opportunity, we reflect on the possibility of breaking hegemonic paradigms from the overwhelming science grounded on the universality of the eurocentric knowledge. According to philosophers of the coloniality and its several forms of oppression and domination, which intersect between gender /race /stratum /sexuality /territoriality, and get installed, primarily, with America's racialization ideology. Therefore, as a way of subversion to the epistemicide, a result of this racialization, we propose as a pedagogic activity the Abayomi dolls workshop inspired on the decolonial a theoretical perspective, to weave other forms of academic education that point in the direction of resistance, insurgency, and mobilization against the coloniality of power, knowledge and being.

Keywords/Palabras clave: decoloniality; knowledges ecology; critical intercultural criticism.

INTRODUÇÃO

O presente texto teve como inspiração os encontros presenciais nos dias 08, 13, 16 e 23 de agosto de 2019, nos quais foram ministradas aulas da disciplina “Educação intercultural: aprender com os povos originários amazônidas a decolonizar a educação” pelo professor Dr. Reinaldo Matias Fleuri, junto a turma de mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Pará.

A possibilidade de aprender com povos subalternizados perpassa todo o programa da disciplina, desde o sugestivo título, que nos propõe uma maneira de decolonizar a educação, isto é, compreender e confrontar a matriz do poder colonial, assentado na vinculação da ideia de raça com desenvolvimento capitalista. (QUIJANO, 2000).

A interculturalidade, nesse contexto, assume uma postura crítica ao não limitar o debate decolonial ao campo da mera denúncia do domínio do eurocentrismo na formação histórica da América. A disciplina, portanto, advoga por uma educação intercultural propondo-

se ao objetivo central de estudar as estratégias decoloniais e não-coloniais desenvolvidas pelos processos de resistência e resiliência dos povos originários, em particular os povos amazônidas, frente aos processos histórico-sócio-culturais-educacionais coloniais e neocoloniais.

Esses processos vêm se impondo tragicamente na Ameríndia nos últimos cinco séculos e se intensificando no atual contexto econômico-político, com implicações graves particularmente na região amazônica. A experiência dos povos que ocupam originariamente a Amazônia, quanto daqueles que chegaram através de diásporas provocadas pela colonização, guardam cosmovisões relevantes à reflexão e à prática de uma educação intercultural.

Essas cosmovisões questionam duramente a lógica predatória da exploração desmedida dos recursos naturais que alimenta padrões insustentáveis de consumo, para assegurar a acumulação capitalista. (HECK et al., 2012). Por isso, mencionada disciplina expressa a emergência de praticarmos a “escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais”, mediante a interação dialógica com os povos originários, como condição para que possamos desconstruir a colonialidade e aprender com os povos ancestrais a empoderar formas não-coloniais de saber e poder, de ser e viver. (FLEURI, 2017)

Conforme essas perspectivas anunciadas anteriormente (decolonizar a educação, interculturalidade e escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais não-coloniais), os encontros presenciais da disciplina ocorreram e estimularam a reflexão aqui proposta, voltada para romper com paradigmas hegemônicos na educação acadêmica, no contexto de pós-graduação.

Desse modo, a disciplina nos motivou a refletir sobre a possibilidade de inserir nesse contexto, marcado pela constante necessidade de pesquisa e produção acadêmicas, um entrelaçamento cooperativo que favoreça uma aprendizagem dialógica, calcada em perspectivas de compreensão e enfrentamento dos desafios de ensino e aprendizagem, que se colocam no âmbito das relações interculturais e das estratégias sociais decoloniais e não-coloniais no contexto amazônico.

As atividades desenvolvidas ao longo dos encontros nos ajudaram a compor nossa metodologia para a elaboração deste artigo. Além da revisão bibliográfica sobre educação intercultural, descolonizar o saber e o poder, o ser e o viver, esse texto é resultado de oficina e seminários sobre a “educação intercultural e poéticas decoloniais” e “o que estamos aprendendo com os povos amazônidas”.

Com base nas perspectivas e atividades pedagógicas desenvolvidas nos referidos encontros, estruturamos o artigo em três seções. Na primeira, intitulada “Ecologia de saberes

na Universidade: educação e resistência”, versamos sobre a importância do reconhecimento, por parte das universidades, de conhecimentos que já circulam fora dos seus limites epistemológicos. E refletem modelos de vida "outros", com pensamentos "outros" capazes de transformar e emancipar os indivíduos para o exercício de práticas sociais responsáveis.

Esse reconhecimento, no entanto, exige delas o rompimento com um modelo de educação acadêmica pautado no caráter mercadológico, em função do diálogo entre saberes estabelecidos, segundo a racionalidade hegemônica, e os saberes (dos) subalternizados, que resistem, historicamente, ao avanço do capitalismo pelo mundo, e através de suas práticas evidenciam a possibilidade de outras epistemes sejam valorizadas na produção acadêmica do conhecimento.

ECOLOGIA DE SABERES NA UNIVERSIDADE: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA

Através do pensamento proposto por Santos (2010), denominado “Epistemologias do Sul”, julgamos ser possível discorrer sobre o vínculo epistemológico da ciência moderna com uma racionalidade caracterizada, entre outros aspectos, pela invisibilização de determinados sujeitos e seus saberes, em função da universalidade do conhecimento eurocêntrico.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que o conhecimento científico moderno nega outras visões de conhecimento, que atendem a outros critérios de inteligibilidade diferentes daqueles professados pelo padrão tecnicista, voltado para nortear e legitimar a expansão do sistema produtivista e capitalista.

O pensamento de Santos (idem), no entanto, permite-nos ir além da denúncia e nos estimula a refletir sobre uma possível combinação entre o alicerce científico moderno e o conhecimento popular, em espaço privilegiado de produção de saber segundo a racionalidade hegemônica.

Essa combinação, chamada pelo autor de “ecologias de saberes”, permite-nos, assim, pensar numa contra-epistemologia, no sentido de buscar outras cosmovisões de povos e de movimentos que resistem, historicamente, ao avanço do capitalismo pelo mundo, e através de suas práticas evidenciam a possibilidade de outras epistemes sejam valorizadas na produção acadêmica do conhecimento.

Desse modo, advogamos sobre a importância que essas outras epistemologias adentrem os espaços institucionais, como as universidades, sendo este reconhecimento, segundo Santos (2010), uma das bases da ecologia de saberes. O diálogo entre os saberes

assume grande relevância às universidades em relação à contribuição delas, nas lutas de cunho social e político no sentido de promover a emancipação dos sujeitos.

No entanto, Santos e Filho (2008) alertam que “A ecologia dos saberes é como se fosse uma extensão ao contrário: não é levar o conhecimento da universidade para fora, mas identificar, valorizar e agregar conhecimentos que já circulam fora dos limites acadêmicos” (p. 69).

Nesse sentido, para os autores, as universidades precisam abrir suas portas para receber e dialogar com os saberes de outros povos, e não se reduzirem ao papel de fabricar de diplomas em massa, corroborando o caráter mercadológico da educação, tão bem caracterizado por Bellei (2006) a seguir:

(...) essas instituições invertem hierarquias de forma a privilegiar administradores mais do que docentes e pesquisadores; enfatiza-se a percepção do aluno como consumidor e do professor (devidamente rebatizado como “servidor”) como vendedor de pacotes prontos para entrega; e, por fim, institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e “produtivas” de adestramento. (Bellei, 2006: p. 57)

Ao não priorizarem a formação ética dos indivíduos para a cidadania, as universidades se fecham para conhecimentos que contribuem para uma formação mais humana dos sujeitos que já estão dentro desses espaços institucionais. De acordo com Santos (2010), portanto, se contrapor a esse caráter mercadológico não significa negar a ciência moderna e seu conhecimento tecnológico, e sim, visualizar que esta ciência não é única, e existem modelos de vida “outros”, com pensamentos “outros” capazes de transformar e emancipar os indivíduos para o exercício de práticas sociais responsáveis.

Para isso, diminuir a distância entre as comunidades e universidades é fundamental, para que dessa forma o conhecimento produzido no eixo sul se desenvolva de forma significativa, usando o diálogo inclusivo que concede que as vozes sejam escutadas, para que então dessa forma os conhecimentos surjam; assim, a ecologia de saberes é um processo coletivo e democrático que dialoga com e para o povo visando sua autonomia, alicerçando as bases para uma educação transformadora.

De acordo com os pressupostos indicados por Candau (2016), essa educação transformadora que Santos propõe é intercultural, isto é, no contexto escolar, ela se caracteriza por não direcionar os alunos apenas para as provas, e sim, ensina-os para a vida em sociedade, nutrindo-os também para a criticidade, respeitando as diversas opiniões que emergem, bem

como estabelecendo a premissa de que todo o conhecimento é algo inacabado formado por uma construção coletiva.

ARENAS DE EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS

Pensar uma educação acadêmica intercultural exige-nos refletir sobre a interculturalidade. Nesse sentido, sua compreensão se contrapõe à retórica do multiculturalismo. Uma vez que, na perspectiva multicultural, a sociedade incorpora os grupos excluídos e marginalizados, segundo a cultura hegemônica, porém, reproduz as matrizes estruturais assimétricas do poder. (CANDAU, 2008; WALSH, 2009)

Conforme tais autoras, na perspectiva do multiculturalismo, portanto, a inclusão não rompe com as estruturas excludentes. Ao contrário, promove uma interpelação assimilacionista e tende a negar ou silenciar a diferença cultural. Desse modo, nesses termos, evidencia-se a interculturalidade funcional, como ferramenta conceitual, compreendida nessa perspectiva integracionista.

Segundo Walsh (2009), podemos compreender que a educação intercultural deve se contrapor à retórica do multiculturalismo, pois,

Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p. 16).

Alinhados a crítica ao multiculturalismo tecida por Walsh (2009), Oliveira e Candau (2010), nos direcionam a uma compreensão sobre a abrangência da interculturalidade funcional nas instituições de ensino. Segundo os autores, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (inclusive no Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade fundacional e multiculturalismo como forma de somente “incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (p. 27-28).

A crítica ao multiculturalismo, portanto, permite-nos evidenciar as raízes ocultas de assimetria do poder da modernidade/colonialidade. A incorporação das demandas e dos discursos subalternizados pelo ocidente sem rompimento do padrão epistemológico hegemônico nos anima a crer que a descolonização, como emancipação, se limitou à independência jurídico-político administrativa do colonialismo.

Não significou, todavia, a transformação das relações de situações coloniais de “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes” (GROSGOUEL, 2008, p. 126-127), uma vez que esses últimos ressignificam suas estruturas no capitalismo e na colonialidade do saber, do poder e do ser na globalização.

É nesse contexto, epistemológico e histórico, que compreendemos o porquê, na América Latina, a partir dos anos 1990, ocorreu a inclusão da “diferença cultural” nas pautas da política pública, da educação, da constituição e da esfera inter/transnacional. Essa inclusão foi fruto das lutas dos movimentos sociais, mas também pode ser vista ligada ao poder global, do capital e do mercado (moderno/colonial/eurocêntrico e branco). Isto é, ligada à ressignificação das estruturas capitalistas e coloniais.

Com base em Walsh (2009), acreditamos que o marco central dessa ressignificação seja a ideia de “raça”. Vista como naturalizada, classificadora, controladora social e capitalista, essa ideia reafirma a colonialidade do poder que fixa e hierarquiza de forma racializada: brancos, mestiços, índios e negros, privilegiando, apagando e negando as diferenças sócio-históricas-culturais.

Conforme essa ideia de raça engendrou-se a suposta superioridade “natural”, segundo a qual, a expansão capitalista criou categorias binárias, como oriente (primitivo, irracional, mágico, tradicional, desumanizado) e ocidente (civilizado, racional, científico, moderno e humanizado).

Essa divisão binária, por conseguinte, serviu para evidenciar a superioridade eurocêntrica e a inferioridade dos colonizados (idem, *ibid.*). Em contraposição a essa lógica racial, binária e eurocêntrica, precisamos empreender ações para vivenciar a continuidade emancipatória:

Incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta [...] descolonização que se refere o conceito de decolonialidade. (MOTA NETO, 2016, p. 63).

Compreendemos, conforme Mota Neto (2016), que vivenciar a “continuidade da emancipação”, não se limita a apenas ocupar os espaços de produção do saber científico, significa empreender ações que levem esses espaços a reconhecer a necessidade de visibilizar, de enfrentar, de transformar as matrizes institucionais e estruturais calcadas no pensamento moderno/colonial/ocidental.

Assumir essa postura questionadora da estrutura hegemônica implica seguir no caminho ético-político da decolonialidade, que privilegia as políticas epistêmicas da interculturalidade crítica, cria campos de interação educativos de igualdade na diferença étnico-cultural e focaliza o problema da “ciência” em si.

Esse problema, vale ressaltar, é através do qual o projeto da modernidade/colonialidade contribui para o estabelecimento e a manutenção da hierarquia racial, na qual os brancos europeus permanecem em cima (WALSH, 2009).

Segundo Walsh (idem), na última década, a América Latina vivenciou transformações advindas da insurgência social, política, epistemológica indígena, afro e emergências de proposições decoloniais na perspectiva pedagógica.

Portanto, na década de 1990, a porção latina da América tem apresentando reações à estrutura capitalista que nos permitem relacionar as proposições decoloniais com a interculturalidade crítica. Além disso, permite-nos compreender a relação da decolonialidade com o diálogo crítico e a práxis decolonial contra o racismo moderno e monológico da razão ocidental.

A compreensão da América Latina, desse modo, implica a consideração das pedagogias decoloniais, como instâncias que ultrapassam a negação ontológica, ao viabilizarem tudo que o multiculturalismo ocultou e diluiu e tomou a forma epistemológica de pedagogias insurgentes, decoloniais e rebeldes.

A exemplo das transformações ocorridas na América Latina, em concordância com o pensamento de Walsh (2009), sua crítica à interculturalidade funcional, acreditamos que as universidades e as escolas devem assumir posição crítica diante das insurgências sociais, políticas e epistemológicas de grupos historicamente subalternizados e de suas pedagogias decoloniais. E assim romper com o paradigma epistemológico moderno, como modelo único de produção do conhecimento.

Santos (1987) propõe como alternativa para romper com esse paradigma o reconhecimento da pluralidade significativa dos saberes e a sua valorização nesses espaços, redesenhando outra concepção de universidade e de escola. De acordo com essa perspectiva, Walsh (2009), salienta que o diálogo intercultural crítico é a relação de comunicação e aprendizagem construída entre os seres humanos em condições de respeito, igualdades epistemológicas e práticas culturais diferentes.

Essas relações são passíveis de ocorrer em espaços de negociação do poder, desde que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não sejam funcionalizadas dentro do aparato vigente (o estatal, no caso das universidades e escolas), segundo a manutenção do padrão epistemológico eurocêntrico e colonial como hegemônico. Portanto, é de suma importância não manter esses padrões ocultos, e sim reconhecê-los e confrontá-los.

Em conformidade com o pensamento de Walsh (2009), julgamos pertinente as ideias de Collins (2019) sobre as epistemologias feministas negras, no sentido de que através delas é possível evidenciar os conhecimentos de grupos subalternizados. E utilizá-los para o entendimento dos pensamentos dos grupos dominantes. Uma estratégia fundamental, segundo Quijano (2000), para compreender e confrontar a matriz do poder colonial.

Neste contexto, esse mosaico conceitual de epistemologias outras, segundo Collins (idem), não apenas permite-nos compreender um ponto de vista específico das mulheres negras, mas evidencia que elas, historicamente, usam formas alternativas de produzir e validar o conhecimento.

A OFICINA DE BONECAS ABAYOMI COMO PROPOSTA DE DECOLONIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Os conhecimentos relacionados à elaboração e utilização das bonecas Abayomi são compreendidos dentro de uma perspectiva contra hegemônica, portanto, são saberes com epistemologias outras, articulados ao debate sobre educação intercultural proposto pela disciplina acadêmica já mencionada anteriormente.

Posto isso, a decolonialidade, enquanto uma vertente teórico-política, assume a relevância de nos ajudar a (re)pensar a universidade e as epistemologias que estão vigentes no contexto da educação acadêmica. Essa proposta de repensar as práticas acadêmicas e suas epistemologias pode ter como referência o acesso e a presença do negro nesses espaços, bem como de suas narrativas de resistência à espoliação capitalista.

Sobre a questão de assumir o negro e suas demandas específicas como referência epistemológica, Grosfoguel, Bernadino-Costa e Maldonado-Torres (2019), nos chamam atenção, no que tange ao descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras. Para os referidos autores, seria uma traição à própria decolonialidade praticar esse descolamento.

Assim como também se constitui num erro gravíssimo quando autores, ao trabalharem em seus estudos a decolonialidade, não citam nenhum/a autor/autora negro ou indígena. Nessa

perspectiva, compreendemos a historicidade do projeto político acadêmico decolonial, ele está inscrito nos mais de 500 anos de luta das populações africanas.

Coadunamos com essa perspectiva e por isso propomos trabalhar as bonecas Abayomi como ferramenta emancipatória no que tange à subjetividade negra, à construção da identidade e ao exercício de autocuidado com o bem viver intrínseco nessa longa história de resistência afrodiaspórica.

Afinal, remonta a esse processo histórico o relevante papel da mulher negra na sociedade brasileira. As mulheres africanas, segundo Luz e Bomfim (2016), quando foram sequestradas do continente africano e trazidas em navios negreiros para terras invadidas por europeus, traziam suas crianças e as acalentava fazendo bonecas com retalhos de suas saias, feitas de tranças ou nós, que serviam também, “como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro Precioso’ em Iorubá” (p. 274).

Desta forma, identificamos que através dessas bonecas fosse possível resgatar uma narrativa de resistência e que resguarda um saber do “bem viver”, cuja epistemologia perpassa a vivência de mulheres negras afrodiaspóricas. A oficina de feitura dessas bonecas constituiu-se numa oportunidade de interação dialógica no seio da disciplina acadêmica em questão.

Nesse momento de “dialogicidade” ocorreu a interação entre narrativas de vida das pessoas a partir da narrativa das bonecas, isto é, a contação da história das Abayomi foi acompanhada pela interação de todos, as pessoas participaram interferindo e expondo seus sentidos e significados, na medida em que foram sendo “atravessados” pela narrativa afrodiaspórica.

A foto a seguir ilustra um momento dessa interação dialógica. A disposição das pessoas em círculo, dividindo o mesmo espaço de comunicação, ao redor do material usado para a confecção das bonecas, privilegiando o diálogo visual, sonoro e sensível, pois, foge ao arranjo tradicional escolar e acadêmico de sentar-se cada um em sua cadeira, em direção ao detentor do conhecimento.

Figura 1 – Contação de história



Luz (2019)

Essa atividade pedagógica nos lembra as palavras de Collins (2019) ao abordar a epistemologia feminista negra como sendo fundamentada por uma base experimental, material, de saberes das experiências coletivas e visões de mundo correspondentes, forjadas por mulheres negras a partir de sua história peculiar. Conforme a autora, essas epistemologias se caracterizam por utilizarem padrões singulares

que são consistentes com os critérios de mulheres negras em relação aos fundamentos do conhecimento, bem como critérios para determinar a adequação metodológica. Sem dúvidas, a epistemologia feminista negra tem sido desvalorizada por processos dominantes de validação do conhecimento e deixou de ser adotada por muitas mulheres afro-americanas (COLLINS, 2019, p. 148).

A oficina visa, portanto, se contrapor à lógica de desvalorização da epistemologia feminista negra e seus saberes, narrativas e suas pedagogias. Uma vez que, a atividade em foco promove trocas e encontros com a história. Momento no qual discutimos como e quais conhecimentos são silenciados na sociedade e na academia, caracterizando a prática do “epistemicídio do pensamento negro”, principalmente de mulheres negras.

Para Sueli Carneiro (2007), o epistemicídio reflete o processo de banimento social e de exclusão das oportunidades educacionais, sendo este o principal ativo para a mobilidade social no país e que privilegia a escola e a universidade como centros de validação do conhecimento.

A oficina, desse modo, evidencia uma pedagogia calcada na contribuição da diáspora africana ao ensino em ambiente escolar e acadêmico. No processo de confecção das bonecas, continuamos trabalhando com a perspectiva da circularidade, onde podemos perceber que aos pares, as pessoas trocaram aprendizagem e se ajudaram. O processo de corte e escolha dos tecidos usados também transformou o ambiente em um espaço de convergências dialógicas.

Figura 2 – Confeção das bonecas



Luz (2019)

Após o término da confecção, pedimos para que as pessoas colocassem as bonecas nas palmas de suas mãos e pudessem estendê-las para frente, assim todos e todas poderiam visualizar a criação de cada um/uma. Em seguida, propomos para que cada pessoa escrevesse em uma palavra algo significativo de sua pesquisa, em andamento junto ao programa de pós-graduação em Educação.

Posicionamos um papel em branco no quadro para que todos/as se direcionassem e posicionassem suas respectivas palavras no painel. Em seguida, pedimos que as pessoas escolhessem um papel, mostrassem para a turma e dissessem o motivo da escolha e depois foi realizada a troca das Abayomis.

Esse exercício de se olhar e se escutar, na academia e até mesmo no contexto de uma pós-graduação, é muito difícil. No entanto, desse momento de trocas e acolhidas emergiu um envolvimento íntimo entre o círculo, que permitiu aos docentes e discentes extravasar emoções particulares, na forma de sorrisos e lágrimas, surpresas, afagos e compreensão de si e do outro.

Deste modo, podemos perceber que decolonizar o sentir dentro da universidade é urgente e muito necessário e a partir dessa proposta pedagógica podemos incitar um espaço humanizador, que promova a valorização de saberes e epistemologias outras e, por conseguinte, a superação da ideia de ciência moderna e seu conhecimento tecnológico como sendo as únicas vias de transformação e emancipação dos indivíduos.

Assim, é imprescindível aprendermos com as mulheres negras, que mesmo em um ambiente hostil nos navios negreiros, foram subversivas e criavam formas outras do sentir, do cuidado, de emancipação; e nos ajudam hoje a partir dessas “epistemologias da margem”, nos fornecendo instrumentos em continuar na luta e em luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que o conhecimento científico moderno nega outras estruturas de conhecimento que não legitimam a expansão do sistema capitalista, os seus centros e processos dominantes de validação do conhecimento necessitam ser confrontados. Não apenas no campo da mera denúncia da dominância eurocêntrica na conformação de modelos de vidas, afinal, o modelo neoliberal de acumulação capitalista não se destaca pela transformação e emancipação dos indivíduos, rumo ao exercício de práticas sociais responsáveis.

Na educação promovida em contexto escolar e acadêmico, portanto, devem emergir modelos de vidas "outros" baseados em estruturas de conhecimentos fora dos limites epistemológicos da ciência moderna. Não de forma a abandoná-la, porém, como estratégia voltada para romper com um modelo hegemônico de educação pautado no caráter mercadológico.

Decolonizar a educação, nesse contexto, é compreender e confrontar a matriz do poder colonial, promover ações que viabilizem o diálogo entre saberes estabelecidos segundo a racionalidade hegemônica e os saberes (dos) subalternizados. Tendo como horizonte a promoção de um espaço escolar e acadêmico mais humanizador, porque não se baseia no silenciamento, e sim, na escuta das cosmovisões ancestrais e afrodiaspóricas, de suas narrativas e epistemologias ressignificadas em atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BELLEI, Sérgio. *Universidade, Mercado e Crise do Pensamento*. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (org.). *Universidade e Compromisso Social*. Coleção Educação Superior em Debate. Brasília, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 13, p. 45-56, jan/abr, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. *Educação em Revista*, v.32, n.01, p. 15-34. Belo Horizonte, 2016.
- FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>>.
- HECK, Dionísio Egon; Silva, Renato Santana da; Feitosa, Saulo Ferreira (organizadores). *Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio*. Brasília: Cimi–Conselho Indigenista Missionário, 2012.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 1, p. 15-40, abr, 2010.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 80, p. 115-147, mar, 2008.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad*. *Peru Indig.* 13(29): 11-20, 1992.
- SANTOS, Boaventura de Souza; FILHO, Naomar de Almeida. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

Submetido em: 26 de outubro de 2021.

Aprovado em: 15 de janeiro de 2022.

Publicado em: 10 de agosto de 2022.