



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALBERT ALAN DE SOUSA CORDEIRO

**“POR QUE VOCÊ AINDA FICA FALANDO SOBRE ISSO?”
UM ESTUDO DECOLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
ESCOLAR E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

BELÉM-PARÁ

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALBERT ALAN DE SOUSA CORDEIRO

**“POR QUE VOCÊ AINDA FICA FALANDO SOBRE ISSO?”
UM ESTUDO DECOLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
ESCOLAR E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Tese de Doutorado apresentada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo.

BELÉM-PARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C794q Cordeiro, Albert Alan de Sousa.

"Por que você ainda fica falando sobre isso?" : um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira / Albert Alan de Sousa Cordeiro. — 2021.
272 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Cultura Popular. 2. Educação Escolar. 3. Memória. 4. Colonialidade. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 301.071

ALBERT ALAN DE SOUSA CORDEIRO

**“POR QUE VOCÊ AINDA FICA FALANDO SOBRE ISSO?”
UM ESTUDO DECOLONIAL DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
ESCOLAR E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo
Orientadora/Presidente da Banca Examinadora (PPGED/ICED/UFGA)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
Avaliadora Interna (PPGED/ICED/UFGA)

Prof. Dr. Waldir Ferreira Abreu
Avaliador Interno (PPGED/ICED/UFGA)

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato
Avaliador Externo (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Danilo Romeo Streck
Avaliador Externo (UNISINOS)

*À minha amada e saudosa irmã
Helen Thatianne Pereira de Sousa*

*À minha eterna companheira de palco
Ana Paula Castro*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Zulma Cordeiro, ao meu pai Alberto Cordeiro e à minha irmã Luma Cordeiro, por sempre me apoiarem e incentivarem.

À minha companheira Érika Fares, ao meu enteado Dionísio Fares, à minha afilhada Aline Cordeiro e à minha sobrinha Tácita Reis, por fazerem da nossa casa um lugar de acolhimento e acolhida.

À Universidade Federal do Amapá por me conceder a liberação para realizar os estudos de doutoramento.

À minha orientadora, professora Sônia Araújo, por sua orientação atenciosa, rigorosa e, acima de tudo, amorosa.

À Alessandra Marinho, Bruno B.O, Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos, por compartilharem tantas memórias lindas e instigantes, as quais tornaram este trabalho possível.

A todas/os que compõem o PPGED-UFPA, docentes, discentes, técnicas/os e bolsistas, pela partilha de seus conhecimentos, pela responsabilidade com o programa e pelos bons momentos vividos em quatro anos.

Aos membros da banca de avaliação, Prof. Danilo Streck, Prof. Sidney Lobato, Prof. Waldir Abreu e Prof^a Lúcia Isabel, por contribuírem para a melhoria deste trabalho.

Aos/as queridos/as amigos/as constituídos/as ao longo dos anos deste estudo, em especial à Adriana Moura, à Letícia Carneiro e ao Lucas Furtado.

Aos/as meus/minhas colegas de trabalho e queridos/as amigos/as André Guimarães, Cleber Braga, Débora Mendes, Francisco Santiago, Maria do Carmo e Marlo dos Reis, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar em qualquer demanda.

Aos meus amigos e parceiros de música, Igor Melo, Eder do Anjos, Tiago Amaral, Robson Conceição, Edimar Silva e Bruno Miranda que, com seus sons, me ajudaram a suportar as dificuldades impostas pelo ano de 2020.

**Luta da Memória
(Cléia Alves)**

Luta da memória contra o esquecimento
Valeu Nestor Nascimento!

Valeu Zumbi forte guerreiro!
Valeu Zumbi líder brasileiro!

Valeu Aqualtune preta corajosa!
Mulher de luta, forte, audaciosa.

Valeu Dandara mulher companheira!
Estamos contigo seguindo nas pedreiras.

Luta da memória contra o esquecimento
Valeu Nestor Nascimento!

Valeu Tereza líder quilombola!
Vamos seguindo é chegada a hora.

Valeu guerreiro líder Ajuricaba!
Sua resistência, a liberdade foi criada.

Valeu Baku mulher sateré!
Forte professora, nossa líder do saber.

Luta da memória contra o esquecimento Valeu Nestor
Nascimento!

Valeu Vermelho capoeira boxer!
Bahia, Amazonas, nossa luta bote fé!

Valeu King dançarino de valor!
Seus ensinamentos guardo aqui com muito amor.

Valeu amigo Moa do Katendê!
Minha dança, minhas rimas eu dedico pra você .

RESUMO

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa Cordeiro. “Por que você ainda fica falando sobre isso?": Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira. 2021. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

O objeto desta tese é a relação escola-cultura popular. Ela parte do seguinte o problema chave de investigação: qual a complexidade sociocultural das experiências pedagógicas vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem no cotidiano da escola pública conhecimento escolar e cultura popular? Tem como objetivo geral analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira. Para tanto, o trabalho toma como *corpus* para análise memórias narradas por cinco docentes: três professoras e dois professores da educação básica que, além de exercerem o magistério, são produtores de cultura popular, engajados em manifestações artísticas de minorias sociais. Teoricamente, o estudo se fundamenta no *pensamento decolonial*, originado da produção intelectual da *rede modernidade/colonialidade*. Metodologicamente, as experiências vividas e narradas pelas professoras e professores foram apreendidas com base nas orientações da história oral. Os dados analisados resultam na tese defendida de que a escola é atravessada pelo fenômeno da *colonialidade* e, conseqüentemente, regida por uma epistemologia monocultural que favorece a perpetuação dos valores das sociedades neoliberais, valores do *sistema mundo capitalista moderno colonial*, além de marginalizar as culturas produzidas pelas populações que foram vítimas do colonialismo europeu na América Latina. Entretanto, contraditoriamente, as professoras e professores, sujeitos protagonistas desta pesquisa, com suas vivências no âmbito da cultura popular, colocam em questão os conhecimentos socializados nesta instituição. Em função disto, acabam por produzir no contexto do ambiente escolar conhecimentos outros, mediatizados pelo diálogo com as culturas locais, com os saberes produzidos no território amazônico. Ao fazerem isto, ampliam os conceitos de arte e de estética, problematizam práticas racistas e patriarcais no interior das escolas e criticam a exploração do trabalho humano e da natureza no capitalismo.

Palavras-chave: Cultura Popular; Educação Escolar; Memória; Colonialidade; Amazônia.

ABSTRACT

The object of this thesis is the relationship between school and popular culture. It starts from the following issue: what is the socio-cultural complexity of the pedagogical experiences lived by teachers of basic education when relating school knowledge and popular culture in the public school routine? Its general objective is to analyze, based on decolonial thinking, the memories of basic education teachers experiences when relating school knowledge and popular culture in the context of the socio-cultural complexity of Brazilian Amazon. For this purpose, the work takes for analysis memories narrated by five basic education teachers who are producers of popular culture and engaged in artistic manifestations of social minorities. Theoretically, the study is based on *decolonial thinking*, originated from the intellectual production of the *modernity / coloniality network*. Methodologically, teachers lived experiences were learned based on oral history guidelines. The analyzed data results in the thesis defended that the school is affected by the phenomenon of coloniality and, consequently, governed by a monocultural epistemology that favors the perpetuation of the values of neoliberal societies, values of *the modern colonial capitalist world system*, besides marginalizing the cultures produced by the populations that were victims of European colonialism in Latin America. However, contradictorily, the teachers, protagonists of this research, with their experiences in the context of popular culture, question the knowledge socialized in this institution. As a result, they end up producing other knowledge in the context of the school environment, mediated by dialogue with local cultures, using the knowledge produced in the Amazon territory. By doing so, they broaden the concepts of art and aesthetics, problematize racist and patriarchal practices within schools and criticize the exploitation of human labor and nature in capitalism.

Keywords: Popular culture; Schooling; Memory; Coloniality; Amazon.

RESUMEN

El objeto de esta tesis es la relación entre escuela y cultura popular. Parte del siguiente el problema clave de investigación: ¿cuál es la complejidad sociocultural de las experiencias pedagógicas vividas por profesoras y profesores de educación básica al relacionar en el cotidiano de la escuela pública, el conocimiento escolar y la cultura popular? Tiene como objetivo general analizar, a partir del pensamiento decolonial, las memorias de experiencias vividas por profesoras y profesores de educación básica al relacionar conocimiento escolar y cultura popular en el contexto de la complejidad sociocultural de la Amazonía brasileña. Para ello, el trabajo toma como *corpus* de análisis memorias narradas por cinco docentes: tres profesoras y dos profesores de educación básica que, además de ejercer la docencia, son productores de cultura popular, comprometidos en manifestaciones artísticas de minorías sociales. Teóricamente, el estudio se fundamenta en *el pensamiento decolonial*, originado a partir de la producción intelectual de la *red modernidad / colonialidad*. Metodológicamente, las experiencias vividas y narradas por las profesoras y profesores fueron aprehendidas con base en las orientaciones de historia oral. Los datos analizados dan como resultado la tesis defendida que la escuela está atravesada por el fenómeno de la *colonialidad* y, en consecuencia, regida por una epistemología monocultural que favorece la perpetuación de los valores de las sociedades neoliberales, valores del *sistema mundial capitalista colonial moderno*, además de marginar las culturas producidas por las poblaciones que fueron víctimas del colonialismo europeo en América Latina. Sin embargo, contradictoriamente, las profesoras y profesores, sujetos protagonistas de esta investigación, con sus vivencias en el ámbito de la cultura popular, cuestionan los conocimientos socializados en esta institución. En función de esto, terminan por producir en el contexto escolar otros conocimientos, mediados por el diálogo con las culturas locales, con los saberes producidos en el territorio amazónico. Al hacer esto, amplían los conceptos de arte y de estética, problematizan las prácticas racistas y patriarcales en el interior de las escuelas y critican la explotación del trabajo humano y de la naturaleza en el capitalismo.

Palabras clave: Cultura Popular; Educación Escolar; Memoria; Colonialidad; Amazonía.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Alessandra Marinho.....	52
Imagem 02 - Cléia Alves.....	53
Imagem 03 - Bruno B.O.....	54
Imagem 04 - Laura do Marabaixo.....	55
Imagem 05 - Rodrigo Ethnos.....	56
Imagem 06 - Identidade visual do Grupo <i>Lauvaite Penoso</i>	142
Imagem 07 - Capa do EP “A Bença”.....	143
Imagem 08 - capa do <i>single</i> "Expressividade".....	147
Imagem 09 - capa do disco Floresta de Concreto.....	147
Imagem 10 - Bruno B.O cantando no palco do Iate Clube do Pará.....	188
Imagem 11 - Espetáculo Largetto, Salvador-Ba.....	195
Imagem 12 - Apresentação no Dia Internacional da Mulher.....	198
Imagem 13 - Mulheres In Rima.....	200
Imagem 14 - Palhaço Carne Seca.....	203
Imagem 15 - Rodrigo Ethnos cantando e tocando curimbó no Espaço Cultural Coisas de Negro.....	204
Imagem 16 - Capa do <i>Single</i> “Batucada”.....	207
Imagem 17 - Cléia Alves com suas/seus alunas/os no Ballet da Barra.....	219
Imagem 18 - Cena do espetáculo <i>Criação do Mundo</i>	222
Imagem 19 - Cena do espetáculo <i>Manaus Cabocla</i>	222
Imagem 20 - Cléia Alves atuando na educação infantil.....	224
Imagem 21 - Atividade do Núcleo de Arte e Cultura.....	229
Imagem 22 - Apresentação do Núcleo de Arte e Cultura, com Bruno B.O.....	230
Imagem 23 - oficina de dança afro na escola.....	242
Imagem 24 - Oficina de trança nagô na escola.....	242
Imagem 25 - oficina percussiva de ritmos afro-brasileiros na escola.....	243
Imagem 26 - Alessandra Marinho apresenta o berimbau às/aos alunas/os.....	244

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 MINHAS MEMÓRIAS.....	15
1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	21
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
2.1 MEMÓRIA.....	31
2.2 HISTÓRIA ORAL.....	36
2.3 ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL.....	48
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
3 COLONIALIDADE E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA.....	58
3.1 COLONIALIDADE: A MATRIZ DE PODER DO SISTEMA MUNDO CAPITALISTA MODERNO- COLONIAL.....	61
3.2 AMAZÔNIA: COLONIALIDADE E CULTURA POPULAR.....	69
3.3 COLONIALIDADE PEDAGÓGICA.....	73
3.4 COLONIALIDADE E CURRÍCULO.....	82
3.5 POR UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	86
4 CULTURA POPULAR: DEFINIÇÕES E INDEFINIÇÕES.....	104
4.1 FOLCLORE: AS PRIMEIRAS INTERPRETAÇÕES DA EPISTEME MODERNA SOBRE A CULTURA POPULAR.....	104
4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA.....	115
4.3 ESTUDOS CULTURAIS: A CULTURA POPULAR NA ARENA DAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	122
4.4 A CULTURA POPULAR E A INTELLECTUALIDADE NACIONAL.....	136
5 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS/ES SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA.....	142
5.1 COLONIALIDADE DA CULTURA POPULAR NAS MEMÓRIAS DA VIDA NA ESCOLA.....	152

5.2 EUROCENTRISMO, COLONIALIDADE DO SABER E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA NAS MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	167
5.3 DECOLONIALIDADE E BEM VIVER NAS MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS COM A CULTURA POPULAR.....	185
5.4 PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA A PARTIR DA CULTURA POPULAR.....	215
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
REFERÊNCIAS.....	253
ANEXOS - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	268

1 INTRODUÇÃO

A luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizadora
(CARVALHO, 2019, p.81).

Esta tese estuda a relação escola-cultura popular e tem como meta a compreensão da complexidade sociocultural de experiências vividas por professoras/es da educação básica ao relacionarem cultura popular e conhecimento escolar.

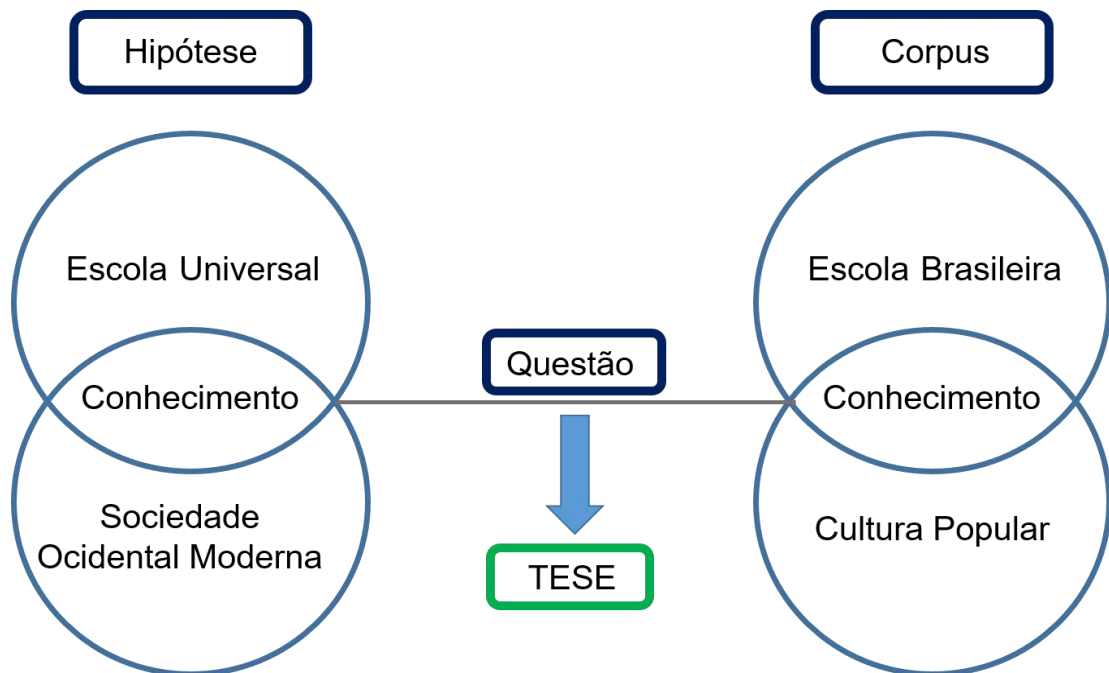
Para tanto, o trabalho toma como *corpus* para análise memórias narradas por 05 (cinco) docentes: três professoras e dois professores da educação básica que, além de exercerem o magistério, desenvolvem práticas artísticas no campo da cultura popular e se engajam na produção e disseminação das manifestações artísticas de minorias sociais.

Teoricamente, o trabalho está embasado no *pensamento decolonial*, resultante da produção das/os intelectuais que constituem a *rede modernidade/colonialidade*: Anibal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Maldonado-Torres, Maria Lugones, Santiago Castro-Gomes, Walter Dignolo, Zulma Palermo, dentre outras/os.

Do ponto de vista metodológico, as memórias das professoras e professores foram apreendidas por meio de narrativas coletadas e analisadas com base nas orientações da *história oral*. As professoras e professores são todas e todos produtoras e produtores culturais, envolvidas e envolvidos com a cultura popular, que mobilizam, fundadas em suas histórias, a escola básica a partir de suas convicções em torno da importância de se questionar e enfrentar um modelo de ensino, supostamente universal, que reproduz preconceitos, estigmas e subalternaizações.

O trabalho tenta fazer uma profunda reflexão sobre conhecimentos socializados na escola tomando por base as memórias manifestas por essas professoras e esses professores que questionam, colocam em xeque e refletem a relação escola-cultura popular. Nesta direção, entender-se que a concepção ocidental de escola moderna como socializadora de conhecimento e o domínio cognitivo a ela subjacente acaba por gerar um deslocamento da escola do contexto coletivo subjetivo de uma país culturalmente tão complexo como o Brasil. Sistemáticamente, a tese pode ser representada no esquema que segue:

Figura 1 - Esquema de articulação da compreensão lógica da tese



O estudo captura como a cultura popular, produzida no contexto da formação da sociedade brasileira, é tratada na escola instituída pela sociedade ocidental moderna, posta como universal. Ao ‘decantar’ esse tratamento, trazendo à baila sua origem e complexidade, desveladas nas histórias contadas oralmente por professoras e professores produtores de cultura popular, um processo de ensino contra-hegemônico emerge com sentido de força decolonial, que se entende ter guarida nas reflexões da *rede modernidade/colonialidade*. Mas, antes disso, situamos a origem da proposta de pesquisa.

1.1 MINHAS MEMÓRIAS

Músico popular e professor da Universidade Federal do Amapá, são esses os meus ofícios. Na minha prática docente sempre lanço mão da música popular e de diversas outras expressões das artes populares para auxiliar meu ensino, humanizar a prática pedagógica e apresentar outros referenciais estéticos aos estudantes.

A formação superior ofereceu-me instrumentos para compreender as relações de poder que envolvem os diferentes âmbitos da produção artística, fez-me entendedor do sistema de desigualdade que impera no mundo, um instrumentista que cede sua música a diferentes lutas políticas. Meu violão já ecoou em marchas, protestos, ocupações, greves, batuques de rua e não sai da sala de aula.

Como docente, concursado justamente para lecionar as disciplinas relacionadas à prática pedagógica, como didática e avaliação do ensino/aprendizagem, venho refletindo com as turmas a importância da arte, da ludicidade e da cultura popular que, além de recursos indispensáveis à melhoria do ensino, enriquecem a escola e seu fazer com outros referenciais epistemológicos, éticos, estéticos e políticos.

Na minha infância, vivida em uma periferia do município de Ananindeua, região metropolitana de Belém-PA, território no qual o Estado não garantia escolarização de qualidade, muito menos acesso às artes, esportes e lazer, os grupos de capoeira, o movimento *hip-hop* e os grupos de músicas e danças regionais, como carimbó e quadrilhas, que desenvolviam trabalhos voluntários naquele local, asseguravam a mim e outros jovens entretenimento e um convívio social mais saudável, protegendo-nos do assédio das drogas e da violência, já tão exacerbados àquela conjuntura.

Tenho maravilhosas recordações desse período! De uma infância rodeada pela pobreza, violência e vulnerabilidade, o que mais conservo na memória são as peripécias, as aventuras que essas vivências me proporcionaram.

Minha história e identidade com aquele lugar me indicavam que não haveria motivo algum para que eu, um adolescente pobre do bairro do Paar, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, me dirigisse a outros territórios como o centro de Belém. Eu não sabia explicar naquele momento da vida, mas algo deixava bem evidente para mim que ali não era o meu lugar. Se não fossem as rodas de capoeira em que meu professor Chocolate¹ me levava, junto com outros tantos meninos e meninas, ou as batalhas de M.C. que ia assistir na Praça da República aos domingos, ficaria reduzido ao meu território. A emoção e a angústia de esperar o “cristo”² do Paar Ver o Peso e poder voltar para casa são inesquecíveis.

Inesquecíveis também são as experiências de companheirismo e camaradagem. Meu pai relembra até hoje quando fora construir uma laje em nossa casa e nós, muito pobres para conseguirmos contratar o número necessário de operários à empreitada, pudemos contar com o mutirão dos “alunos da capoeira”. Arregimentados pelo professor Chocolate, num sábado de um ano perdido na memória, a “trupe” toda esteve em casa para ajudar minha família na construção. Em muitas outras ocasiões me somei aos demais jovens colegas para ajudar outras famílias. Era hábito. Fazia parte do *ethos* daquela vivência da capoeira.

¹ Waldeci Rodrigues da Silva, conhecido no universo da capoeiragem de Belém como Chocolate, desenvolve, de forma voluntária, trabalhos com o ensino da capoeira em bairros da periferia de Ananindeua e Marituba.

² Como é popularmente chamado o último ônibus de uma determinada frota a trafegar a noite.

Certa feita, o Centro Comunitário do Curuçambá³ desmoronou e nós ficamos sem espaço para praticar e jogar. Lembro o sentimento fúnebre daquela ocasião em que fomos visitar os destroços. “E agora? ”, nos perguntávamos. “Vamos conversar com o pessoal da igreja e pedir permissão pra treinar no barracão”, alguém sugeriu prontamente.

E assim se fez. Não sei precisamente quem intermediou, mas pouco tempo depois estávamos tendo nosso primeiro treino no barracão lateral da comunidade São Francisco de Assis, igreja vinculada à Paróquia da Transfiguração do Senhor, da Arquidiocese de Belém. E esta transição mudaria completamente a minha vida.

Recordo da alegria do primeiro treino naquele espaço. O chão era áspero, incomodava, chegava a machucar, mas a alegria de voltar a treinar, gingar, jogar, era tão grande que na primeira roda que fizemos o axé foi imenso, foi uma festa! Eu nunca vou esquecer!

Os dias foram passando e fomos nos familiarizando com as pessoas da comunidade São Francisco de Assis que, enquanto treinávamos no barracão ao lado, se reuniam, rezavam, celebravam na capela. Até que um dia, na escola, assistindo aula, alguém pediu permissão ao professor que lecionava para conversar com a turma. “É ela!”. Reconheci uma das jovens que frequentava a igreja.

Maria de Lourdes se apresentou e junto com outros jovens distribuiu panfletos à turma irrequieta. Falavam sobre a ALCA – Área de Livre Comércio das Américas –, aquela mesma que passara ininterruptas vezes na TV, mas que eu não conseguia entender do que se tratava. Em pouquíssimos minutos, falaram do imperialismo estadunidense, do tratado de recolonização da América Latina que tal pacto tratara, da provável falência da economia nacional caso o acordo fosse firmado.

Naquele momento, com 17 anos incompletos, cursando 2º ano do ensino médio na Escola de Ensino Fundamental e Médio Príncipe da Paz, não consegui compreender boa parte da mensagem proferida, mas estava maravilhado. Algo me dizia que aquilo tudo estava relacionado à profunda pobreza em que minha família vivia. Indignado e encantado, fitei atenciosamente o emblema desenhado na camisa daqueles jovens: PJ – Pastoral da Juventude.

Infelizmente, a memória me trai e não lembro precisamente como o processo se deu, mas pouco tempo depois dessa epifania, lá estaria eu, nas noites de sábado, participando das reuniões da Pastoral da Juventude da comunidade São Francisco de Assis. A partir daí, conheceria uma das pessoas mais significativas da minha vida – o Padre Luís Rabelo.

Luís Rabelo, então pároco da Transfiguração do Senhor, assim como a própria PJ, era fortemente formado com base na Teologia da Libertação, e um grande incentivador da

³ Bairro vizinho ao Paar, onde Chocolate lecionava.

juventude. Costumava reunir com os jovens em sua casa, após a missa, para tocar e cantar músicas populares. Eu, que já conhecia alguns acordes no violão, passei a me dedicar intensamente ao estudo do instrumento só para aprender as canções que ele gostava de cantar. E assim fui me tornando músico.

Luís Rabelo sempre dizia que aquela nossa vivência fraterna tinha como referência a relação amorosa que o Cristo instituiu com seus discípulos e, de fato, eu enxergava ali o evangelho que acabara de ter contato. Contudo, eu já conhecia aquela sensação. Na capoeira eu já experimentava aquela fraternidade. A eucaristia na hora da missa, a partilha do pão ao som da cantoria na casa do padre e as rodas de conversa no treino de capoeira eram expressões uníssonas para mim. Eu não tinha dúvida que Jesus tocava berimbau.

Naquele tempo não estava no horizonte de um jovem como eu prestar o vestibular; já havia terminado os meus estudos, pensara eu, ao concluir o ensino médio. Estava na hora de começar a trabalhar e ajudar meus pais. Assim o fiz. Meu primeiro “emprego” foi como copista no Centro Acadêmico de Ciências da Religião no Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – CCSE/UEPA.

Aos 18 anos de idade eu estava “batendo xerox” para jovens universitários, alguns mais novos que eu. Eu sentia constrangimento, vergonha, inveja, profundos conflitos entre a autoimagem que os condicionantes sociais me fizeram carregar e aquele referencial utópico que passara a fazer parte do meu cotidiano. Devido à jornada de trabalho, precisei me afastar da capoeira, da igreja e do violão. Eu estava profundamente infeliz.

Um ano se passou e, após ser muito aconselhado pelo Pe. Luís Rabelo, resolvi prestar o vestibular, mas dividir a jornada entre o trabalho e os estudos era difícil demais e só após a terceira tentativa, quando decidi largar o trabalho e pude contar com o apoio financeiro dos meus pais e do Padre, fui aprovado. Em 2007, prestes a completar 22 anos, voltara ao CCSE/UEPA, desta vez na condição de aluno da instituição.

Durante a graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará pude me reencontrar com minha história de estudante que frequentou a escola pública a vida inteira e, como devem ter percebido, esta faceta pouco apareceu em meu relato até aqui e digo agora o porquê.

Após estudar as diferentes teorias pedagógicas, as distintas análises referentes à instituição escolar, pude compreender o papel secundário que a escola sempre teve em minha vida: Eu fui vítima da “educação bancária”, da “violência simbólica”, da “inculcação”, da “aculturação”, dos processos educativos que nos castram, nos oprimem ao invés de nos instigarem e edificarem. A escola ao longo da minha infância e adolescência se constituiu em um espaço de disciplina e controle.

Pude compreender os mecanismos de controle da prática pedagógica e os limites das políticas de formação de professores, além dos diferentes âmbitos do processo de precarização do trabalho docente, desde o sub-financiamento da educação pública até o discurso de desvalorização do magistério. Obviamente, guardo também boas memórias do ambiente escolar, além de profundo respeito e admiração pelos docentes.

O curso de pedagogia também me possibilitou reconhecer meu privilégio por ter sido participante e agente daquelas vivências com a cultura popular que passara a compreender como processos educativos. O alargamento e aprofundamento do conceito de educação me fez entender, mais do que a escola, como a roda da capoeira, as batalhas de B. Boys⁴ e MCs⁵, os pássaros juninos⁶ e outras expressões populares presentes na periferia onde cresci, foram responsáveis pela minha educação na adolescência e juventude.

No ano em que fui aprovado na UEPA, também havia sido admitido no Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG)⁷ para estudar no curso livre de violão popular. Também ingressei no projeto Choro do Pará, da Fundação Cultural do Pará (FCP)⁸, que à época tinha por objetivo ensinar a linguagem do Choro (popularmente conhecido como “Chorinho”) a jovens instrumentistas do Estado, a fim de propagar este gênero musical que conta com uma longa tradição histórica na Amazônia.

Visando prover meu próprio sustento, resolvi trabalhar como músico e nesta empreitada formei, junto com parceiros, meu próprio grupo de choro e passei a acompanhar cantoras de samba na noite belenense. E assim pude me formar pedagogo, também *educado nas rodas de bamba e diplomado na escola de samba*, como cantou o sambista Noel Rosa.

A partir do entendimento de que as manifestações da cultura popular são vigorosos processos educativos, tenho realizado, desde o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, pesquisas que buscam compreender este campo.

⁴ É o nome de quem pratica o *break*, dança que representa um dos quatro elementos do *hip-hop* – os outros três são o rap, a discotecagem e o grafite. O termo e a abreviação de Break Boy e foi criado no Bronx (bairro de negros e hispânicos de Nova York), na década de 1970, pelo DJ Kool Herc.

⁵ Mestre de Cerimônia na música *hip-hop* é um artista ou cantor que normalmente compõe e canta seu material próprio e original. É o porta-voz que relata, através de rimas, os problemas, carências e experiências em geral dos guetos. Não só descreve, mas também lança mensagens de alerta e orientação.

⁶ De acordo com Charone (2015), é uma forma de teatro popular estruturado a partir de elementos culturais de origem indígena, africana e europeia, cujos primeiros registros datam do final do século XIX.

⁷ O IECG foi criado em 24 de fevereiro de 1895, sendo o terceiro estabelecimento de ensino musical do Brasil. Seus objetivos principais são fomentar o ensino técnico e científico da música, buscando a formação de profissionais, utilizando o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. O Instituto mantém unidades de ensino musical em diferentes níveis, visando à formação de instrumentistas, cantores e regentes. Cf. informações sobre o IECG em: <http://www.fcg.pa.gov.br/content/iecg#overlay-context=content/iecg>

⁸ A FCP tem por missão fomentar, preservar e difundir os bens culturais, assegurando o acesso às formas de linguagem de arte e ofício e o desenvolvimento das artes em geral mediante atividades nas áreas de ensino, extensão, experimentação e pesquisa, de forma a promover o homem como agente de sua própria cultura. Cf. dados sobre a FCP em: <http://www.fcp.pa.gov.br/institucional>

Primeiramente, na graduação, analisei como as atividades de capoeira e *hip-hop*, que aconteciam em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade, auxiliavam no processo de inserção social de adolescentes em conflito com a lei.

Posteriormente, no curso de especialização em Filosofia da Educação da Universidade Federal do Pará, verifiquei as similaridades entre as concepções de educação existentes na capoeira angola e as concepções de autores da filosofia africana.

Em seguida, na dissertação de mestrado em Educação, pela Universidade do Estado do Pará, analisei os processos inclusivos de uma experiência de ensino da capoeira voltada a pessoas cegas e com baixa visão, dentro de uma instituição de atendimento especializado.

Sintetizando estas experiências, compreendo que a cultura popular carrega consigo potenciais educativos que formam os sujeitos participantes em diferentes dimensões e, de tão rica e diversificada, chega a expandir nosso entendimento do que é educação.

Concordo com Brandão (2002) quando afirma que educar é criar cenários, cenas e situações em que pessoas ou comunidades aprendentes possam criar ou recriar símbolos sociais e significados da vida e do destino, negociando-os e transformando-os. Para o autor, aprender significa participar de vivências culturais em que cada um de nós se reinventa a si mesmo.

Entendi, a partir de Brandão (2007), que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam entre tantas invenções de sua cultura. Sendo assim, são tão diversos os modos de educar quanto a diversidade cultural e de grupos que compõem determinada sociedade. Como nos diz o autor, não existe um único modelo de educação.

E como se dão estas formas de educar? Como se manifestam? Que saberes propagam? Abib (2004) nos dá indicativos para pensar sobre tais indagações, quando diz:

Entendemos que os processos de transmissão de saberes presentes no universo da cultura popular, pautados por uma lógica diferenciada, pressupõem práticas pedagógicas também diferenciadas, baseadas numa outra concepção de tempo e espaço, que priorizam um outro tipo de relação entre mestre e aprendiz (ou entre educador e educando), que enfatizam formas diferenciadas de sociabilidade, em que as formas simbólicas, a ritualidade e a ancestralidade têm papel fundamental e que assim privilegiam, nesse processo pedagógico, outro sistema de valores, que não aquele presente na prática educacional corrente em nossa sociedade (ABIB, 2004, p. 4-5).

Contudo, após realizar todos esses trabalhos, e me aprofundar nos debates que relacionam educação escolar no Brasil e cultura popular, constato que esta última ainda ocupa um espaço marginal em todo o sistema de ensino, desde as composições curriculares, passando pelas políticas educacionais, didática, fazer pedagógico, história da escola no país, até chegar na história recente da pedagogia.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Procurando compreender este fenômeno, a marginalidade do conhecimento popular dentro do espaço escolar, me aproximei do pensamento social latino-americano e, por meio dele, entendi se tratar de uma construção social que remonta ao processo de construção das sociedades modernas e à colonização⁹ da África e da América.

Com a inauguração do sistema colonial e a dominação econômica e política das populações do “Novo Mundo” / “América” – que, de acordo com Mignolo (2008a, p. 239) “são invenções europeia-cristãs, cujos agentes foram as monarquias e, em seguida, os Estados-nacionais do Atlântico” – instituiu-se a *colonialidade*.

Quijano (1992a) nos ajuda a compreender esse fenômeno, que se materializa como o padrão colonial de poder, enfatizando o controle da economia pela apropriação das terras e recursos naturais e a exploração do trabalho. O autor também destaca o controle da autoridade, exercido por formas de governo e controle militar. Para ele, tudo isso produziu o eurocentrismo em termos epistêmicos e históricos, resultando na produção de um conhecimento e de uma subjetividade coloniais, chamada pelo autor de *colonialidade do saber e colonialidade do ser*.

Quijano (1992a) assevera que durante o mesmo período em que se consolidava a dominação cultural europeia, edificou-se o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade europeia, que se estabeleceu como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo.

Para o sociólogo, essa concomitância entre a *colonialidade* e a elaboração da racionalidade/modernidade não foi, de modo algum, acidental, já que teve implicações decisivas na constituição do paradigma, estando relacionada também à emergência das relações sociais urbanas e capitalistas, “as quais, por sua vez, não poderiam ser plenamente explicadas à margem do colonialismo, sobre a América Latina em particular” (QUIJANO, 1992a, p. 441).

Maldonado Torres (2019) reforça o argumento defendido por Quijano de que o colonialismo e a *colonialidade* são constituintes da modernidade ocidental. Deste modo, ao invés de concebermos o colonialismo como algo episódico dentro da modernidade junto com outros marcos históricos, é mais sensato afirmar que o que se convencionou chamar de modernidade é uma grande revolução imbricada com o paradigma da “descoberta”. Ela é colonial desde o seu nascedouro.

Grosfoguel (2012) denuncia que esse colonialismo alicerçou hierarquias entre o Norte e o Sul globais, entre metrópole e periferia, entre classes, etnias, gêneros, sexualidades, modelos

⁹ Refere-se ao processo e ao aparato de domínio político e militar que se emprega para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 18).

de espiritualidade, de linguagens, estéticas, e também hierarquias pedagógicas nas quais modelos ocidentais de ensino-aprendizado são postos como superiores aos não ocidentais.

Tal superioridade cultural, logo transportada para as práticas e teorias pedagógicas europeias, faz parte do “mito da modernidade” e de sua “falácia desenvolvimentista”, denunciada por Enrique Dussel (2008), porque coloca a Europa como responsável, como exigência moral, por um processo educativo unilinear, que desenvolvesse os chamados primitivos, bárbaros, selvagens ou rudes.

Com esse perfil monocultural, a pedagogia moderna se impôs sobre a América Latina, invisibilizando os modos de educar das populações locais ao promover as dominações cognitiva e epistemológica dos colonizados. A educação passa então a ser um recurso fundamental à hegemonia colonial sobre os povos latino-americanos. É lamentável, mas a institucionalização da educação promovida pelo Estado Moderno foi (e talvez continue sendo em alguns aspectos) um dos meios mais eficientes de internalização da *colonialidade do saber* e da *colonialidade do ser*.

Salta-nos aos olhos o fato de que, nessa hegemonia do conhecimento científico pautada pela racionalidade moderna, não há espaço para se pensar naquilo que não pode ser enclausurado por suas determinações, por sua lógica. Não há espaço para os saberes que foram silenciados, deslegitimados e violentados. Não há espaço para a experiência construída pelos povos que têm na ancestralidade, na memória e na oralidade seus princípios mais caros e profundos, tornando esses conhecimentos indefiníveis e inapreensíveis, quando analisados pela lógica da racionalidade moderna (CORDEIRO; ABIB, 2018, p. 225).

Portanto, a marginalização da cultura popular no âmbito da escola está relacionada ao processo de dominação colonial e à *colonialidade* e, se de fato visamos construir modelos de educação a partir dos sistemas formais de ensino que possibilitem o diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, incluindo a cultura popular, precisamos compreender e desconstruir os mecanismos que subjagam os conhecimentos populares em favorecimento de um mundo eurocentrado.

De acordo com Silva (2008a), ninguém hoje em dia negaria a enorme importância que a escola tem na defesa, promoção, difusão da cultura popular. Entretanto, talvez não seja suficientemente evidente a significativa contribuição que as manifestações culturais populares podem trazer à escola. São muitas, diz o autor, mas a mais importante reside na possibilidade de revolucionar o sistema de ensino formal a partir de uma nova e mais humanizada estratégia de educação.

Silva (2008a) afirma que a escola é prioritariamente orientada pelos princípios da modernidade e sua demanda incessante por conhecimentos instrumentais, pautados pela

obsessão da utilidade, produtividade e funcionalidade, faz com que as instituições de ensino atendam preferencialmente às expectativas de um sistema produtivo alienante e desumanizante.

Para Brandão (2008), a dominância do pensamento ocidental moderno sobre a educação, além de implementar modelos utilitários e instrumentais nas escolas seriadas, deixou ‘quebras’ dramáticas nos sistemas de ensino. Uma delas é a “desqualificação de outras *culturas* e, sobretudo, as *culturas populares*, em nome de formas únicas e pretensamente civilizadas e eruditas do saber e do viver” (BRANDÃO, 2008, p. 36). A escola, segue Brandão (2008, p. 37), deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora de recreio” ou do “mês de agosto”, a rica experiência de criação de artes, valores e saberes populares.

A escola precisa encontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar. Um passo para isso está na descoberta do valor humano e artístico das criações populares, na presença da cultura popular na escola, na educação, mas não mais como fragmento pitoresco e curioso da hora do recreio. A escola precisa aprender com a sabedoria do povo maneiras de viver, de sentir e pensar a partir da sensibilidade das artes e culturas populares (BRANDÃO, 2008).

A linguagem sabemos, é a capacidade de expressar, de simbolizar e comunicar ideias, sentimentos, sensações... enfim, de dizer o mundo. Portanto, aquilo que existe de mais humano no homem. Uma escola concebida como um espaço onde pudesse vicejar uma multiplicidade de linguagens permitiria florescer, também, uma pluralidade de sentidos, de novos sentidos do humano. Uma escola apta a fazer do ensino um instrumento sustentador de valores e não mais pura e simplesmente reprodutora de aprendizado técnico (SILVA, 2008a, p. 15-16).

Com base na minha experiência de pesquisador e participante de manifestações da cultura popular, constato haver nas escolas públicas professores e professoras que, além de exercerem o magistério, desenvolvem práticas artísticas do campo da cultura popular, e se engajam na produção e disseminação das manifestações artísticas produzidas no seio das minorias sociais.

Estas pessoas vivem o paradoxo de serem produtores de cultura popular e, ao mesmo tempo, atuarem no sistema de ensino que estruturalmente marginaliza a cultura que produzem. Lecionam os conteúdos orientados pelas mesmas composições curriculares que historicamente negligenciam as manifestações da cultura popular das quais são integrantes e agentes. Mas, também, atuam como insurgentes, contestando, polemizando, enfrentando o sistema de ensino dentro do cotidiano das escolas e, através da sua prática pedagógica, ressignificam e ampliam o saber escolar.

As memórias destes profissionais referentes a estas experiências tão complexas e peculiares nos ajudam a entender e elucidar questões fundamentais, tais como: 1) quais

mecanismos engendram as assimetrias que marcam a relação entre a escola e a cultura popular; 2) como superar no cotidiano das escolas essas assimetrias e transformar a cultura popular em um recurso pedagógico; 3) quais estratégias são possíveis no contexto da escola para a garantia do diálogo intercultural, via cultura popular? 4) a presença da cultura popular no fazer pedagógico cotidiano da escola produz efeitos transformadores na relação dos alunos com a escola?

A partir dessas questões, esta tese se pauta, metodologicamente, nas memórias de professoras e professores da rede pública de educação básica, que vivenciaram experiências pedagógicas que articulam conhecimento escolar e cultura popular. Deste modo, o **problema** chave de investigação desta tese é: qual a complexidade sociocultural das experiências pedagógicas vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem no cotidiano da escola pública conhecimento escolar e cultura popular?

Desse modo, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

Para o alcance desse objetivo geral, construímos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Descrever as contradições, resistências e tentativas de dominação cultural presentes nas narrativas de experiências dos professores/as em relação ao confronto entre cultura popular e conhecimento escolar;
2. Compreender a negação/mediação da socialização da cultura popular no contexto da escola da educação básica;
3. Refletir sobre as estratégias narradas pelos/as professores/as acerca de práticas por eles/as protagonizadas para inserir a cultura popular no conhecimento escolar.

A relevância científica deste trabalho se encontra no fato dele questionar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola pública de educação básica e trazer para o debate as experiências vivenciadas por professoras e professores produtoras e produtores de cultura popular e que, ao desenvolverem suas práticas de ensino, se valem dessa cultura no trabalho cotidiano de aprendizagem. Ao colocar este estudo sob tal direção, estamos pondo em discussão o lugar epistemológico que a cultura popular ocupa no contexto dos conhecimentos escolares, ainda tão assentados nos paradigmas da modernidade.

Além disso, o estudo trata, especificamente, a partir das memórias narradas de professoras e professores, como se manifestam as hierarquias epistemológicas no cotidiano das escolas públicas de educação básica da Amazônia. Nossa região é um *lócus* privilegiado para

esse tipo de pesquisa, pois conta com uma vasta riqueza de manifestações da cultura popular, além de ter recebido, através de processos migratórios, uma variedade inesgotável de expressões artísticas populares oriundas de outras regiões do país.

Como nos diz o geógrafo Porto-Gonçalves (2017), a região amazônica nos oferece a possibilidade de uma análise crítica do padrão de poder e saber que foi fundado na ideia de dominação da natureza e que nos conduziu ao colapso ambiental que vivemos hoje, apontando caminhos à sua superação. Para o autor, as múltiplas matrizes de conhecimento dos povos/etnias/nacionalidades que habitam a Amazônia “nos oferecem referências para uma relação de convivência, e não de dominação, com as condições materiais de vida (terra-água-sol-vida)” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 11).

Entretanto, ao estar situada numa posição periférica no interior de países periféricos no sistema mundo capitalista moderno-colonial, escapa da Amazônia até mesmo o poder de falar de si mesma, prevalecendo visões *sobre* a região e, mesmo quando se fala de visões *da* Amazônia, “não são visões dos amazônidas – principalmente de povos/etnias/nacionalidades e grupos/classes sociais em situação de subalternização/opressão/exploração – que nos são oferecidas” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p.15).

Em interpretação semelhante, a socióloga Violeta Loureiro, ao analisar a condição amazônica no cenário nacional e internacional, elenca algumas características marcadas pelo fenômeno da *colonialidade*:

[...] a perda de autonomia sobre seu próprio território; idem quanto à autonomia política, o que por sua vez, compromete a capacidade decisória no que se refere à concepção de planos e projetos voltados para empreendimentos econômicos de maior monta; e finalmente, a incapacidade de definir seu próprio modelo de desenvolvimento (LOUREIRO, 2019, p. 203).

De quais modos operam os mecanismos que reforçam as imagens coloniais sobre a Amazônia dentro do espaço escolar? Como os sujeitos da pesquisa subvertem a ordem do sistema instituído ao afirmarem a cultura popular amazônica em sua prática pedagógica? Como os cânones escolares legitimam determinadas tradições eurocêntricas que enxergam nossa região como vazio geográfico passivo à dominação do sistema mundo moderno-colonial? Ao debater tais questões, este estudo corrobora com a descolonização da educação escolar na Amazônia, defendendo o potencial epistemológico da cultura popular.

Outra contribuição que esta tese acaba por oferecer à área é questionar os cânones que tradicionalmente analisaram a relação entre a educação escolar e a cultura popular, especialmente no campo da Sociologia da Educação. Instigada pela desobediência epistêmica

proposta por Walter Mignolo (2008b), a tese acaba por tratar dos limites e potencialidades desta Sociologia para se pensar a realidade escolar amazônica em sua relação com a cultura popular.

Mignolo (2008b) argumenta que a razão e racionalidade ocidentais também promoveram tradições críticas do pensamento, como Las Casas (1474-1566), Marx (1818-1883), Freud (1856-1939), Nietzsche (1844-1900), mas estas críticas permanecem dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos.

Os elementos epistêmicos que sustentavam as ciências modernas, dentre elas as ciências humanas e sociais, auxiliaram na construção da geopolítica do conhecimento, que é uma das grandes responsáveis pela marginalização da cultura popular no espaço escolar.

Mediante isto, questionamos: podem sistemas de explicação, desenvolvidos a partir das relações assimétricas de valorização do conhecimento, criados para explicar determinadas realidades locais, mas importados pela lógica colonialista como instrumentos de explicação universais, dar plenas respostas sobre a desvalorização de determinados conhecimentos da cultura popular?

Castro e Pinto (2018) alegam que o desenvolvimento inicial das ciências humanas no continente latino-americano seguiu os padrões da ciência Ocidental, portanto, uma orientação nitidamente eurocêntrica. Entretanto, seguem a autora e o autor, o pensamento desde a América Latina tem construído a crítica à tendência homogeneizante das ciências sociais, da racionalidade, do modo de produzir ciência, promovendo rupturas e desobediências ao padrão colonizador sobre o conhecimento, a níveis conceituais e metodológicos.

É com base em reflexões como essa que consideramos fundamental pensar sociologicamente a educação escolar e as relações que esta estabelece com a cultura popular a partir de outros marcos conceituais, não negando a histórica contribuição que diversas vertentes do pensamento sociológico deram e continuam a dar para melhor compreensão do fenômeno educacional, mas entendendo, a partir de Streck, Adams e Moretti (2010) que a América Latina, sendo herdeira de uma específica formação histórica e cultural, forjou um pensamento com algumas características próprias em meio a fugacidade das ideias de fora.

Streck, Adams e Moretti (2010) afirmam que é necessário escavar uma pedagogia emancipadora com a característica dos nossos povos, mas para isso é necessário o encontro contraditório, indissociável, entre a cultura europeia, identificada com o projeto da modernidade, e as culturas dominadas: indígena e africana, que ainda carregam as consequências em termos de subalternidade e resistência.

Os autores questionam se nesse contexto de dominação os projetos pedagógicos contribuíram para superar as inferioridades, ou legitimaram a crença da nossa incapacidade

epistêmica e dependência do Norte global para nos conduzir a emancipação humana e social. Deste modo, afirmam:

Acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção das sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 23-24).

Portanto, o intuito é também que este trabalho se some ao histórico esforço intelectual e político de muitos autores e autoras, educadoras e educadores latino-americanos que denunciam os mecanismos de dominação política, econômica, cognitiva, epistemológica que se estruturam dentro dos sistemas de ensino, herança do padrão de poder instituído a partir da nossa experiência colonial, e anunciam rupturas, alternativas, novos caminhos e práticas educativas alicerçadas na vida e na história dos povos de Abya Yala¹⁰.

A tradição da luta política no campo da produção intelectual, se mantendo atrelada aos movimentos populares no Brasil, conta com a vasta obra e a memória de Paulo Freire (1921-1997). O patrono da educação no Brasil dedicou sua vida à educação do povo oprimido e, em sua escrita, refletida e desenvolvida em estreita relação com os anseios dos humildes, demonstrou a importância da valorização e reconhecimento das culturas populares, entendendo-a, inclusive, como instrumento primeiro da educação do povo.

Infelizmente, por conta dos mecanismos de dominação colonial que atravessam o sistema educacional brasileiro, os princípios da “compreensão epistemológica” freireana são negados à educação escolar, pelo menos oficialmente. Estes constituem a Educação Popular Latino-Americana (não é à toa que esta sempre valorizou a cultura dos oprimidos), mas também estão presentes nas práticas de docentes progressistas na escola de educação básica que não se deixam algemar pelas estruturas viciadas e composições curriculares colonialistas, como é o caso das professoras e professores protagonistas deste estudo.

Ao fim e ao cabo, defendemos a **tese** de que a escola é atravessada pelo fenômeno da *colonialidade* e, conseqüentemente, regida por uma epistemologia monocultural que favorece

¹⁰ Abya Yala, da língua do povo Kuna, significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em Florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien. Atualmente vive na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em contraponto ao uso do termo América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wadseemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, por meio das *elites criollas*, que precisavam se afirmar em detrimento dos conquistadores europeus, no período de independência dos países latino-americanos (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26).

a perpetuação dos valores das sociedades neoliberais, valores do *sistema mundo capitalista moderno colonial*, além de marginalizar as culturas produzidas pelas populações que foram vítimas do colonialismo europeu na América Latina. Entretanto, contraditoriamente, as professoras e professores, sujeitos protagonistas desta pesquisa, com suas vivências no âmbito da cultura popular, colocam em questão os conhecimentos socializados nesta instituição. Em função disto, acabam por produzir no contexto do ambiente escolar conhecimentos outros, mediatizados pelo diálogo com as culturas locais, com os saberes produzidos no território amazônico. Ao fazerem isto, ampliam os conceitos de arte e de estética, problematizam práticas racistas e patriarcais no interior das escolas e criticam a exploração do trabalho humano e da natureza no capitalismo.

Quanto à **estrutura**, o texto está composto desta introdução, **seção 1**, em que primeiramente narro alguns aspectos da minha trajetória de vida, fundamentais à construção dos meus interesses de investigação, e que deram vida ao meu objeto, problema e objetivo de pesquisa.

Na **seção 2**, trato da Metodologia da Pesquisa. Inicialmente, realizo um debate sobre o campo da memória, subseção 2.1, haja vista que é a partir das memórias narradas pelos interlocutores da pesquisa que se desenvolve o trabalho. Em seguida, na subseção 2.2, apresento o método empregado, a história oral, fazendo uma reflexão sobre seu desenvolvimento no campo epistemológico. Na seção 2.3 abordo a técnica de entrevista, descrevendo os procedimentos adotados. Na subseção 2.4, finalizo a seção, apresentando os nossos narradores: cinco docentes da educação básica, artistas populares.

Logo após, na **seção 3**, discuto o fenômeno da *colonialidade*, o padrão de poder do sistema mundo capitalista moderno-colonial, pois afirmo ser ele o regente das assimetrias epistemológicas que fundamentam a marginalidade do saber popular dentro do conhecimento escolar. Na subseção 3.1, apresento suas principais características; na subseção 3.2, discuto como o fenômeno se manifesta na realidade amazônica; na subseção 3.3, demonstro como ele avança sobre o sistema educacional; na seção 3.4, discuto como, no sistema educacional, a *colonialidade* se apresenta nas composições curriculares. Concluo a seção, advogando a necessidade de pensarmos sociologicamente a educação escolar a partir das contribuições do grupo de intelectuais latino-americanos que tem discorrido sobre esse fenômeno, a *rede modernidade/colonialidade*.

Em seguida, trato da cultura popular na **seção 4**. Faço uma revisão da produção científica que se debruçou sobre o tema, dando ênfase: na subseção 4.1, ao folclore, que se configurou como o primeiro campo de estudos voltado às culturas populares; na subseção 4.2, à História que, a partir da virada epistemológica promovida pelos intelectuais fundadores da Revista dos

Annales e da edificação de campos como a história cultural, passa a se debruçar sobre os modos de vida das camadas populares; na subseção 4.3, aos Estudos Culturais, campo de estudos transdisciplinares que, dentre seus principais objetos de interesse, busca analisar a cultura popular a partir das relações sociais, econômicas e políticas as quais está submetida. Finalizo com a subseção 4.4, apresentando como parte da intelectualidade brasileira analisou a cultura popular atrelada à realidade social e política do país. Na **seção 5**, analiso as memórias narradas pelas/os interlocutoras/es deste trabalho e respondo às questões de pesquisa. Por último, apresento minhas **considerações finais e referências**.

No mais, destaco que esta pesquisa é um marco importante na minha trajetória pessoal, pois, como professor e músico popular, violonista, sambista e chorão¹¹, sempre busquei, em minha prática pedagógica, estabelecer um diálogo entre esses diferentes lugares epistemológicos que são tão importantes na constituição da minha identidade e subjetividade.

Espero que este trabalho de pesquisa possa nos ajudar a compreender a complexa relação entre conhecimento escolar e cultura popular, inquietação que sempre me acompanhou como docente e como músico. Mas também desejo que contribua com a reflexão de educadores sobre possíveis caminhos de subversão e de descolonização do ensino; que ajude na construção de outros rumos na relação entre o conhecimento escolar e a cultura popular que, como veremos, foram considerados como antagônicos por conta da violência epistemológica constituinte da violência colonial.

¹¹ Como são conhecidos popularmente os músicos de Choro (chorinho), música popular instrumental brasileira.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

El imaginario del mundo moderno/colonial surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y la colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial (MIGNOLO, 2015).

Começo esta seção narrando um acontecimento ocorrido durante o início dos trabalhos de campo que provocou uma mudança nos rumos da pesquisa e a reconfiguração do problema de investigação.

A ideia inicial para este trabalho consistia em analisar as repercussões que as vivências com a cultura popular geravam na prática pedagógica das/os professoras/es investigadas/os, entendendo esta cultura como um campo epistemológico que dialoga com o saber/fazer docente. Para tanto, nos propúnhamos, metodologicamente, a entrevistar os/as professores/as envolvidos/as, além de realizar observações em suas aulas, para melhor compreendermos o fenômeno.

Contudo, em agosto de 2019, ao me dirigir a Macapá para tratar de assuntos administrativos na UNIFAP, entrei em contato com a professora Laura Cristina da Silva, conhecida como Laura do Marabaixo, que já havia se disponibilizado a contribuir com o trabalho. Agendamos um encontro para que pudesse apresentar detalhadamente os objetivos da pesquisa.

Durante a conversa, Laura, instigada pelos objetivos que apresentei, passou a compartilhar suas memórias estudantis, lembrando de como se sentia violentada por muitos professores na infância pela forma preconceituosa como o marabaixo, expressão artística amapaense criada pela população negra escravizada no Grão-Pará, era abordado em sala de aula, haja vista que sua família compõe a vanguarda do movimento marabaixeiro no Amapá. Ela disse:

Na escola sempre me deparava com essa questão do preconceito: “Ah, já vai começar a macumba, não sei o quê”. “Olha na casa dela tem macumba”. Por muitas vezes eu me deparei com isso e eu ia entristecida pra casa. Eles tinham um olhar de demonizar mesmo, de demonizar a manifestação: “Não presta!” (Laura do Marabaixo, 2019).

Percebendo a riqueza de tal narrativa, pedi permissão para gravar o relato e, ao retornar a Belém e escutar o registro de áudio, vivenciei a experiência que Portelli (2016, p. 10) descreve ao comentar as peculiaridades do trabalho com fontes orais, que é a de rever “toda a agenda da pesquisa” quando a agenda do narrador não coincide com o que o entrevistador quer saber.

2.1 MEMÓRIA

Ao ouvir aquelas histórias de violência simbólica, marcadas também pelo racismo que Laura sofreu na infância dentro da escola, e ao perceber o impacto que estas memórias geravam na concepção que a professora tem referente à educação escolar e como estão presentes na forma como ela concebe o seu papel enquanto docente, reestruturei a pesquisa. As memórias das/os docentes/artistas populares sobre a cultura popular dentro da escola passaram a ser o meu *corpus* investigação. Sendo assim, revisei o referencial teórico dos estudos da memória, o qual já havia me debruçado com razoável acuidade durante o mestrado.

O conceito de memória é crucial porque na memória se cruzam passado, presente e futuro; temporalidades e espacialidades; monumentalização e documentação; dimensões materiais e simbólicas; identidades e projetos. É crucial porque na memória se entrecruzam a lembrança e o esquecimento; o pessoal e o coletivo; o indivíduo e a sociedade, o público e o privado; o sagrado e o profano. Crucial porque na memória se entrelaçam registro e invenção; fidelidade e mobilidade; dado e construção; história e ficção; revelação e ocultação (NEVES, 1998, p. 34).

Para o historiador Jacques Le Goff (2013), a memória, propriedade de conservar certas informações, nos remete primeiramente a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Neste sentido, diz o autor que a noção de aprendizagem, importante na fase de aquisição da memória, “desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas: as mnemotécnicas (LE GOFF, 2013, p. 388).

Le Goff (2013) entende que a memória não é uma propriedade da inteligência, mas a base sobre a qual se inscrevem as concatenações de atos. Deste modo, o autor identifica três tipos de memória: a *memória específica*, que define a fixação de comportamentos de espécies animais; *memória étnica*, que garante a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas; e a *memória artificial*, que é uma memória eletrônica, capaz de reproduzir atos mecânicos encadeados.

Halbwachs (2003) diz que a memória é a capacidade que tem o cérebro de registrar acontecimentos, lugares, pessoas, coisas etc, que são “impressas” e armazenadas em nosso cérebro através de imagens. Psicologia e História procuraram discorrer sobre esse fenômeno, mas a Escola de Sociologia Francesa tipificou-a como um fenômeno social.

Segundo Halbwachs (2003) a memória compreende dois níveis. O primeiro nível é a *memória individual*, que se agrupa em torno de uma pessoa, estando ligada à sua personalidade, dentro do seu ponto de vista, a qual guarda lembranças que mais lhe interessam. Entretanto, a

memória individual necessita de outras lembranças, pois, sozinha, não pode representar todas as imagens do passado, sendo necessário recorrer aos conjuntos referenciais instituídos pela sociedade. Sendo assim, a memória individual não é inteiramente fechada e isolada, pois os próprios instrumentos de manifestação o indivíduo empresta do meio as palavras e as ideias.

Deste modo, diz Halbwachs (2003), o arrimo da memória é o grupo com o qual nos identificamos, tornando nosso o seu passado, trazendo à tona histórias do imaginário do grupo ao qual um indivíduo pertence. Nessa linha de pensamento, observamos que as relações a serem determinadas já não ficam restritas ao mundo do indivíduo, mas perseguem a realidade interpessoal das instituições sociais. Este fenômeno é designado pelo autor de *memória coletiva*, o segundo nível.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Maurice Halbwachs (2003) entende que a memória é um recurso imprescindível para a reconstrução da história. As memórias individuais dos sujeitos estão enraizadas nas relações sociais que estes estabelecem, fazendo parte de uma identidade grupal, uma memória coletiva.

Em interpretação semelhante, Pollak (1989) afirma que a referência do passado serve para manter a coesão dos grupos e instituições que compõe a sociedade, uma operação que visa reforçar o sentimento de pertencimento entre as coletividades. Os grupos que viveram quadros de exclusão se utilizam destas memórias coletivas, inclusive de forma política, tentando garantir que suas histórias e tradições revelem os contextos de repressão que visam silenciá-los.

Na concepção de Russo (2006), a memória é a presença do passado. Deste modo, é esperado que esta desperte o interesse dos historiadores, já que acontecimentos relativamente próximos como as revoluções, as guerras mundiais ou as guerras coloniais deixam marcas duradouras e resultam em questões científicas dos pesquisadores.

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, “coletiva”, como sugeriu Maurice Halbwachs (RUSSO, 2006, p. 94).

Jhonson e Dawson (2004) entendem que a história acadêmica tem um lugar especial dentro de um processo muito maior, a produção social da memória, uma produção coletiva que envolve a todos, mas de maneira desigual. Nessa perspectiva, a história profissionalizada tenta

se apropriar de um conjunto mais geral de relações e necessidades: a relação coletiva e contraditória da sociedade com o seu passado.

Nesse processo, os autores questionam o poder e a universalidade das representações históricas, suas conexões com instituições dominantes e o papel que desempenham na construção de alianças e obtenção de consensos nos processos políticos formais, que influenciam concepções históricas individuais e coletivas, ajudando a edificar o que os autores chamam de memória dominante.

Contudo, há, de acordo com os autores, uma segunda forma de olhar a produção social da memória e esta chama a atenção para processos diferentes. Eles chamam de *memória popular*.

O conhecimento do passado e do presente também é produzido na vida cotidiana, nas conversas do dia a dia, nas narrativas pessoais, sem o “aparato histórico” institucional, por isso, sem a amplificação devida. É a história sendo feita sob extremas pressões e privações, geralmente se mantendo no âmbito da lembrança privada, silenciada, pois não lhe é ofertado o direito de falar. Deste modo, a maioria das pessoas da classe trabalhadora está privada do acesso aos meios de publicidade e “não está acostumada ao hábito masculino de classe média de atribuir um sentido universal ou histórico a uma experiência extremamente parcial” (JHONSON; DAWSON, 2004, p. 285).

Os autores levam essa argumentação para o campo político. Para eles, toda a atividade política é um processo de argumentação e definição histórica. São processos cotidianos que muitas vezes escapam aos interesses dos historiadores, mas todo programa político envolve algum nível de transformação do passado e do futuro. Deste modo, a luta por hegemonia tem pleno interesse na história e na memória popular, por que é através desta que um grupo social orgânico adquire o conhecimento do contexto maior de suas lutas coletivas.

Além disso, seguem os autores, é a partir da memória popular que nos tornamos autoconscientes da formação de nossas crenças de senso comum, aquelas as quais nos apropriamos dentro do nosso meio social e cultural imediato.

O importante é resgatar seu “inventário”, não como faz o folclorista que quer preservar maneiras antiquadas e pitorescas para a modernidade, mas para que, conhecendo suas origens e tendências, estas possam ser conscientemente adotadas, rejeitadas ou modificadas. Assim, uma historiografia popular, especialmente a história das formas mais comuns de consciência, é um aspecto necessário na luta por um mundo melhor (JHONSON; DAWSON, 2004, p. 287).

Considero as reflexões de Jhonson e Dawson (2004) extremamente pertinentes e concedem importantes lições a esta pesquisa. Apesar de não se tratar de um trabalho historiográfico, ao fazer da memória dos professores/as/artistas populares objeto da

investigação, acredito poder contribuir, em certa medida, na composição desta memória popular envolvendo o campo da educação.

As memórias dos sujeitos da pesquisa nos revelam os mecanismos de aprisionamento do conhecimento escolar e a marginalidade da cultura popular no âmbito da escola, mas também descortinam as estratégias de subversão, contraposição, negociação em relação às lutas e conquistas em prol do estabelecimento de um diálogo intercultural por meio de sua prática pedagógica.

São memórias “extra-oficiais”, não constituem a memória dominante da educação escolar, ao contrário, as narrativas polemizam, questionam os ditames presentes na oficialidade da escola, denunciam suas contradições e limites e, mais do que um registro memorial a ser catalogado e registrado, são experiências palpáveis e exequíveis que indicam caminhos para um salto epistemológico no campo do conhecimento escolar.

Deste modo, seguindo a orientação de Khoury (2004), me disponho nesta pesquisa ao desafio de analisar as memórias de meus/minhas interlocutores/as buscando compreender como eles/elas se formam e se realimentam na natureza contraditória das relações sociais; entender como essas pessoas incorporam e subvertem as pressões e os limites da vida diária, observando como transitam taticamente em função de negociações e interesses situados, explorando, construindo e reordenando territórios e fronteiras simbólicas.

Seixas (2004) também destaca a relação entre memória e (contra) poder, memória e política. Conforme a autora, toda memória é fundamentalmente uma reconstrução engajada do passado, podendo ser subversiva e resgatar a periferia e os marginalizados, desempenhando um papel fundamental nos modos como os grupos sociais mais heterogêneos reconstróem sua identidade e suas formas de apreensão do mundo. A memória, então, está inserida nas estratégias de reivindicação pelo direito ao reconhecimento de diferentes grupos sociais.

Consequentemente, segue Seixas (2004, p. 43), nas últimas décadas surge um novo e salutar fenômeno, que se encontra na raiz de importantes movimentos identitários e de afirmação de novas subjetividades e cidadanias: “o resgate de experiências marginais ou historicamente traumáticas, localizadas fora das fronteiras ou na periferia da história oficial ou dominante”.

Este fenômeno foi igualmente responsável por um debate historiográfico que teve como desdobramento o surgimento de novas noções que buscam dar conta da complexidade dos debates contemporâneos da memória, como “memórias subterrâneas”, “lembranças dissidentes”, “memórias enquadradas”, “memórias silenciadas”, dentre outros (SEIXAS, 2004).

A partir dessas reflexões, entendo que este trabalho se coloca como esforço intelectual de recuperação destas memórias marginalizadas e, além de contribuir para a compreensão da complexidade envolvida na relação entre cultura popular e conhecimento escolar, objeto central da pesquisa, nos ajuda a conhecer, a partir das narrativas dos meus interlocutores, elementos da luta política histórica pela valorização e salvaguarda da cultura popular na Amazônia e pela construção de uma perene e sistemática política cultural na região, tendo em vista que cada sujeito da pesquisa, à seu modo, desenvolve uma militância política neste campo.

Catherine Walsh (2013) destaca o papel da memória coletiva dos povos latino americanos, pois se trata da reafirmação do que a tradição ensina, do que a ancestralidade ensina, apontando e exigindo teorias e práticas pedagógicas de ação, que em sua caminhada vinculam o pedagógico e o descolonial.

A autora afirma que foi com a invasão colonial-imperial das terras de Abya Yala, renomeadas como "América" pelos invasores como um ato político, epistêmico e colonial, que esta memória passa a ser construída através das estratégias, práticas e metodologias pedagógicas de luta, rebelião, insurgência, organização e ação que os povos originais primeiro e, posteriormente, a população africana escravizada, usaram para resistir, transgredir e subverter a dominação, para continuar a ser, sentir, fazer, pensar e viver, apesar do poder colonial (WALSH, 2013).

Walsh (2013) entende que é a partir desse horizonte histórico de longo prazo que o pedagógico e o descolonial adquirem sua razão e senso político, social, cultural e existencial, pois a ação educativa encontra-se fortemente enraizada na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes têm mantido como parte de sua existência e ser.

A memória coletiva carrega as memórias dos ancestrais de homens e mulheres, líderes, sábios, guias que, com seus ensinamentos, palavras e ações, deram lugar à necessidade pedagógica de uma existência digna, complementar e relacional de seres – vivos e mortos, humanos e outros – com e como parte da Mãe Terra (WALSH, 2013).

La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos — hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc. — y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años — primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr (WALSH, 2013, p. 26).

Estas memórias coletivas construídas na luta decolonial das populações latino-americanas continuam sendo cantadas nas rodas de capoeira angola, marabaixo, samba, carimbó, mas, também, estão presentes nos grafites e nas rimas dos MCs. que cantam/denunciam as agruras da população negra, pobre e periférica nos grandes centros urbanos. São memórias que continuam alimentando a indignação dos grupos sociais oprimidos pelos sistemas sociais alicerçados pela colonialidade. São memórias que nutrem a luta cotidiana em prol da descolonização do mundo.

A cultura popular latino-americana, em sua grande parte construída nas conjunturas opressivas do poder colonial, é especialmente carregada destas memórias e os sujeitos que tem a oportunidade de imersão nessas manifestações, acessam esse acervo através dos cantares, da ritualidade, da corporeidade, do simbolismo místico que as constituem.

Quando as professoras e professores signatários dessas memórias chegam aos espaços formais de formação humana e encontram estruturas colonialistas de produção e repasse de conhecimentos, manifestadas na burocracia cotidiana, nas composições curriculares, nos modelos de avaliação, quais relações são estabelecidas? Como esses homens e mulheres a partir da sua prática pedagógica subvertem este sistema viciado? Ou será que se deixam cooptar pela estrutura?

Entendo que nossos interlocutores têm muito a nos dizer sobre a complexidade dessa experiência e, assim como walsh (2013) reconhece a potência transformadora das memórias coletivas construídas pelas populações da América Latina ao longo dos últimos 520 anos, reconheço que a experiência dos narradores e narradoras dessa pesquisa pode nos revelar elementos necessários à descolonização do ensino escolar, por entender que a sua prática pedagógica também se encontra arraigada nessas memórias coletivas latino-americanas tão presentes na cultura popular.

Portanto, ao trabalhar com as memórias dos sujeitos desta pesquisa, necessitei lançar mão de uma metodologia que me permitisse compreender estes relatos vinculando-os à matriz colonial de poder sem: a) cair num subjetivismo descontextualizante; b) invisibilizar os indivíduos na estrutura social determinista. O desafio era dar trato metodológico profundo e rigoroso a um trabalho de campo sustentado em um conceito altamente complexo, a memória.

2.2 HISTÓRIA ORAL

Deste modo, por se debruçar sobre as memórias de profissionais da educação, tentando percorre-las desde à época em que estes se sentavam nas cadeiras das salas de aula na condição

de alunos até o momento presente, em que fazem da docência a sua profissão, este trabalho foi metodologicamente processado com base na história oral.

De acordo com Silveira (2007, p. 41), a história oral produz narrativas orais, que são narrativas de memória, que, por sua vez, “são narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade”.

Thompson (1992) afirma que, apesar da difusão da história oral ser relativamente recente, isso não implica dizer que ela não tenha um passado. Na verdade, na ótica do autor, a história oral é tão antiga quanto a própria história. Indo mais a fundo, o autor diz ser ela a primeira espécie de história, sendo que “apenas muito recentemente é que a habilidade em usar a evidência oral deixou de ser uma das marcas do grande historiador” (THOMPSON, 1992, p. 45).

Para justificar essa alegação, Thompson (1992) demonstra como diferentes povos e civilizações não letrados em todo o planeta usaram e usam narrativas orais, alicerçadas na memória, como forma de propagação de suas histórias, tradições e costumes, entendendo que para esses povos toda a história é história oral.

Além disso, para reforçar ainda mais seu argumento, o autor apresenta o trabalho do historiador francês Jules Michelet que, já em meados do século XIX, escreveu a *História da Revolução Francesa* (1847-1853) se valendo das suas memórias pessoais, já que havia nascido pouco tempo depois da queda da Bastilha, de certos documentos escritos e, essencialmente, do julgamento político da tradição oral popular. Explica Michelet:

Quando digo tradição oral, estou falando de tradição nacional, aquela que permaneceu espalhada de modo geral na boca do povo, que todos diziam e repetiam, camponeses, gente da cidade, velhos, mulheres, até mesmo crianças; aquela que podemos ouvir ao entrar à noite numa taverna de aldeia, aquela que podemos colher se, ao encontrar à beira da estrada um transeunte descansando, começamos a falar com ele da chuva, da estação, e do alto preço dos mantimentos e da época do imperador, e da época da revolução (MICHELET, 1989, *apud* THOMPSON, 1992, p. 45-46).

Continuando, Thompson afirma que o historiador da história oral desfrutava de grande prestígio antes que a disseminação da documentação nas sociedades letradas tornasse supérfluos os momentos públicos de revelação histórica pela oralidade, como faziam os sábios e griot's de diferentes povos em todo o mundo¹².

¹² Meihy (1994) e Joutard (2006) contestam as interpretações de Thompson. Para ambos, não se pode confundir o que se entende contemporaneamente por história oral com a utilização da oralidade por diferentes culturas, ou com as esparsas pesquisas historiográficas realizadas em séculos passados que lançavam mão de narrativas orais. Para Joutard (2006), em particular, trata-se de uma técnica nova, nascida depois da segunda guerra mundial, a partir da expansão dos meios eletrônicos.

A narrativa, a contação, e todas as diferentes formas de perpetuação de uma memória histórica, proporcionada pela oralidade, vão perdendo legitimidade quando o discurso da história enquanto conhecimento científico passa a se assentar em fontes escritas, como modo fiável de se recontar o passado. Nas palavras de Thompson:

O genealogista de hoje trabalha em reservado silêncio no gabinete de um arquivo. A memória foi rebaixada do *status* de autoridade pública para o de um recurso auxiliar privado. As pessoas ainda se lembram de rituais, nomes, canções, histórias, habilidades; mas agora é o documento que se mantém como autoridade final e como garantia de transmissão para o futuro (1992, p. 50).

Amado e Ferreira (2006) nos dizem que a denominação história oral é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes orais. Conforme as autoras, esta designação foi criada numa época em que as embrionárias pesquisas históricas com fontes orais eram alvos de críticas ferozes no meio acadêmico, que se recusava a considerá-las objetos dignos de atenção e, principalmente, conceder-lhes *status* institucional.

Com os posteriores embates pela demarcação e aceitação do novo campo de estudos, o adjetivo “oral”, colado ao substantivo “história”, foi sendo divulgado e reforçado pelos próprios praticantes da nova metodologia, desejosos de realçar-lhe a singularidade, diferenciando-a das outras metodologias em uso, ao mesmo tempo em que lhe afirmavam o caráter histórico (AMADO & FERREIRA, 2006).

O renascimento da história oral só se dará, conforme Thompson (1992), a partir das mudanças políticas ocasionadas após a segunda guerra mundial, especialmente na Grã-Bretanha. A chegada ao poder do governo trabalhista em 1945, através da força do movimento operário, estimulará o interesse pela história operária, a expansão da história social, e mais tarde o interesse pela autobiografia da classe trabalhadora.

Acompanhando este processo, as nações africanas, à medida que foram se tornando independentes do fardo dominador inglês, tornaram o material oral necessário na construção da sua história própria, acarretando no desenvolvimento do trabalho de historiadores e a interlocução com antropólogos no continente africano (THOMPSON, 1992).

Thompson diz também que a “Nova Sociologia”, que começa a ser cunhada a partir dos anos 1950, preocupada não só com a pobreza, mas com a cultura da classe operária, terá influência fundamental no resgate da história oral. A partir dos trabalhos realizados nessa nova perspectiva, serão considerados como objetos de investigação as memórias da classe operária, a tradição oral, e os trabalhos semi ou autobiográficos, que também se transformam em principal estratégia metodológica.

Em suma, a história oral cresceu onde subsistia uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como com a história política, a história operária, ou história local, ou onde os historiadores têm entrado em contato com outras disciplinas de trabalho de campo, como a sociologia, antropologia ou a pesquisa sobre dialetos e folclore (THOMPSON, 1992, p. 98).

Thompson (1992) considera que esta redescoberta da história oral é uma conquista e não poderá mais ser ignorada, pois oferece à história “um futuro livre da significação cultural do documento escrito. E devolve também ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício” (THOMPSON, 1992, p. 103).

Joutard (2006), por sua vez, nos diz que a história, constituída enquanto campo científico a partir do século XVII, surge com base na crítica à tradição oral e, mais genericamente, ao testemunho. Para ele, a partir da segunda metade do século XX inicia-se a reintrodução das fontes orais, quando não houve uma boa recepção por parte dos historiadores nos países em que a tradição escrita estava consolidada. Aqueles que se tornaram adeptos da história oral não raro foram marginalizados na história acadêmica.

Muitos historiadores orais, diz Joutard (2006), vangloriam-se dessa marginalidade, pois veem nela a garantia da criação de uma “história alternativa”, que dá voz aos vencidos, onde o testemunho oral das classes populares se impõe como oposição à visão das classes dominantes. Nesta perspectiva, a história oral é entendida como uma ação política que rejeita qualquer ação disciplinar e acadêmica identificada com o poder das classes dominantes. Por essa óptica, os dominados não se restringem apenas aos operários, mas agrupam também mulheres e toda a sorte de minorias. Em compartilha com Joutard (2006), Meihy e Holanda (2010) dizem o seguinte:

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes, imigrantes e exilados – tem encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias (MEIHY & HOLANDA, 2010, p. 27).

François (2006) questiona este estatuto da história oral enquanto história das minorias e advoga que, na verdade, a pesquisa em história, de um modo geral, passou por reformulações, tanto nas formas de abordagem como na constituição de novos objetos. Portanto, o destaque às minorias sociais já pode ser notado na história antiga, urbana, das representações políticas e na história social.

Joutard (2006) também descreve o itinerário de ascensão da história oral em todo o planeta após as rejeições imediatas ao seu renascimento. Historiadores de países como Estados

Unidos, Itália, França e Espanha, interessados na história não contada das camadas populares, operárias e camponesas, passam a lançar mão de fontes orais, como já era feito na Sociologia e Antropologia.

Este fenômeno incentiva a realização de eventos acadêmicos voltados ao debate epistemológico e metodológico da história oral. Joutard (2006) destaca dois encontros internacionais que particularmente auxiliaram na popularização deste campo, ambos realizados em meados dos anos de 1970. Trata-se da mesa-redonda “A História Oral como um Nova Metodologia para a Pesquisa Histórica”, realizada durante o XIV Congresso Internacional de Ciências Históricas de San Francisco, EUA, e o primeiro colóquio de história oral de âmbito internacional, intitulado “Antropologia e História: Fontes Orais”, organizado em Bolonha, na Itália.

No contexto brasileiro houve uma expansão do campo a partir da criação do primeiro programa de história oral, destinado a colher depoimentos de líderes políticos desde 1920, executado pela Fundação Getúlio Vargas, em 1975. Tal programa estabelece articulação entre História, Antropologia, História Política e História Oral, que será uma tendência em toda a América Latina (JOUTARD, 2006).

Em Costa Rica, de 1976 a 1978, a Escola de Planejamento e Promoção Social da Universidade Nacional organizou o primeiro concurso de autobiografias de camponeses. Cinco anos depois, lançou um projeto ainda mais ambicioso: tentar escrever a história do país desde a época pré-colombiana, fazendo o povo narrar a sua própria história. No Equador, na Bolívia e na Nicarágua, realizaram-se na mesma época pesquisas orais sobre o mundo camponês, no quadro da campanha de alfabetização. Na Argentina, o reestabelecimento da democracia em 1983 levou à multiplicação dos projetos orais (JOUTARD, 2006, p. 47).

Centrando a atenção na realidade brasileira, Amado e Ferreira (2006) dizem que o cenário é animador para a história oral, pois se trata de uma área de pesquisa que tem conquistado novos adeptos e multiplicado seus temas de investigação no país. Contudo, as autoras afirmam que, a despeito destes inegáveis avanços, percebe-se limitações nas discussões metodológicas do uso da história oral.

Amado e Ferreira (2006, p. 11), aprofundando a sua crítica, afirmam que “trabalhar com história oral no Brasil ainda consiste em gravar entrevistas e editar os depoimentos, sem explorá-los suficientemente, tendo em vista um aprofundamento teórico-metodológico”.

Os anos 1990 são fundamentais para o estabelecimento da história oral, pois a conjuntura política global, marcada pela queda do muro de Berlim, proporcionou o surgimento de novas pesquisas sobre o período stalinista e a resistência a ele, tendo as fontes orais como suporte. Além disso, vive-se nesta época uma profunda transformação tecnológica, incentivando

universidades e escolas básicas a substituírem o gravador pela câmera de vídeo (JOUTARD, 2006).

Após realizar a genealogia e mapear diversos trabalhos produzidos no mundo todo, Joutard (2006) conclui que a história oral apresenta duas tendências: uma *história oral política*, surgida primeiro, em que as fontes orais são complementares a documentos escritos e que tem como interesse os atores principais da história; e uma *história oral antropológica*, surgida posteriormente, que se volta a diferentes temas presentes nas experiências nacionais, como o mundo do trabalho, migrações, questões de gênero e construção de identidades.

A vertente antropológica é preponderante em trabalhos acadêmicos e, de acordo com Joutard (2006), conferiu à história oral toda a sua riqueza metodológica, devido aos encontros internacionais que fomentou, influenciando inclusive a primeira tendência, história oral política, fazendo com que esta não se contentasse apenas com o interrogatório dos atores principais, mas se ampliasse a todos os sujeitos envolvidos em determinada realidade, deixando de ser uma história das elites.

Portelli (2016) diz que comumente a história oral é entendida como abreviação do uso de fontes orais na História ou nas Ciências Sociais, entretanto, o autor expande esta compreensão ao descrever as especificidades desse campo, alegando ser, primordialmente, uma *arte da escuta*.

Quando falamos de *história oral*, entretanto, também nos referimos a algo mais específico. Mais do que uma ferramenta adicional, por vezes secundária, na panóplia do historiador, as fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo, moldam a própria agenda do historiador (PORTELLI, 2016, p. 9-10).

Portelli (2016) afirma que a história oral é um experimento em igualdade no qual duas pessoas, por vezes, de classes sociais, idades, gênero, etnia e educação distintas, esforçam-se para falar umas às outras, colocando em suspensão todas essas desigualdades, se pondo a conversar em um mundo utópico de igualdade e diferença. Em interpretação semelhante, Thompson nos oferece uma poderosa definição:

a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. (THOMPSON, 1992, p. 44)

Segundo Portelli (2016, p. 16), “a história oral diz respeito ao significado histórico da experiência pessoal, por um lado, e ao impacto pessoal das questões históricas, por outro”. Por

isso, a história oral oferece acesso à historicidade das vidas privadas e também ajuda a redefinir as “noções preconcebidas sobre a geografia do espaço público e do espaço privado, e do relacionamento entre eles” (p. 17).

A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado (PORTELLI, 2016, p. 18).

É por isso que, para o autor, o que torna o trabalho com fontes orais deveras fascinante, é justamente o fato dos narradores não recordarem passivamente os acontecimentos, mas elaborarem a partir deles e, através do trabalho da memória e do filtro da linguagem, criarem significados.

Contudo, esta característica que fascina Portelli (2016), é justamente o que gera desconfiança em outros pesquisadores, que o autor italiano chama de metodologicamente tradicionais e conservadores. Estes questionam a confiabilidade da história oral, alegando que não se pode confiar em narrativas orais, pois a subjetividade e a memória tendem a distorcer os fatos. O entusiasta da história oral responde a esta crítica da seguinte forma:

Em primeiro lugar, nem sempre é esse o caso. Ademais, como podemos nos assegurar de que distorções igualmente sérias não são encontradas em fontes documentais mais estabelecidas? Portanto, assim como ocorre com todas as outras fontes, a tarefa do historiador reside em fazer o cruzamento das informações checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fonte (PORTELLI, 2016, p. 18).

Deste modo, segue o autor, a checagem mais cuidadosa possível dos fatos constitui o trabalho do historiador oral, a fim de distinguir as narrativas que possam conter mitos e erros criativos daquelas factualmente confiáveis que, para Portelli (2016), são a maioria. Somente após a realização deste trabalho, que consiste em cruzar falsas memórias com a reconstrução de eventos, é que se pode analisar o impacto que estas têm na arena política e na imaginação social (PORTELLI, 2016).

Thompson (1992) será ainda mais severo em sua resposta aos detratores da história oral ao afirmar que tal oposição à evidência oral baseia-se muito mais em sentimentos do que em princípios. Diz o autor:

Os historiadores da geração mais antiga, que detêm as cátedras e as chaves do cofre, ficam instintivamente apreensivos com o advento de um novo método. Isso implica que não dominam mais todas as técnicas da sua profissão. Daí os comentários despropositados a respeito de juvenzinhos perambulando pelas ruas com um gravador na mão, e a preocupação com detalhes insignificantes para justificar seu ceticismo: geralmente uma (note bem) reminiscência a respeito da imprecisão da sua memória ou de alguma outra pessoa. Além disso, existe – e não só entre os

historiadores mais velhos – um medo da experiência social da entrevista, medo de sair do gabinete e de falar com gente comum (THOMPSON, 1992, p. 103).

Amado e Ferreira (2006) afirmam que hoje podem ser identificadas três posturas a respeito do *status* da história oral: 1) uma técnica de pesquisa; 2) uma disciplinar; 3) uma metodológica. Os que a entendem como uma técnica se interessam pela entrevista, a experiência com gravações, transcrição e conservação das narrativas, além dos aparatos de som e formas de organização do acervo. Alguns intelectuais deste segmento reduzem a história oral a uma técnica por acharem inconcebível que esta possa ter alguma pretensão metodológica ou teórica. Vejamos o que diz Willian Roger:

A chamada ‘história oral’ não passa de um conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador em pesquisa e para a posterior gravação das fitas. Querer mais do que isso é ingressar no terreno da mais pura fantasia. A história oral não possui os fundamentos filosóficos da teoria, nem os procedimentos que [...] possam ser qualificados como metodológicos. Ela é o fruto do cruzamento da tecnologia do século XX com a eterna curiosidade do ser humano (WILLIAN ROGER, 1986, *apud* AMADO & FERREIRA, 2006, p. 12-13).

Os autores que entendem a história oral enquanto uma disciplina, afirmam que ela inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares, bem como um conjunto próprio de conceitos que norteiam as duas outras instâncias, o que lhe confere unidade e significado como novo campo do conhecimento. Portanto, para esses autores, baseados em Mikka (1988 *apud* AMADO & FERREIRA, 2006), dissociar a história oral da teoria significa conceber qualquer tipo de história como um conjunto de técnicas incapaz de refletir sobre si mesma.

Amado e Ferreira (2006) analisam a obra de vários autores numa tentativa de sintetizar as ideias, conceitos e características que poderiam conferir à história oral o *status* de disciplina. Vejamos alguns dos argumentos:

- a) O testemunho oral é o núcleo da investigação, o que obriga o historiador a levar em conta perspectivas que não estão presentes em outros trabalhos históricos, como as relações entre oralidade e escrita, história e memória;
- b) A história oral ajuda no desvelamento de trajetórias individuais, como a de analfabetos, rebeldes, miseráveis, prisioneiros, narrando histórias encobertas ou esquecidas, estando ligada à história dos excluídos;
- c) A história oral desconstrói a rígida separação entre sujeito/objeto da pesquisa, pois a entrevista é sempre resultado do diálogo entre quem pesquisa e quem é pesquisado, o que favorece a busca de caminhos alternativos de interpretação;

d) O objeto de estudo é sempre recuperado por intermédio da memória dos informantes da história oral, fazendo com que o debate sobre memória norteie as reflexões, desdobrando-se em aspectos metodológicos.

Amado e Ferreira (2006) concordam que os argumentos utilizados pelos que entendem a história oral como disciplina específica, são suficientes para afirmá-la como algo mais abrangente e complexo que uma mera técnica. Entretanto, as autoras entendem que toda disciplina tem um objeto de estudo próprio e a capacidade de gerar soluções teóricas advindas da prática em seu interior. Deste modo, as autoras compreendem a história oral não como técnica, nem como disciplina, mas, sim, como uma metodologia.

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras do historiador relacionar-se com seus entrevistados e a influência disso no seu trabalho – funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral – o que, ao nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas (AMADO & FERREIRA, 2006, p. 16).

Para as autoras, tais respostas devem ser buscadas na teoria da história, onde se agrupam os conceitos que, abstratamente, são capazes de refletir sobre os desafios metodológicos impostos pelo fazer histórico. Sendo uma metodologia, a história oral elabora as questões sobre sua atuação, mas é a teoria da história que oferece os conceitos que norteiam esta ação.

Dentro deste debate, Lozano (2006) afirma que a história oral compartilha com o método histórico tradicional diversas etapas do trabalho de pesquisa, como a construção da problemática a ser investigada e o desenvolvimento de procedimentos heurísticos pertinentes à constituição das fontes. Tais etapas são processadas com grande rigor na análise das fontes e compilação das evidências, porém, a história oral distingue-se da história tradicional ao transformar seu procedimento – a recolha de depoimento oral baseada em métodos e pressupostos teóricos explícitos – em constituição de novas fontes à pesquisa em história.

Alberti (2005) sentencia:

a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (p. 155).

Lozano (2006) considera que, atualmente, a proposta metodológica da história oral é bem mais aceita e se constitui no arsenal metodológico de um número cada vez maior de historiadores e profissionais de disciplinas afins, não tendo mais que reivindicar um espaço nas Ciências Sociais, já que adquiriu validade e competência, se tornando ponto de intercâmbio entre a História, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia. Conforme o autor, outras disciplinas também contribuíram para o desenvolvimento metodológico da história oral, como a Linguística, que ofereceu técnicas para o processo de transcrição; o Folclore, com a recompilação de tradições orais; e a Semiótica, que ofereceu recursos à análise dos conteúdos do discurso oral.

Com esse prestígio construído, e o crescimento exponencial de produções que a tomam enquanto metodologia, Lozano (2006, p. 21) identifica ao menos duas grandes tendências que marcam os trabalhos em história oral: a *faceta técnica* e a *faceta metódica*.

A *faceta técnica* se subdivide em: a) Arquivista-Documentalista, em que a história oral cria e organiza arquivos de documentos (como as transcrições de entrevistas gravadas) para possível utilização futura por parte de pesquisadores. Os historiadores dessa perspectiva se apressam em recolher a mais ampla gama de testemunhos orais e com eles constituir numerosos e monumentais arquivos; e b) Difusor-Populista, em que a história oral é entendida como uma verdadeira alternativa para divulgar a história daqueles que não constam nas histórias oficiais. Para os historiadores desta vertente, a história oral é o instrumento que os intelectuais podem oferecer aos grupos explorados (LOZANO, 2006).

A *faceta metódica* também conta com duas expressões: a) *Estilo Reducionista*, na qual os pesquisadores não valorizam a história oral em si mesma, mas somente como um complemento, como um apêndice que comprova uma série de postulados teóricos estabelecidos previamente. A informação oral se torna uma “ilustração dramatizada dos argumentos teóricos e das categorias abstratas” (LOZANO, 2006, p. 23); b) *Estilo do Analista Completo*, em que há uma grande valorização da fonte oral em si mesma. O processo de produção das fontes se dá de forma crítica, ordenada e sistematizada, situando-o historicamente e complementando-o com outras fontes documentais.

Lozano (2006) afirma que na *faceta metódica*, expressão *Estilo do Analista Completo*, além de um método particular, a história oral é vista como uma renovação nas concepções sobre o envolvimento do historiador com os sujeitos e problemas de pesquisa, estabelecendo relações mais profundas com as pessoas entrevistadas, auxiliando na superação do quantitativismo positivista que imperou nas Ciências Sociais há algumas décadas.

Compreendendo as distintas vertentes acima mostradas, a partir do trabalho de Lozano (2006), desenvolvo esta pesquisa de tese segundo a *faceta metódica*, sob as regras da expressão

Estilo do Analista Completo, portanto, procurando abranger profundamente as significações subjetivas que cada indivíduo construiu sobre a sua experiência com o fenômeno estudado, e alicerçado em uma sólida base teórico/epistemológica, capaz de nos fazer compreender, com base nas narrativas recolhidas, os mecanismos sociais que estabelecem a complexidade na qual a cultura popular é experienciada pedagogicamente no cotidiano da escola de educação básica.

Meihs (1994) destaca que a história oral se divide em três gêneros distintos: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral. Vejamos como o autor caracteriza cada uma delas.

A *História Oral de Vida* nos remete ao registro da experiência pessoal e que, através de longas entrevistas livres, busca captar o sentido da experiência vivencial de alguém. Cada pessoa deve ser percebida como um caso específico, portanto, a individualização é fundamental: “A noção de tempo histórico individual e seu enquadramento no contexto é fator constante da história oral” (MEIHS, 1994, p. 56).

A *História Oral Temática* vincula-se à abordagem sobre algum assunto específico, sendo um recorte da experiência individual como um todo, abordando questões externas, objetivas, factuais (MEIHS, 1994). Conforme Meihs e Ribeiro (2011), por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento de algum evento definido.

Na terceira vertente, a *Tradição Oral*, percebe-se o indivíduo como um “veículo de transmissão de mitos e tradições antigas que na maioria das vezes transcende o depoente (MEIHS, 1994, p. 57).

A partir da categorização de Meihs (1994), entendo esta pesquisa como tributária da *História Oral Temática*, justamente por compreender que este trabalho se debruça sobre narrativas orais dos sujeitos da pesquisa, mas observando um tema pré-determinado – suas memórias sobre as manifestações da cultura popular, as quais são agentes, e o espaço escolar onde atuam como trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Sintetizando todas essas interpretações, tomo a história oral como uma *metodologia* que, nascendo no campo da história, se expandiu rompendo com os dogmatismos de pressupostos epistemológicos que marginalizaram a oralidade e, conseqüentemente, negligenciaram as perspectivas das populações que se assentavam no relato oral.

Cabe destacar aqui a denúncia feita por Walter Mignolo (2003). Para este autor, a interpretação epistemológica que menospreza a oralidade está embasada no colonialismo, pois, já no século XVI, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência dos povos tomando como critério o fato de dominarem (ou não) a escrita alfabética. No século XVIII e XIX o critério passa a ser a história. “Os povos sem história viviam em um tempo anterior ao

presente. Os povos que tinham história sabiam escrever a daqueles que não tinham” (MIGNOLO, 2003, p. 23).

Como já vimos, a história oral não é uma tendência que tem como propósito escrever uma “outra história”, visando revolucionar a própria história como campo de conhecimento científico. Não. Mas, as interpretações maniqueístas, que hierarquizam conhecimentos pelos recursos orais e não orais, apenas essencializam o debate no campo das Ciências Humanas e Sociais, subvalorizando os trabalhos produzidos a partir de narrativas orais. É preciso reconhecer, a despeito dos limites que as narrativas orais podem impor, que a história oral tem possibilitado a expansão de temas, de protagonistas e cenários na escrita da história.

Ao se debruçar sobre a singularidade das experiências individuais, a história oral permite que as Ciências Humanas e Sociais alcancem os entendimentos subjetivos em meio aos fenômenos sociais, abrindo espaço às pessoas enquanto indivíduos e não como massa amorfa reificada na estrutura social. Por outro lado, se acompanhada de um trabalho rigoroso de verificação, cruzamento de fontes de informação, análise crítica e metódica dos dados obtidos (aliás, este é o dever de qualquer método científico), a narrativa oral pode auxiliar no entendimento de fenômenos sociais mais abrangentes.

Esta possibilidade peculiar da história oral em transitar entre as singularidades e apontar caminhos de entendimento das dinâmicas sociais, políticas e econômicas nas perspectivas micro e macro, faz dela uma metodologia indispensável à pesquisa em educação.

A socióloga boliviana Silvia Rivera Cunsicanqui, a partir das experiências e dos trabalhos de intelectuais indígenas que através da história oral reuniram relatos sobre a história e as formas de organização das comunidades de dos movimentos indígenas na Bolívia, aponta preocupações que transcendem os cânones europeus que envolvem o campo da história oral. Cunsicanqui (1987) considera que não se pode pensar a produção de conhecimento na América Latina sem levarmos em consideração as implicações epistemológicas impostas por um contexto de opressão colonial.

De acordo com a socióloga, os pesquisadores ocidentalizados atuam como reprodutores inconscientes desta ordem colonial pelo fato de centrarem suas preocupações conceituais nas teorias dominantes que homogeneízam a diversidade social. Mas a história oral no contexto dos trabalhos desenvolvidos na Bolívia mostrou-se ser mais do que uma metodologia participativa, revelou-se ser um exercício coletivo de “desalienação”, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado (CUNSIKANQUI, 1987).

Na história oral, segue a autora, ao se recuperar o estado cognitivo da experiência humana, o processo de sistematização assume a forma de uma síntese dialética entre dois (ou mais) polos ativos de reflexão e conceituação, não mais entre um “ego conhecedor” e um “outro

passivo”, mas entre dois sujeitos que refletem juntos sobre sua experiência e sobre a visão que cada um tem do outro.

Esta dimensão epistemológica expressa por Cunsicanqui sobre a história oral é fundamental para esta pesquisa, pois ressalta os legados coloniais que estão por trás da marginalização do conhecimento popular nas instituições de ensino. O mesmo padrão de poder que descarta a vitalidade do relato oral como recurso de produção de conhecimento, marginaliza as produções culturais dos grupos racializados e violentados pelo colonialismo europeu.

Debater a relação entre as culturas populares e as instituições escolares na Amazônia, a partir dos relatos orais de docentes/artistas populares, através da história oral, significa imbuir a pesquisa de uma dimensão ética e política que visa transcender a lógica colonizada de produção do conhecimento.

2.3 ENTREVISTAS DE HISTÓRIA ORAL

Para Delgado (2003), a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas, principalmente, do saber. Dessa forma, “a razão narrativa desemboca no saber contar um fato real ou imaginário, despertando no ouvinte o desejo de significar experiências vividas, que não retornam mais” (GROSSI & FERREIRA, 2001, *apud* DELGADO, 2003, p. 23).

As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam. Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam (DELGADO, 2003, p. 23).

Khoury (2004) trata as narrativas como atos interpretativos, como processos constantes de atribuição de significados e expressão da consciência de cada um sobre a realidade vivida. Para a autora, dialogar com as pessoas supõe apreender os sentidos que cada um dos fatos narrados e das pessoas que narram assume nas problemáticas que estudamos e, embora as narrativas sejam pessoais, se fazem na experiência social, são constitutivas dela e são reconhecidas como tal segundo padrões de significação.

Assim como adverte Khoury (2004), o propósito de lidar com as narrativas como práticas que se forjam na experiência vivida e que, também intervêm nela, nos coloca o desafio de adotar e desenvolver procedimentos que nos possibilitem apreender o trabalho da consciência e incorporá-lo na explicação do fenômeno estudado.

Ao narrar, as pessoas interpretam a realidade vivida, construindo enredos sobre essa realidade, a partir de seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, temos esses enredos como fatos significativos que se forjam na consciência de cada um, ao viver a experiência, que é sempre social e compartilhada, e buscamos explorar modos como narrativas abrem e delineiam horizontes possíveis na realidade social (KHOURY, 2004, p. 125).

O instrumento para a captação dessas narrativas é a entrevista e, como afirmam pragmaticamente Meihy e Ribeiro (2011), não devemos confundir história oral com entrevistas simples, já que em muitos casos estas são orientadas por procedimentos e práticas diferentes, respeitáveis e legítimas, mas em outras chaves explicativas ou outras necessidades.

O que caracteriza a entrevista em história oral é a sistematização dos processos organizados pela lógica proposta no projeto inicial. Entende-se por projeto o plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisas prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer. Pode-se afirmar que sem projeto não há história oral (KHOURY, 2004, p. 125).

Meihy e Holanda (2010) afirmam que definir os passos da história oral implica estabelecer momentos para a sua realização, a saber:

- 1 – Elaboração do projeto;
- 2 – Gravação
- 3 – Estabelecimento do documento escrito
- 4 – Análise
- 5 – Arquivamento
- 6 – Devolução Social

Seguindo a orientação de Tourtier-Bonazzi (2006), optei pelas entrevistas semidirigidas, que a autora entende como um meio termo entre um monólogo de uma testemunha (entrevista não dirigida) e um interrogatório direto (entrevistas dirigidas). A autora diz que quando se elabora um questionário detalhado é possível dirigir a testemunha, mas ela fica presa a um roteiro preestabelecido que não lhe permite desenvolver seu próprio discurso. Se ela for deixada totalmente livre, há risco de se afastar do tema tratado.

Entendo que questionários ou roteiros estruturados de entrevistas tem grande valor como técnica de coleta de dados em Ciências Humanas e Sociais, contudo, a memória só se expressa em narrativa se a deixarmos fluir livremente, se for provocada por perguntas assertivas, mas que garantam a liberdade aos narradores e narradoras para que revivam e exponham suas narrativas com base nas experiências vivenciadas.

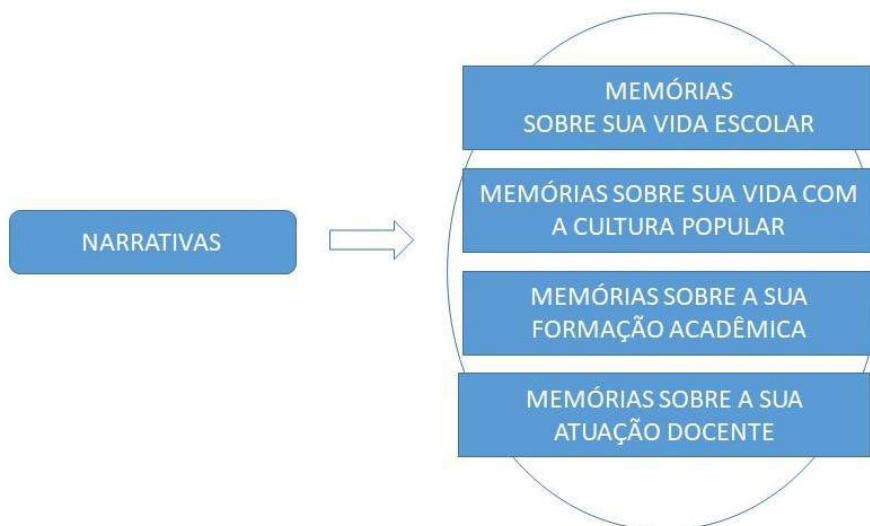
Para Tourtier-Bonazzi (2006) as entrevistas devem ser realizadas somente após uma preparação minuciosa, como consulta das obras do depoente, caso haja, bem como referências sobre as principais etapas da sua biografia. Segundo esta orientação, elaborei um roteiro de perguntas compartilhado com os interlocutores/as antes dos encontros para os registros dos depoimentos.

Parti para o estudo conhecendo os diferentes trabalhos produzidos pelos depoentes da pesquisa, tendo em vista que eles e elas produziram uma vasta obra tanto do ponto de vista artístico quanto do ponto de vista científico. Todos/as, sem exceção, produziram monografias de conclusão de curso sobre cultura popular. Alguns em nível de graduação; outros em pós-graduação.

Além desses produtos, também pesquisei na *web* arquivos de entrevistas concedidas por eles/as a jornais, redes de televisão e redes sociais. Importa destacar que tais depoentes participam artisticamente de manifestações culturais e protagonizam um ativismo cultural em prol da valorização da cultura popular. Todo esse material serviu de apoio e referência para a interação entrevistador-entrevistado, assim como para a recolha mais rica possível das narrativas.

Organizei o roteiro de entrevista, a partir das questões a serem respondidas pela investigação da tese, nos eixos que seguem.

Figura 2 - Eixos de exploração nas narrativas das entrevistas de história oral



O material de áudio foi transcrito, revisado e analisado. Durante o andamento das entrevistas de história oral, houve a necessidade da realização de perguntas complementares, com o intuito de aprofundar alguma memória narrada.

A princípio, programamos realizar as entrevistas com os cinco interlocutores de forma presencial, o que não foi possível devido à Pandemia da Covid-19. A coleta das narrativas por meio de entrevistas presenciais foi iniciada em 2019 e concluída em 2020. De agosto de 2019 a janeiro de 2020 realizamos entrevistas com: Laura do marabaixo, Bruno B.O. e Rodrigo Ethnos.

Logo após o exame de qualificação deste texto de tese, em marco de 2020, com o crescimento exponencial da Covid-19, o que condicionou a população a se manter em isolamento social, continuamos a manter contato com tais interlocutores por meio de e-mail e o aplicativo WhatsApp.

Com a abertura gradativa das cidades, e o conhecimento mais aprimorado da gravidade da pandemia e de modos de proteção coletiva, pudemos dar continuidade ao trabalho de campo, voltando a realizar contatos e entrevista com Alessandra Marinho, permanecendo em diálogo com a professora virtualmente.

Contudo, com a situação crítica da cidade de Manaus, não pudemos realizar o contato e a entrevista com a Professora Cléia Alves pessoalmente. Todavia, mesmo mediante tal empecilho, decidimos permanecer com esta importante interlocutora. Nestes termos, realizamos com esta professora todos os contatos por telefone e coleta de dados por meio virtual. A entrevista, em particular, foi realizada pelo aplicativo *google meet*.

Abaixo apresentamos forma, data e local de realização das entrevistas por interlocutor.

ENTREVISTADO/A	DATA	LOCAL	FORMA	DURAÇÃO
LAURA DO MARABAIXO	15/08/2019	MACAPÁ-AP	PRESENCIAL	3H16'
BRUNO B.O	14/01/2020	BELÉM-PA	PRESENCIAL	4H22'
RODRIGO ETHNOS	22/01/2020	BELÉM-PA	PRESENCIAL	4H07'
ALESSANDRA MARINHO	23/09/2020	BELÉM-PA	PRESENCIAL	4H15'
CLÉIA ALVES	10/10/2020	-	VIRTUAL	3H52'

As entrevistas foram gravadas. O material de áudio, revisado, categorizado e analisado processualmente. Ao longo do ano de 2020, o contato com todos foi mantido constantemente. Esclarecimentos eram feitos e dúvidas dirimidas por telefone e por e-mail. À medida que necessitávamos de maiores informações, entrávamos em contato e éramos prontamente atendidos pelas/os professoras/as. Isto significa que, mesmo reconhecendo a importância do contato físico, da necessidade de relações interpessoais próximas para o bom andamento da

pesquisa qualitativa, a recolha das narrativas não foi prejudicada com a obrigatoriedade do distanciamento social. Os recursos tecnológicos nos ajudaram a suprir, na medida do possível, a falta de contato físico.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

As narradoras e narradores deste trabalho foram selecionadas/os por conta da relação direta com o objeto desta pesquisa – a cultura popular e a prática pedagógica na educação básica. São homens e mulheres, artistas populares e trabalhadores e trabalhadoras da educação que ofereceram os elementos necessários à compreensão das relações entre a cultura popular e a educação escolar na Amazônia.

Elas/Eles são residentes das capitais de três estados do norte do Brasil: Amapá, Amazonas e Pará. Destaco que todas/os concordaram em ser apresentados sem a utilização de pseudônimos. Em anexo a este texto de tese, incluímos os Termos de Livre Consentimento, assinados pelos nossos/as narradores/as.

a) **Alessandra Marinho**

Imagem 01 - Alessandra Marinho



Fonte: arquivo pessoal de Alessandra Marinho

Alessandra Ferreiras Marinho é graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2007), especialista em Educação para as relações étnico-raciais pelo Instituto Federal do Pará (2011). Atualmente cursa Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA), linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

A Professora atua na disciplina de Língua Portuguesa e é vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Belém, nas escolas Ruy da Silveira Brito,

bairro do Marco, e Maria Stellina Valmont, situada no bairro da Terra Firme, periferia da cidade. É colaboradora no cursinho popular Terra Firme Livre, que oferece preparação complementar para o ENEM a estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas.

Praticante de capoeira há 14 anos, integra os trabalhos do grupo “Eu Sou Angoleiro”, que desenvolve o ensino da capoeira angola com crianças e adolescentes no bairro da Terra Firme.

Desde o seu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação vem desenvolvendo pesquisas sobre a capoeira. Neste, analisou as formas como as mulheres são representadas nas cantigas cantadas nas rodas de capoeira.

Em sua especialização, analisou o processo de transmissão de saberes dentro do jogo da capoeira angola, a partir do trabalho realizado pelo Centro de Capoeira Angola Malungo, no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém/PA. Agora, no mestrado em educação, investiga as relações de gênero no cotidiano da capoeira a partir das narrativas de mulheres jogadoras.

b) Cléia Alves

Imagem 02 - Cléia Alves



Fonte: arquivo pessoal de Cléia Alves

Ana Cléia Neri Alves é graduada em dança pela UFBA e em pedagogia pelo Centro Universitário Uninorte. É servidora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM, lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental.

Militante do movimento negro amazonense, tem vasta experiência com projetos sociais articulados à cultura popular afroameríndia voltados a crianças, adolescentes e jovens da

periferia de Manaus, trabalhando com expressões como capoeira, samba de roda, tambor de crioula.

Integra o grupo percussivo "Maracatu Pedra Encantada" no qual atua como batuqueira, além de ministrar oficinas relacionadas a técnicas de improvisação em dança através dos ritmos da capoeira, maracatu, samba de roda, dança afro dos orixás, e promovendo rodas de conversas com temáticas relacionadas à cultura popular afrodescendente.

c) Bruno B.O.

Imagem 03 - Bruno B.O



Fonte: arquivo pessoal de Bruno B.O.

Bruno Guilherme dos Santos Borda possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2005), é mestre e doutor em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela mesma instituição. Atua como professor de Sociologia no ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no Campus de Conceição do Araguaia-PA.

Conhecido na cena *hip-hop* como Bruno B.O, o compositor e MC é um dos pioneiros do *rap* e do *ragga* no Pará. Em 1999 passa a integrar o M.B.G.C., grupo pioneiro do *rap* em Belém. A partir de 2002, se lançou em carreira solo e em 2010 foi 1º lugar nas seletivas do “V

Se Rasgum”, maior festival independente do Norte do Brasil, onde se destacou ao fazer uma apresentação marcada pela fusão de estilos musicais como *rock*, *rap* e *ragga*¹³.

Em 2010 recebeu do Ministério da Cultura o Prêmio Cultura *Hip-hop*, Edição Preto Ghoez, na categoria "Conexões-Região Norte", por sua fusão de *rap*, *rock*, *ragga* e espiritualismo, influenciada pela música urbana paraense. Este prêmio contemplou as ações artísticas de 16 anos de carreira do MC., com composições, ações e intervenções em prol do diálogo e da integração das linguagens urbanas da música contemporânea, com mensagens positivas em prol da união e da compreensão.

Na graduação e no mestrado em Ciências Sociais estudou o fenômeno da expansão do cristianismo neopentecostal no movimento *hip-hop* no Pará. No doutorado em Antropologia analisou como as práticas de sociabilidade da cultura *hip-hop* no Brasil, isto é, como:

[...] promoveram mudanças significativas nas identidades juvenis, sobretudo afrodescendentes, nos campos cultural, político, educacional, artístico e tecnológico, proporcionando a visibilidade tanto da arte, como dos artistas, gerando a possibilidade de compreender a dinâmica social brasileira no que tange às relações raciais e de poder (BORDA, 2016, p. 6).

d) Laura do Marabaixo

Imagem 04 - Laura do Marabaixo



Fonte: arquivo pessoal de Laura do Marabaixo

Laura Cristina da Silva é graduada em Pedagogia pela Faculdade Atual – Macapá-AP, onde produziu o trabalho de conclusão de curso intitulado “História, Cultura e Dança do Marabaixo como Prática Pedagógica”, no qual defende a utilização do marabaixo como

¹³ Informações sobre a carreira e a produção cultural de Bruno B.O podem ser encontradas em: <http://mcbrunobo.tnb.art.br/>

instrumento educativo transdisciplinar, enfatizando a obrigatoriedade da lei 10.639/03, que referenda a inclusão da história e cultura africana nos conteúdos escolares. Ela reforça o potencial educativo do marabaixo em seus aspectos lúdicos, estéticos e sensíveis, podendo ser aplicado à construção de modelos educativos antirracistas no Amapá.

Atualmente atua na Secretaria Municipal de Educação de Macapá, desenvolvendo projetos de formação de professores para as relações étnico-raciais, além de atividades itinerantes nas escolas macapaenses.

É membro/fundadora do Movimento Cultural Ancestrais, grupo que conta com trinta integrantes, entre tocadores, cantores e 'dançadeiras', todos descendentes de percussores da manifestação do marabaixo no Amapá e que, segundo Laura do Marabaixo, tem o objetivo de *“divulgar e valorizar a cultura, levando o nome da ancestralidade de pessoas que defenderam e levantaram a bandeira da cultura amapaense”*¹⁴.

e) Rodrigo Ethnos

Imagem 05 – Rodrigo Ethnos



Fonte: arquivo pessoal Rodrigo Ethnos

Nielson Rodrigo Barros é formado em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará. Professor concursado da Secretaria de Estado de Educação, leciona a disciplina Artes na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Virgílio Libonati e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento XV, ambas localizadas em Belém.

¹⁴ Mais informações sobre Movimento Cultural Ancestrais podem ser localizados em: <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2013/09/movimento-cultural-ancestrais-vai-representar-o-ap-em-feira-de-turismo.html>.

Teve seu primeiro contato com expressões artísticas ainda na infância, através das artes circenses, por conta dos circos que se instalavam em um grande terreno baldio localizado aos fundos da casa onde passou parte da infância, no município de Marabá-PA.

Na juventude, já universitário e residente em Belém, revisita a experiência com o circo através de um coletivo de artistas que se organizava em um espaço de produção cultural conhecido com Morada da Arte. Rodrigo Ethnos desenvolve um personagem, o palhaço Carne Seca e com ele começa uma vida mambembe de apresentação em semáforos, a fim de ajudar na sua subsistência.

No mesmo período conhece o Espaço Cultural Coisas de Negro, dedicado à preservação do carimbó e desde então, nos últimos vinte anos, se tornando “carimbozeiro”. Atualmente é percussionista, banjista, compositor e cantor de carimbó, atuando como vocalista do *Lauvaite Penoso*, grupo belenense que desenvolve um trabalho autoral que funde diferentes gêneros da música popular paraense, dentre estes, o techno-brega.

Em 2019 o grupo lançou o disco “A bença” em que presta homenagem a três mestres de carimbó do distrito de Icoaraci: Nazaré do Ó, Nego Ray e Lourival Igarapé.

3 COLONIALIDADE E CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. O “pensamento descolonial castanho” construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o “pensamento indígena descolonial” trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais europeias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda) (MIGNOLO, 2008b, p. 291-292).

As perspectivas críticas que buscaram analisar a cultura popular enredada nas relações sociais e permeada por diferentes interesses e manifestações de poder, tomaram como princípio de análise a luta política de uma sociedade dividida em classes sociais. Entretanto, concordo com Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), quando afirmam que em determinadas matizes e tradições teóricas do pensamento sociológico, existem certas lacunas para se pensar a realidade social latino-americana para além das questões de classe.

Os dois autores concluem que muitas análises operam com o binarismo estrutura/superestrutura de maneira rígida, inflexível, logo, têm dificuldades em pensar sobre cultura em seu dinamismo, enquanto outros têm dificuldade em conceituar processos político-econômicos que envolvem a cultura. Deste modo, advogam os autores a necessidade da construção de um pensamento *heterárquico*, formas de análise da realidade social que compreendam o emaranhado (rede) dos vários regimes conjuntos de poder.

A partir deste entendimento, vejo o quão são profundas as mudanças propostas pelo grupo de intelectuais que, desde o final da década de 1990, constituiu a rede *modernidade/colonialidade*¹⁵, no que diz respeito aos cânones das ciências sociais e humanas como um todo.

Walter Mignolo (2005), por exemplo, denuncia que a história do capitalismo, como comumente abordada por intelectuais europeus, é vista de “dentro” (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as colônias). A consequência é que o capitalismo, assim como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Quijano e Wallerstein (1992, p. 583) afirmam

¹⁵ Uma detalhada descrição do processo de criação da *rede modernidade/colonialidade* pode ser encontrada em Balestrin (2013).

categoricamente, pondo em xeque essas interpretações eurocentradas denunciadas por Mignolo, que:

O sistema mundial moderno nasceu durante o século XVI. A América, como entidade geossocial, nasceu durante o século XVI. A criação dessa entidade geossocial, a América, foi o ato constitutivo do sistema mundial moderno. A América não foi incorporada a uma economia mundial capitalista já existente. Uma economia mundial capitalista não teria ocorrido sem a América.

Para Quijano e Wallerstein (1992), as colônias americanas foram essenciais para que fossem supridas duas necessidades imprescindíveis ao estabelecimento da economia capitalista mundial: a expansão do volume financeiro do mundo em questão e o desenvolvimento de vários métodos de controle do trabalho para diferentes produtos e áreas da economia mundial.

Na perspectiva dos autores da *rede modernidade/colonialidade*, nas palavras de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), o capitalismo não é apenas um sistema econômico (paradigma da economia política), nem somente um sistema cultural (paradigma dos Estudos Culturais/Pós-coloniais em seu aspecto "anglo"), é uma rede global de poder, integrada por processos econômicos, políticos e culturais, cuja soma é mantida por todo o sistema, o Sistema Mundo Capitalista Moderno Colonial.

Conforme Castro-Gomes e Grosfoguel (2007), desde a formação inicial do sistema mundial capitalista, a acumulação incessante de capital misturou-se de maneira complexa com os discursos racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu.

A divisão internacional do trabalho vinculava uma série de hierarquias de poder: etno-racial, espiritual, epistêmica, sexual e de gênero. A expansão colonial europeia foi realizada por homens heterossexuais europeus. Onde quer que fossem, eles exportavam seus discursos e formavam estruturas hierárquicas em termos raciais, sexuais, de gênero e de classe. Assim, o processo de incorporação periférica na acumulação incessante de capital foi articulado de maneira complexa com práticas e discursos homofóbicos, eurocêtricos, sexistas e racistas (CASTRO-GOMES; GROSGOQUEL, 2007, p. 19).

Na perspectiva defendida pela *rede modernidade/colonialidade*, a cultura está sempre entrelaçada nos processos da economia política e não derivada deles. Estes autores reconhecem a estreita sobreposição entre capitalismo e cultura e afirmam ser impossível entender o capitalismo global sem levar em conta a maneira pela qual os discursos raciais organizam a população mundial em uma divisão internacional do trabalho que tem implicações econômicas diretas: “As raças mais altas 'ocupam as posições mais bem remuneradas, enquanto as' inferiores 'ocupam os empregos mais coercitivos e com menor remuneração” (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p. 16).

Conforme Arturo Escobar (2003), os conceitos do grupo modernidade / colonialidade estão ancorados em uma série de operações que os distinguem das teorias estabelecidas da modernidade. Resumidamente, elenca o autor:

- 1) ênfase na localização das origens da modernidade na Conquista da América e no controle do Atlântico após 1492, em vez dos marcos mais comumente aceitos, como o Iluminismo ou o fim do Século XVIII;
- 2) uma atenção persistente ao colonialismo e ao desenvolvimento do sistema capitalista mundial como constituintes da modernidade; isso inclui a determinação de não ignorar a economia e suas formas de exploração correspondentes;
- 3) conseqüentemente, a adoção de uma perspectiva planetária na explicação da modernidade, em vez de uma visão da modernidade como um fenômeno intra-europeu;
- 4) a identificação da dominação alheia fora do centro europeu como dimensão necessária da modernidade, com a subalternização concomitante dos conhecimentos e culturas desses outros grupos;
- 5) uma concepção do eurocentrismo como forma de conhecimento da modernidade / colonialidade - uma representação hegemônica e modo de conhecimento que defende sua própria universalidade e que repousa numa confusão entre uma universalidade abstrata e o mundo concreto derivado da posição europeia como centro.

(ESCOBAR, 2003, p. 60)

Não negando a grande contribuição que distintas matrizes teóricas produzidas na Europa têm dado ao pensamento pedagógico brasileiro e a vitalidade de grande parte delas para nos auxiliar a compreender a realidade educacional, atualmente, contudo, creio ser necessário complementar e desenvolver a explicação sobre a relação entre a escola e cultura popular a partir do marco da *colonialidade* que, como veremos nessa seção, influencia profundamente todas as relações sociais, do campo político, ao campo econômico, passando pelo epistemológico e pedagógico, no Brasil e na América Latina como um todo.

Além disso, se a escola, de fato, está imersa e reflete as diferentes relações de poder e contradições da sociedade capitalista, a sua análise, enquanto instituição, precisa levar em consideração todos os aspectos que constituem o capitalismo e os modos como este permanece vigorando¹⁶ no seio da sociedade. De acordo com o grupo de intelectuais que constituem a *rede modernidade/colonialidade*, na realidade latino-americana a experiência de dominação colonial

¹⁶ De acordo com Ribeiro e Prazeres (2015, p. 28), “podemos falar, no século XXI, de neocolonialismos ou neocolonialidades, assim como podemos nos referir a um certo tipo de imperialismo que mescla o poderio de alguns Estados à força de um capitalismo financeiro global e à dominância de gigantescas corporações empresariais, de modo que podemos aproximá-lo da ideia de internacionalismo, sem se recair em contradição. A geopolítica mundial tem efeitos práticos na divisão do trabalho mundial e na emancipação dos povos. Os críticos pós-coloniais e decoloniais descobrem como a ciência é partícipe desse projeto de dominação, ou melhor, como os discursos criam e recriam realidades na mesma proporção que são nestas enunciados ou silenciados”.

vivida pelo continente é o grande marco que determinará as relações com o capitalismo global até os dias de hoje.

3.1 COLONIALIDADE: A MATRIZ DE PODER DO SISTEMA MUNDO CAPITALISTA MODERNO- COLONIAL

Tomando como referência a produção intelectual dos/as integrantes da *rede modernidade-colonialidade*, que ficou conhecida como pensamento decolonial, somos levados a repensar o papel social da Escola na realidade latino-americana, especificamente na brasileira. Os conceitos-chave dos autores e autoras da *rede*, como colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, colonialidade de gênero, eurocentrismo, racismo epistêmico, diferença colonial, geopolítica do conhecimento, dentre outros, podem nos dar muitos indicativos para melhor entendermos o lugar que a cultura popular ocupa junto ao saber escolar e os fatores que levam a tal posicionamento.

A premissa fundamental que orienta as reflexões das/os intelectuais que compõem a *rede modernidade/colonialidade* é que o mundo não foi completamente descolonizado. A descolonização iniciada no século XIX foi incompleta, restringiu-se à independência jurídico-política das periferias. As assimetrias presentes nas múltiplas relações raciais, étnicas, econômicas, sexuais, epistêmicas permaneceram intactas pós século XIX (CASTRO-GÓMEZ, GROSGUÉL, 2007).

Para esse grupo de intelectuais, o colonialismo produziu um novo padrão de poder que sobreviveu e se fortificou mesmo após os processos de independência e que referendou uma economia orientada para a acumulação de capital em escala global; a supremacia de uma classe, de um grupo etnoracial, de um gênero, de um padrão de sexualidade, além de um tipo particular de organização estatal, de uma espiritualidade, de uma epistemologia; um tipo de institucionalização de produção de conhecimento, de algumas línguas e uma pedagogia (GROSGUÉL, 2012).

Maldonado-Torres (2019) nos diz que o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos particulares pelos quais as metrópoles ocidentais colonizaram a maior parte do mundo a partir da “descoberta” da América. Esta experiência colonial, afirma o autor, não pode ser de modo algum comparada ou confundida com colonialismos anteriores ao século XVI, pois a conquista das Américas representou a maior catástrofe demográfica até aquele ponto e “serviu como uma fundação de modelos para outras formas de catástrofe demográfica até a atualidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37).

Além da catástrofe demográfica, o colonialismo produziu um epistemicídio, através de uma repressão sistemática às crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviram para a dominação colonial global, é o que denuncia Anibal Quijano (1992b). Para o intelectual peruano, a repressão recaiu, sobretudo, nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetiva, intelectual ou visual.

O que se segue, diz o sociólogo, é a imposição do uso dos próprios padrões de expressão dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens relacionadas ao sobrenatural, que serviam não apenas para impedir a produção cultural dos meios dominados, mas também como eficazes formas de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática.

A cultura europeia ou ocidental, pelo poder político-militar e tecnológico das sociedades portadoras, impôs sua imagem paradigmática e seus principais elementos cognitivos, como norma norteadora de todo desenvolvimento cultural, especialmente intelectual e artístico. Esta relação tornou-se, conseqüentemente, uma parte constitutiva das condições de reprodução dessas sociedades e culturas, empurrada para a europeização no todo ou em parte (QUIJANO, 1992b, p. 13).

Entre a repressão cultural e o genocídio de massa, diz Quijano (1992b, p. 13), os europeus levaram as antigas altas culturas da América a se transformarem em subculturas. A partir de então, os sobreviventes veriam suas formas de expressão intelectual ou plástica formalizada e objetivada, submetidas aos padrões culturais do dominante, mesmo que subvertendo-os, em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão. O autor é categórico: “A América Latina é sem dúvida o caso extremo da colonização cultural da Europa”.

A América foi o laboratório de um padrão de poder de vocação mundial, a primeira identidade da modernidade, é o que diz Quijano (2005). Dois processos históricos convergiram e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 228).

De acordo com Quijano (2000), a ideia de raça¹⁷ é o instrumento mais eficaz de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzido no início da formação da América e do capitalismo no trânsito dos séculos XV a XVI, nos séculos seguintes foi imposto a toda a população do planeta como parte do domínio colonial da Europa. Assim, raça torna-se um caminho e um resultado da dominação colonial moderna que invadiu todas as áreas do poder mundial capitalista.

A esse padrão de poder Quijano chamou de *Colonialidade do Poder*, pedra fundamental do poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. “Essa colonialidade do poder provou ser mais profunda e duradoura do que o colonialismo em que foi engendrado e ao qual ajudou a se impor em todo o mundo” (QUIJANO, 2000, p. 37).

Maldonado-Torres (2019, p. 36), nos diz que a *colonialidade* é a “lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. De acordo com o intelectual latino-americano, a *colonialidade* é um paradigma de guerra que normaliza a violência e que tem como seus alvos diletos os sujeitos colonizados.

La colonialidad no es simplemente el resultado o la forma residual de cualquier tipo de relación colonial. Esta emerge en un contexto socio-histórico, en particular el del descubrimiento y conquista de las Américas. Fue en el contexto de esta masiva empresa colonial, la más ambiciosa en la historia de la humanidad, que el capitalismo, una relación económica y social ya existente, se conjugó con formas de dominación y subordinación, que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados en las Américas (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Quijano (1992a) afirma que, embora o colonialismo tenha sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, dita também "ocidental", e as demais, continua sendo uma relação de dominação colonial. Não se resume apenas a uma subordinação das outras culturas ao europeu, externamente. Consiste em uma colonização do imaginário do dominado, ou seja, atua na interioridade desse imaginário.

Colonialidade, portanto, ainda é o modo mais geral de dominação no mundo hoje, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita foi destruída. Obviamente, não esgota as condições, nem as formas de exploração e dominação existentes entre as pessoas. Mas não deixou de ser, por 500 anos, o seu quadro principal. As relações coloniais de períodos anteriores provavelmente não produziram as mesmas sequelas e, acima de tudo, não foram a base de qualquer poder global (QUIJANO, 1992a, p. 14).

¹⁷ O antropólogo congolês, radicado no Brasil, Kabengele Munanga (2003), também denunciou que “raça” é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. Deste modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam: “As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus?” (MUNANGA, 2003, p. 1-2).

Maldonado-Torres (2013) afirma que a *colonialidade* é um modelo de poder especificamente moderno que interliga formação racial, controle do trabalho, Estado e produção do conhecimento. Associada a esta, temos a *colonialidade do saber*, que se manifesta quando o campo epistemológico é organizado de modo a legitimar determinados conhecimentos em detrimento de outros. A *colonialidade* do saber está profundamente ligada à produção de discursos favoráveis à manutenção do *status quo*.

Conforme Oliveira (2018), a *colonialidade* do saber corresponde à repressão das formas de produção de conhecimento não europeias, portanto, trata-se da negação do legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais, ação justificada também pela ideia de raça – a inferioridade das civilizações não europeias.

Catherine Walsh (2009) afirma que a *colonialidade* do saber produz inúmeras hierarquias entre os saberes. A primeira estrutura hierárquica ocorre entre o saber científico e o não científico; a segunda acontece no campo científico, em que há hierarquias entre Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais; a terceira se processa quando no interior das Ciências Humanas e Sociais outras hierarquias são estabelecidas.

A *colonialidade* do saber institui o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005) denomina de “ponto zero do conhecimento”. Neste fenômeno, a Europa se autoproclama como o começo epistemológico absoluto do mundo, fazendo “tábula rasa” de todos os saberes procedentes de outras partes do globo, o que lhe concede o poder de instituir, de representar, de construir uma visão sobre o mundo social e natural reconhecida como a única legítima¹⁸.

A cultura europeia tornou-se um modelo cultural universal. O imaginário das culturas não-europeias, hoje dificilmente poderia existir e, acima de tudo, reproduzir-se fora dessas relações (QUIJANO, 1992a).

De acordo com Catherine Walsh (2007), a *colonialidade do saber* não apenas estabeleceu o eurocentrismo como a única perspectiva do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, descartou completamente a produção intelectual indígena e afro como 'conhecimento' e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual.

A partir desta análise, entendo que a marginalidade do saber popular dentro do saber escolar não se dá somente pela imposição de um acervo cultural das elites sobre o povo, nem tampouco exclusivamente por uma composição curricular que articula conteúdos estritamente ideológicos para promover a dominação do povo pelas elites. A *colonialidade do saber* que

¹⁸ Alguns autores do Norte global também denunciam o epistemicídio presente na dominação colonial. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) diz o seguinte: “O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

ainda impera no campo epistemológico e, logo, nos espaços de produção e disseminação de conhecimento, enxerga a produção cultural do povo como bárbara e atrasada.

É a partir deste fenômeno que o saber escolar passa a ser entendido como diametralmente oposto à cultura popular, e a escola, enquanto instituição de educação, deve ajudar as novas gerações a superar esse estado de selvageria através do ensino do saber cultural entendido como superior. Abordarei com mais acuidade a relação entre *colonialidade do saber* e educação escolar mais à frente.

Dando continuidade à arguição sobre a *colonialidade*, Maldonado-Torres (2010, p. 32) denuncia que “a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser”, à *Colonialidade do Ser*, em que a invisibilidade e a desumanização do outro são as expressões primárias. O privilégio do conhecimento eurocentrado na modernidade, a negação das faculdades cognitivas em sujeitos racializados e a desqualificação epistêmica se tornam instrumentos privilegiados de negação ontológica (MALDONADO-TORRES, 2007).

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica (LUGONES, 2014, p. 938).

Logo, a ação colonizadora tem como pressuposto a negação ontológica dos povos conquistados. Ela buscou despojá-los de suas histórias, línguas, crenças e saberes. A violência da *colonialidade* aniquilou estes povos, suas identidades e seus estatutos de serem Asteca, Inca, Maia, Chimis, Aimarás ou Guarani. Como destaca Dussel (1994):

Trezentos anos mais tarde todos eles reduzem-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (QUIJANO, 2005, p.116).

Como afirma Maldonado-Torres (2007), a atitude imperial é genocida em relação aos sujeitos colonizados e racializados. Através da *colonialidade* do ser, naturaliza a escravidão e outras formas de opressão, justificadas pela suposta inferioridade biológica e pela negação ontológica de sujeitos e povos.

A violência colonial no passado e hoje, a sua ferida aberta, controla nossa economia, determina nossa política, explora nossa força de trabalho, invisibiliza nossas epistemologias, se apropria dos nossos recursos naturais, vilaniza nossa religiosidade.

Mas a *Colonialidade do Ser* é a dimensão cruel dessa chaga que nos nega a humanidade; ela nos bestializa. A partir de marcos ditos de normalidade (irreais até para as próprias

metrópoles) ela estabeleceu mecanismos violentos de controle e repressão sobre a diversidade humana, sobre a sexualidade, sobre a singularidade. Colonizar a subjetividade é o processo mais ardiloso do sistema mundo capitalista moderno colonial.

A *Colonialidade do Ser*, como afirma Maldonado-Torres, busca uma justificativa ontológica para nos negar humanidade: somos biologicamente inferiores, ou intelectualmente incapazes; ou naturalmente impudicos/impuros/despudorados; moralmente inferiores. Somos – em essência – a perversão do mundo e que, de tão pervertidos que somos, podemos ser vítimas da depravação benevolente da branquitude santa, recatada e recalçada. Como "não existe pecado ao sul do equador", aqui tudo é permitido ao opressor; somos o pecado. Morrer sangrado é a nossa redenção.

Outra expressão do sistema mundo capitalista moderno-colonial é, segundo Maria Lugones (2014), a *Colonialidade de Gênero*. De acordo com a intelectual argentina, antes da chegada dos colonizadores havia nas Américas posições de gênero distintas dos modelos hierarquizados e dicotômicos próprios da cultura dos invasores.

A antropóloga Rita Laura Segato, também buscando compreender as relações de gênero estabelecidas pelas diferentes civilizações de Abya Yala antes da invasão europeia, afirma que, de acordo com dados documentais, históricos e etnográficos do mundo tribal, é possível reconhecer a existência de diferenças semelhantes às “relações de gênero na modernidade, que incluem hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade, representados por figuras que podem ser entendidas como homens e mulheres” (SEGATO, 2012, p. 16). Esclarece a autora:

Apesar do caráter reconhecível das posições de gênero, nesse mundo são mais frequentes as aberturas ao trânsito e à circulação entre essas posições que se encontram interditas em seu equivalente moderno ocidental. Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquí do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgenéricas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial / modernidade (SEGATO, 2012, p. 16).

De acordo com Segato, o feminicídio é o principal sintoma da barbárie do gênero moderno contemporaneamente.

A rapinagem sobre o feminino se manifesta tanto sob as formas de destruição corporal sem precedentes, como sob as formas de tráfico e comercialização de tudo o que estes corpos podem oferecer, até ao seu limite. A ocupação depredadora dos corpos femininos ou feminizados se pratica como nunca até

aqui e, nesta etapa apocalíptica da humanidade, espolia até deixar somente restos (SEGATO, 2012, p. 108).

Também vinculando as contemporâneas violências sofridas pelas mulheres - que a autora chama de *genocídio de gênero* - ao colonialismo, Segato percebe que a crueldade e o desamparo das mulheres aumentaram à medida que a modernidade e o mercado se expandiram e anexaram novas regiões.

Como podemos perceber, para os autores e autoras da *rede modernidade/colonialidade*, os mecanismos de opressão, dominação e exploração, próprios do sistema mundo capitalista moderno-colonial, estão completamente vinculados a uma matriz de poder que foi sendo construída a partir do colonialismo moderno e que se espraia contemporaneamente a todas as relações sociais, desde as relações de gênero, sexualidade, trabalho, até as relações étnico-raciais etc. A análise desse grupo, portanto, é heterárquica, desconstrói interpretações que hierarquizam as lutas políticas por compreender que determinadas formas de opressão são derivações de processos sociais maiores. Nas palavras de Lugones, a *colonialidade*:

Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, la subjetividad/intersubjetividad y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para decirlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad o el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad (LUGONES, 2014, p. 18).

Entrelaçadas neste emaranhado de relações permeadas por assimetrias de poder, se encontram as questões epistemológicas. A *colonialidade do saber*, que apresentei laudas atrás, se manifesta a partir de diferentes fenômenos, aos quais Walter Mignolo dá profunda atenção em sua obra. Racismo Epistêmico, Diferença Colonial, Geopolítica do Conhecimento, são alguns destes dispositivos que, numa perspectiva moderna (colonial e eurocentrada), destacam ou marginalizam conhecimentos.

A atenção dada pela *rede modernidade/colonialidade* às questões epistemológicas (o que a torna alvo de crítica por seus detratores, por supostamente negligenciarem a dimensão econômica) é justificada pelo entendimento de que o sistema mundo capitalista moderno-colonial e a *colonialidade*, o lado oculto e perverso da modernidade, estão assentados também nessas assimetrias de conhecimento. Para que se construísse a hegemonia do capital, foi necessária a repressão de outros modos de uso da terra, relações de trabalho, visões sobre a natureza. A esse respeito, Edgardo Lander (2005, p. 21) é categórico:

Nos debates políticos e em diversos campos das ciências sociais, têm sido notórias as dificuldades para formular alternativas teóricas e políticas à primazia total do mercado, cuja defesa mais coerente foi formulada pelo neoliberalismo. Essas

dificuldades devem-se, em larga medida, ao fato de que o neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, riqueza, natureza, história, ao progresso, ao conhecimento e boa vida. As alternativas às propostas neoliberais e ao modelo de vida que representam não podem ser buscados em outros modelos ou teorias no campo da economia, visto que a própria economia como disciplina científica assume, em sua essência, a visão de mundo liberal.

De acordo com o Sociólogo venezuelano, o pensamento científico moderno auxiliou no processo de naturalização destas relações sociais ao defender que as características da sociedade chamada moderna são expressões das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. De acordo com esta perspectiva, a sociedade liberal se torna a única ordem social possível, portanto, desejável.

Outro intelectual que estuda esse fenômeno é o antropólogo colombiano Arturo Escobar. Ele analisa as instituições nacionais e internacionais de desenvolvimento no pós-segunda guerra e conclui que as representações do Norte global sobre o que eles convencionaram chamar de “terceiro mundo” são discursos coloniais com o intento de exercer controle sobre ele, uma colonização da realidade pelo discurso do desenvolvimento. O pensador latino-americano afirma que o tipo de desenvolvimento em questão correspondia às ideias do Ocidente, entendidas como curso natural da evolução e do progresso, tornando-se um poderoso instrumento de normalização do mundo (ESCOBAR, 1995).

O desenvolvimento entrou em cena criando anormalidades (os pobres, os desnutridos, as mulheres grávidas, os sem-terra), anomalias que então se tratava de reformar. Buscando eliminar todos os problemas da face da Terra, do Terceiro Mundo, o que realmente conseguiu foi multiplicá-los ao infinito. Materializando-se num conjunto de práticas, instituições e estruturas, teve um profundo impacto sobre o Terceiro Mundo: as relações sociais, as formas de pensar, as visões de futuro ficaram marcadas indelevelmente por este ubíquo elemento. O Terceiro Mundo chegou a ser o que é, em grande medida, pelo desenvolvimento (ESCOBAR, 1991, p. 142).

Na perspectiva do desenvolvimento, apenas o conhecimento dos especialistas treinados na tradição ocidental foi considerado pertinente e apropriado; já o conhecimento dos “outros”, “tradicionais”, dos pobres, dos camponeses, foi tratado como um obstáculo à tarefa transformadora. A modernização foi considerada a força capaz de destruir as superstições e relações arcaicas a qualquer custo social, cultural e político (ESCOBAR, 1995; LANDER, 2005).

Analisarei com mais acuidade a situação da Amazônia no sistema mundo capitalista moderno colonial à frente, mas adianto que nossa região e suas populações foram/são vítimas

desse fenômeno descrito por Lander e Escobar, e, por isso, não coincidentemente, a partir do fim da segunda guerra, tornaram-se alvo dos “projetos de desenvolvimento” dos governos militares e de uma profunda invasão cultural encabeçada por modelos educacionais “modernizadores”.

3.2 AMAZÔNIA: COLONIALIDADE E CULTURA POPULAR

Natureza imaginária, região periférica, região atrasada, questão nacional, vazio demográfico, terra dos conflitos, reserva ecológica planetária. Essas são algumas das imagens que, de acordo com o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005; 2017), olhares externos atribuem à Amazônia.

O autor, que compreende os conflitos fundiários, os modelos de desenvolvimento impostos à região e a forma como esta se encontra situada na dinâmica global como fenômenos oriundos da *colonialidade*, o padrão de poder do sistema mundo capitalista moderno-colonial, afirma que a Amazônia não é apenas uma imensa floresta e bacia hidrográfica, como comumente se destaca, “mas também um patrimônio de conhecimentos desenvolvidos com (e não contra) essas condições de vida e com as quais devemos dialogar” (PORTO-GONÇALVES, 2017, p. 12).

Conforme Porto-Gonçalves (2017), as imagens sobre o território amazônico são marcas da formação geo-histórica da região a partir da chegada do colonizador¹⁹ e, portanto, são imagens coloniais que ignoram os conhecimentos produzidos ao longo de, pelo menos, 17 mil anos²⁰ de presença humana. Em interpretação semelhante, Oliveira (2018, p. 356.) afirma:

A região Amazônica sempre foi pensada por meio do olhar eurocêntrico. Seu processo de colonização e a tentativa de dominação dos povos indígenas que aqui moravam, partem de uma perspectiva civilizatória europeia. Mas não é somente pelo europeu que essa região foi (é) colonizada. Vista como periferia do Brasil, a Amazônia ainda é pouco compreendida por boa parte dos brasileiros. Pensa-se em um lugar com muitos recursos naturais infinitos, ou um lugar que deve ser, exclusivamente, explorado por quem é de fora, visto que sua população local não seria capaz de lidar com essas riquezas. Além disso, boa parte das políticas públicas discutidas para a região parecem ignorar que nela vivem ribeirinhos, camponeses, remanescentes de quilombos e indígenas e acabam não levando em consideração que cada um tem suas especificidades, suas necessidades e uma percepção única com a natureza que os cerca.

¹⁹ Segundo Oliveira (2018, p. 361), “no momento da invasão da América, a Amazônia estava ocupada por mais de duas mil etnias indígenas e se estima que sua população ultrapassava sete milhões de pessoas. É provável que esse número seja subestimado por conta das falhas nas estatísticas oficiais demográficas”.

²⁰ Conforme Porto-Gonçalves (2017, p. 12), “na Amazônia do Atual Brasil, o registro mais antigo que se conhece é de 11.200 anos, na Caverna da Pedra Pintada, no município de Monte Alegre, no Pará”.

A socióloga Violeta Refkalefsky Loureiro (2019) afirma que o processo de conquista da região, tanto no passado como no presente, combinam, em permanência, alguns elementos-chave que a tornaram o “Outro” do país Brasil, tanto para estrangeiros quanto para os próprios brasileiros, legitimando sua condição subalterna. Portanto, embora esse processo tenha origens remotas no período colonial, permanece depois dele, estando sedimentado nessa condição atualmente.

De acordo com a autora, muitos foram os elementos que buscaram justificar tal submissão, construídos a partir do imaginário colonial: as distâncias, o linguajar diferenciado, a predominância indígena e mestiça da população, a forma de vida condicionada ao rio e à mata, sua intensa articulação com a natureza. O “atraso” amazônico em relação ao resto do Brasil acabaram por identificar a região como o polo negativo e inferiorizado da dicotomia “moderno-atrasado”, em que o Centro-Sul do Brasil representava o primeiro elemento do binômio.

Em outro escrito, Loureiro (2009) afirma que os primeiros conquistadores e colonizadores não se conformaram ao ver povos que julgavam inferiores, bárbaros, primitivos, rudes, preguiçosos e, para muitos, possivelmente desprovidos de alma, ocupando uma terra que lhes parecia ser o paraíso terrestre.

Desde então, segue a autora, a história da Amazônia, do período colonial aos governantes, políticos e planejadores contemporâneos, se corporifica num penoso registro de um esforço “civilizador” para modificá-la, transformá-la.

A sua história é a de uma saga secular empreendida pelo Estado e pelas elites na tentativa de domesticar o habitante e a natureza da região, moldando-os à visão e à expectativa de exploração do homem de fora, estrangeiros no passado, brasileiros e estrangeiros no presente. Mas é, também, a história da resistência de sua gente às diversas formas de dominação (LOUREIRO, 2009, p. 31).

Consequentemente, na contemporaneidade, cabe à Amazônia o papel de transferência de riqueza material da região, favorecendo os grandes centros do sistema econômico ocidental, esvaziando-a de seus recursos. Essa visão de mundo das elites regionais e da tecnoburocracia do Estado, está ancorada em uma perspectiva colonial, subordinada e que ignora ou subestima “a criatividade e as potencialidades internas do país, em particular da região amazônica com suas virtudes e especificidades” (LOUREIRO, 2009, p. 23).

Loureiro (2009) chama atenção para o fato de que a dominação de cunho racial e político, evidente no período colonial, foi perdendo legitimidade e cedendo visibilidade a novas formas de dominação, onde a posição subordinada da Amazônia permanece, no entanto, de modo atualizado e em consonância com os novos formatos exigidos pelo sistema mundo atual.

Peixoto e Figueiredo (2018), ao analisarem as práticas violentas de ruralistas na região amazônica, afirmam que estes reproduzem hoje os confrontos empreendidos pelo poder metropolitano no período da colonização, evidenciando que este padrão de poder segue subjungando violentamente quem foge da lógica econômica do capital.

A partir das análises destes/as estudiosos/as da realidade amazônica, fica evidente que nossa região foi/é alvo do projeto civilizatório que a expansão colonial europeia institucionalizou e normatizou simultaneamente em âmbito global. Para este modelo, a Amazônia (sua biodiversidade, suas populações tradicionais, os saberes produzidos nas relações estabelecidas entre as pessoas e o meio ambiente circundante) é entendida como bárbara, atrasada, não civilizada.

Portanto, é justo afirmar que a região amazônica e sua população são alvos do que o sociólogo mexicano Pablo González Casanova (2007) chama de *Colonialismo Interno*²¹, fenômeno identificável quando os Estados de origem colonial e imperialista, através da ação de suas classes dominantes refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas que se encontram no interior de suas fronteiras políticas.

Quanto às dinâmicas culturais, a obra do poeta e intelectual paraense João de Jesus Paes-Loureiro nos dá excelentes contribuições. Para o autor, o período colonial brasileiro é a raiz de uma formação cultural brasileira permeada pelo que ele chama de ideologia da colonização (PAES-LOUREIRO, 1995).

Bem aos moldes da crítica ao eurocentrismo que apresentei há pouco, Paes-Loureiro diz que, como os núcleos de influência e implantação da cultura europeia, entendida como moderna e atual, transplantada para o Brasil, estiveram instalados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia, o que se praticava nas demais regiões, “ainda que sendo uma prática contemporânea, passou a ser entendido como o “mais antigo”, o “folclórico” e, por consequência, o mais primitivo” (1995, p. 45).

Paes-Loureiro (1995) diz que, na verdade, fundindo o conceito de mais antigo com o de primitivo, a cultura das “periferias” do Brasil, posta em confronto com a cultura dos centros receptores do transplante europeu, passou a ser considerada uniformemente como folclore. A distância no espaço passou a ser entendida como distância no tempo.

Estar longe do espaço europeizado significava estar situado num tempo passado, primitivo. Passou-se a entender como sendo somente do âmbito do folclore as manifestações culturais das regiões mais distantes dos “núcleos centrais”, confundindo-se nisso a expressão atual, presente, estilisticamente múltipla, de autoria reconhecida que caracteriza o campo da cultura popular (PAES-LOUREIRO, 1995, p 41).

²¹ Conforme Walter Mignolo (2005), o colonialismo interno é um aspecto da formação da consciência crioula branca. É a diferença colonial sendo exercida pelos líderes da construção nacional das antigas colônias.

Como veremos na próxima subseção, esses estereótipos folclorizantes da cultura do povo, atreladas à determinadas conjunturas históricas, sociais e políticas, ajudaram a edificar o imaginário de que a tarefa da escola é justamente ajudar as camadas populares a saírem da ignorância, do senso comum, do tradicionalismo da cultura popular. Interpretação ainda imperante que entende o conhecimento escolar enquanto antítese da cultura popular.

Lobato (2009, p. 24), que analisou as políticas educacionais implementadas no Estado do Amapá de 1944 a 1956, afirma que na escola idealizada pelas ações governamentais “os valores do homem moderno eram projetados como superiores e universalmente válidos. O choque destes valores com os hábitos das culturas populares parecia inevitável”.

De acordo com os resultados do seu estudo, o intelectual amapaense afirma que as incongruências entre a educação moderna e o modo de vida dos populares gerou incompreensões e altos índices de fracasso escolar. E, apesar de um conjunto amplo de obras e ações implementado ao longo dos vários anos do primeiro governo territorial amapaense, a principal “escola” “continuou sendo a família, o rio e a floresta — com seus ritmos e temperamentos próprios” (LOBATO, 2009, p. 24).

Por outro lado, o otimismo em relação ao projeto de modernizar a vida dos amapaenses através da educação gerou uma visão pessimista em relação às práticas populares em geral. Ao desdenhar estas práticas, os otimistas tornavam impensável um regime escolar sensível às necessidades e valores locais, ou seja, um regime mais interativo e flexível (LOBATO, 2009, p. 24).

Conclui-se então que a colonialidade se manifesta na realidade amazônica em suas dimensões sociais, políticas e econômicas, através da imposição de modelos de desenvolvimento que agridem a biodiversidade e as populações locais, favorecendo os centros econômicos do país e as nações do Norte global, contando inclusive do ponto de vista epistemológico com a atuação da escola com a finalidade da construção de um sistema de valores mais vinculado à sociedade capitalista neoliberal.

A violência política aliada à violência epistemológica não é, de modo algum, uma casualidade, ambas são condições indispensáveis à dominação capitalista. Mas essa relação é entendida aqui, com o auxílio das reflexões da *rede modernidade/colonialidade*, de maneira heterárquica, assumindo a interdependência e indissociabilidade das relações políticas e econômicas com as dimensões culturais e epistemológicas.

Cabe agora entendermos como essa matriz de poder, a *colonialidade*, assume uma dimensão pedagógica que, mais que interferiu, talvez determine os rumos da educação escolar através das políticas de Estado para a educação na Amazônia e no Brasil como um todo.

3.3 COLONIALIDADE PEDAGÓGICA

O processo de dominação colonial do Sul global, como já descrevi, teve como uma de suas facetas a dominação epistemológica. Essa se deu a partir da paulatina repressão aos conhecimentos dos povos das terras conquistadas. Sua religiosidade, sua cosmogonia, seus costumes, seus modos de vida foram sendo suprimidos (mas nunca extintos em sua totalidade) pela violência física dos invasores, mas, também, por uma violência de caráter pedagógico.

Essa violência pedagógica é eficiente, pois, além de marginalizar os modos de aprender/ensinar do colonizado, através dela, que é o modo de educar do colonizador, se introduz o conjunto de conhecimentos considerados pelo invasor pertinentes, úteis e necessários, buscando destruir o acervo cultural dos dominados. Parte destas culturas agredidas e silenciadas por essa ação pedagógica do invasor diz respeito a formas de uso da terra, relação com a natureza, outros modos de sociabilidade etc.

Como forma de ilustrar o que digo, apresento este relato do xamã e liderança Yanomami, Davi Kopenawa, o qual foi narrado a Bruce Albert (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 357):

As coisas que os brancos extraem das profundezas da terra com tanta avidez, os minérios e o petróleo, não são alimentos. São coisas malélicas e perigosas, impregnadas de tosses e febres, que só Omama conhecia. Ele porém decidiu, no começo, escondê-las sob o chão da floresta para que não nos deixassem doentes. Quis que ninguém pudesse tirá-las da terra, para nos proteger. Por isso devem ser mantidas onde ele as deixou enterradas desde sempre. A floresta é a carne e a pele de nossa terra, que é o dorso do antigo céu Hutukara caído no primeiro tempo. O metal que Omama ocultou nela é seu esqueleto, que ela envolve de frescor úmido. São essas as palavras dos nossos espíritos, que os brancos desconhecem. Eles já possuem mercadorias mais do que suficientes. Apesar disso, continuam cavando o solo sem trégua, como tatus-canastra. Não acham que, fazendo isso, serão tão contaminados quanto nós somos. Estão enganados.

O Xamã faz a denúncia da depredação desenfreada do meio ambiente, provocada pelo homem branco. O modelo civilizatório do “homem Branco” é uma violência ao planeta, este, por sua vez, entendido como entidade viva e vinculada às divindades transcendentais.

Obviamente, não estou advogando a simples substituição da mitologia judaico-cristã, forçosamente implementada aqui no processo de invasão, pela cosmogonia indígena. Meu argumento diz respeito ao fato de que a violência colonial que constituiu o capitalismo e a *colonialidade* em todas as suas dimensões, subjugou conhecimentos desta ordem em favorecimento da perspectiva moderna que entende o planeta como um almoxarifado à disposição da acumulação desenfreada de uma pequeníssima parcela da humanidade.

A intelectual indiana Vandana Shiva (2003) também faz denúncia semelhante. Para ela, o saber ocidental dominante, considerado universal, não passa de um “sistema local, com sua

base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico. É apenas a versão globalizada de uma tradição local extremamente provinciana” (SHIVA, 2003, p. 21). Nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, diz Vandana Shiva, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores.

Sendo assim, a função dos sistemas modernos de saber é fazer “desaparecer” os sistemas locais de saber do mundo inteiro e, assim como as monoculturas destroem as próprias condições de existência das diversas espécies, eles destroem alternativas ao modelo civilizatório hegemônico. Assim, Vandana Shiva, como metáfora, elabora o conceito *Monoculturas da Mente* (SHIVA, 2013).

Neste sentido, quando afirmo que a escola atua numa perspectiva monocultural, estou asseverando que ela faz parte destes sistemas modernos de saber que tem o intuito de hegemonizar o sistema mundo capitalista moderno/colonial, suplantando os modelos civilizatórios alternativos presentes em outras culturas. E, como disse no início dessa subseção, desde a invasão da América, a dimensão pedagógica da *colonialidade do saber* opera indiscriminadamente.

A partir daqui, pretendo discorrer sobre os papéis que a escola cumpriu/cumpru para a construção da hegemonia do imaginário colonial e como os processos formais de ensino foram/são subsidiados pelos pressupostos da *colonialidade*, em diferentes aspectos, pois como afirma Anibal Quijano:

O eurocentrismo não é, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob sua hegemonia (QUIJANO, 2010, p. 86).

Dussel (1997), também crítico da *modernidade/colonialidade*, descreve como o processo de dominação epistemológica foi sendo implementado através de um sistema de ensino, que ele chama de *pedagogia da dominação*, onde a cultura imperial (das metrópoles) adquire uma metodologia para se projetar na consciência do dominado, fazendo com que este seja pedagogicamente educado para desvalorizar sua própria cultura.

A dependência cultural é primeiramente externa. Do império à elite: a elite é minoritária, mas tem o poder: é a oligarquia dependente. Logo há também uma dependência interna, que é exercida pela elite cultural ilustrada ao dominar o povo, até por meio das escolas (DUSSEL, 1997, p. 134).

Esta elite alienada, conforme Dussel (1997), pretende alienar o povo. Para tanto, nas escolas a realidade das classes populares é ignorada em todos os seus aspectos. A educação alienadora promovida pela elite oligárquica ilustrada é extremamente planejada, olhando para

o "centro" mundial e negando suas próprias tradições, que desconhece, produzindo um aniquilamento de uma cultura popular, em benefício do "centro".

Dussel (1997) diz que a cultura europeia se pretende "universal" e, se valendo do mecanismo pedagógico da dominação cultural, nega todo valor às outras particularidades. Neste sistema a cultura imperial (europeia) está no "centro" e se impõe, por seu império e vontade. A seguir, a cultura colonial se desdobra, porque nela haverá uma elite cultural colonial ilustrada e um povo.

Recuperando o célebre prefácio de Jean Paul Sartre da poderosa obra de Frantz Fanon, *Os condenados da Terra*, Dussel (1997) descreve como se deu esse mecanismo de dominação pedagógica:

A elite europeia dedicou-se a fabricar uma elite indígena; foram selecionados adolescentes, foram marcados na testa, com ferro incandescente, os princípios da cultura ocidental, introduziram em suas bocas mordanças sonoras, grandes palavras pastosas que se aderiam aos dentes, após uma breve permanência na metrópole eram trazidos de volta a seu país, falsificados. Essas mentiras vivas não tinham já nada a dizer a seus irmãos; eram um eco; de Paris, Londres e Amsterdã, nós lançávamos palavras: 'Partenon! Fraternidade!' e em alguma parte, na África, na Ásia (na América Latina), outros lábios abriam-se ‘...tenon! ...nidade!’. Era a Idade Ouro” (SARTRE, 1963, p. 7).

O “centro” irradia a sua cultura (cultura imperial) ao educar as elites crioulas. Esta “educação” se desdobra numa cultura colonial, onde se outorga a hegemonia do centro e se naturaliza a violência sobre o povo e sua cultura. As elites locais gozam de uma condição privilegiada neste ordenamento político/pedagógico, mas permanecem subalternas na geopolítica global e colonizadas na sua subjetividade. Enquanto se pensam letradas, cultas e cosmopolitas, tais elites são a expressão mais bestial, sanguinária e brutal da *colonialidade*, que se arroga civilizada e sofisticada.

No contexto brasileiro, conforme Vieira (2015, p. 6), o axioma distribuição desigual da riqueza equivaleu, em regra geral, à distribuição desigual da cultura e do conhecimento. As desigualdades de gênero também foram uma premissa bastante conhecida e compartilhada, uma vez que, segundo as representações prevalentes na época, “cabia aos homens a ocupação do espaço público, enquanto que, à mulher, estava reservado o espaço privado, das tarefas domésticas e da vida familiar”.

A tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que Santiago Castro-Gomez (2005) denomina de “a invenção do outro”, que não se refere somente ao modo como um certo grupo de pessoas representa mentalmente a outras, mas aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema

do “outro” deve ser teoricamente abordado a partir da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GOMEZ, 2005).

Para referendar seu argumento, o intelectual latino-americano lança mão do trabalho realizado pela pensadora venezuelana Beatriz González Stephan, que estudou os dispositivos disciplinares de poder no contexto latino-americano do século XIX.

González Stephan (1995) constata que as tecnologias de subjetivação possuem um denominador comum: sua legitimidade repousa na *escrita*²². Escrever era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizador das *elites criollas*.²³

A autora argumenta que a palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso, o projeto fundacional da nação é levado a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pelas letras (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e pelos discursos hegemônicos (mapas, gramáticas, constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária (GONZÁLEZ STEPHAN, 1996 *apud* CASTRO-GOMEZ, 2005). Nesse processo, a educação institucionalizada cumpre um importante papel:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 170).

Deste modo, a escola cumpre o estratégico papel de controle sobre as diferenças. Para serem civilizados, para formarem parte da modernidade, para serem cidadãos colombianos, brasileiros ou venezuelanos, diz Castro-Gomez (2005, p.170), “os indivíduos não só deviam comportar-se corretamente e saber ler e escrever, mas também adequar sua linguagem a uma série de normas”.

²² Walter Mignolo (2003) diz que no século XIV missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.

²³ Criollos, denominação atribuída, no período colonial, a brancos nascidos na América e descendentes dos espanhóis. Eram ricos, proprietários de terras, mas que não tinham os mesmos privilégios dos chapetones: colonos espanhóis que viviam na América.

Ainda tomando como referência a obra de Stephan, Castro-Gomez afirma que nos guias pedagógicos escritos para a educação na América Latina não constavam manuais de como ser um “bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie” (2005, p. 82). Ao contrário, “os manuais foram escritos para ser-se bom “cidadão”, para formar parte dos *civitas*, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 82).

A entrada no banquete da modernidade demandava o cumprimento de um receituário normativo que servia para distinguir os membros da nova classe urbana que começava a emergir em toda a América Latina durante a segunda metade do século XIX [...] O Processo da civilização arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da *civitas* que intelectuais latino-americanos como Sarmiento vinham identificando como paradigma da modernidade. A urbanidade e a educação cívica desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (Ibidem).

Segundo Dussel (1997), a desvalorização da cultura popular, própria dos povos colonizados, é reflexo desse sistema pedagógico. O Filósofo narra um pouco da sua experiência profissional para ilustrar esta alegação:

Quando em minhas aulas na faculdade perguntamos aos alunos um exemplo de uma obra de arte, sempre citam a Monalisa e a Quinta Sinfonia de Beethoven. Então retruco: "Mas vocês não pensaram que em nossa província, Mendoza, há jardins muito belos e que podar vinhedos e parreiras é uma arte? Vocês não pensaram que podiam ter-me dado como exemplo um tango?" (DUSSEL, 1997, p. 133-134).

Dussel compreende que a desvalorização da cultura popular e o favorecimento de um referencial cultural eurocentrado na pedagogia da dominação tem também o objetivo de inviabilizar processos de resistência à própria dominação, pois o filósofo atesta o potencial contestador presente na cultura do povo.

O popular, para Dussel (1997), seria um setor social de explorados ou oprimidos de uma nação, mas que guardaria também certa “externalidade”. Os oprimidos do sistema estatal mantêm uma alteridade livre nesses momentos culturais – desprezados pelos dominantes apenas como folclore – música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, os feitos emancipatórios, as organizações sociais e políticas etc.

Deste modo, a cultura popular, longe de ser uma cultura menor, “é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor”. Dussel entende que “para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação

a este” (DUSSEL, 1973, p. 147). Defendendo o potencial revolucionário da cultura popular, Dussel afirma:

A cultura popular latino-americana – escrevíamos no artigo de 1984 – apenas fica clara, decanta, se autentifica no processo de libertação (da libertação econômica do capitalismo, da libertação política da opressão), instaurando um novo modelo democrático, sendo assim libertação cultural, dando um passo criativo na linha da tradição histórico-cultural do povo oprimido e agora protagonista da revolução (1997, p. 220-221).

A defesa de Dussel ajuda a avaliar este trabalho, pois, como pude argumentar em outro escrito (CORDEIRO & ARAÚJO, 2018), defendo que diversas manifestações hoje compreendidas como pertencentes à cultura popular brasileira mobilizam para o enfrentamento da *colonialidade*, numa demonstração de resistência das populações marginalizadas, em especial, negras e indígenas, que ainda hoje expressam sua cosmogonia ancestral contra o fardo das opressões coloniais.

Obviamente, não é porque a cultura popular seja produzida na exterioridade do padrão de poder colonial, como bem afirma Enrique Dussel, que ela não reproduza os modos de opressão próprios da *colonialidade*. Alocado nas relações sociais próprias do sistema mundo moderno colonial, o povo, agente dessa cultura, dependendo do grau de normatividade dos indivíduos, pode gozar de privilégios que resultem em reprodução de opressão. Paulo Freire já bem salientava em sua *Pedagogia do Oprimido* que essa é a contradição e o maior desafio imposto aos grupos oprimidos:

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é realmente ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são seus testemunhos de humanidade [...] os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem (FREIRE, 2019, p. 44-45).

Embora reconhecendo a imersão dos oprimidos nas representações, imaginários, ideologias impostas pelo opressor, fazendo com que estas se tornem seu referencial de existência, Paulo Freire também compreende, assim como Dussel, que a superação das opressões se dará pelo próprio povo em sua luta histórica pela recuperação de sua humanidade negada, por isso, não coincidentemente, a cultura do povo é o ponto de partida na premissa epistemológica da *Pedagogia do Oprimido*. Ela é a exterioridade na interioridade.

Dando continuidade à minha argumentação sobre as profundas repercussões da *colonialidade* ao campo pedagógico contemporaneamente, cito Arroyo (2014, p. 11), que destaca que teorias pedagógicas foram gestadas na “concretude do padrão de poder/saber

colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata”.

Desde o Brasil-Colônia²⁴, diz Arroyo (2014), pedagogias de dominação/subalternização se caracterizam pela opressão e marginalização dos povos originários, dos negros, dos quilombolas, dos camponeses, dos ribeirinhos, dos povos da floresta. Estas experiências pedagógicas não ficaram no passado. Ao contrário, deram “[...] uma especificidade à história de constituição das concepções, teorias, e práticas pedagógicas não apenas da colonização, mas da modernidade” (ARROYO, 2014, p. 154).

Arroyo (2014) diz que a pedagogia moderna tem participado do caráter abissal²⁵ do pensamento moderno, constituindo a autoidentidade da escola, do pensamento pedagógico e da própria docência, pensando os coletivos humanos em linhas radicais onde, de um lado, estão os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdade, e, de outro, os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes.

Assevera Arroyo (2014) que a educação tem participado diretamente na construção e preservação dessas representações segregadoras e inferiorizantes, pois as teorias pedagógicas, de formação, aprendizagem foram construídas atreladas aos padrões racializados de poder, conhecimento e trabalho. O autor também questiona o papel das teorias pedagógicas contemporâneas:

Se a raça e a identidade racial se constituíram em um instrumento de classificação, de dominação dos Outros subalternizados, por que que as teorias pedagógicas, inclusive críticas, libertadoras, não tem dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram e tem em nossa formação? A conformação das categorias de superioridade/inferioridade, de dominação, subordinação/opressão social, política e no trabalho passam pela classificação social (ARROYO, 2014, p. 154).

Stuart Hall (2003) alega que a cultura popular tende a ser sempre uma produção afrodiáspórica²⁶. O Brasil é um caso emblemático, pois sendo o país que durante o período colonial recebeu o maior número de africanos, hoje conta com uma vasta e inestimável cultura

²⁴ Nina Freire (1995) afirma que a educação no Brasil colônia interditou negros, índios e quase a totalidade das mulheres (devido à sociedade patriarcal da época), por meio de inculcações ideológicas e processos educativos conduzidos por jesuítas que, estigmatizava o negro, o índio (ambos não-europeus).

²⁵ Arroyo faz referência ao conceito de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS & MENEZES, 2009). Pensamento abissal é entendido como um sistema de distinções visíveis e invisíveis estabelecidas entre as metrópoles e os territórios coloniais. Disparidades que, mesmo após o término da dominação colonial, permanecem vigentes.

²⁶ Esclarece-nos Nogueira (2014, p. 40) que território afrodiáspórico é toda região "fora do continente africano formada por povos africanos e seus descendentes, seja pela escravização entre os séculos XVI e XIX, seja pelos processos migratórios do século XX. Ou seja, considerando a divisão do continente africano em cinco regiões – África Setentrional, África Ocidental, África Oriental, África Central, e África Meridional – podemos renomear aqui a reorganização em outros continentes como a sexta região, a afrodiáspora: a “África fora do continente”, sua cultura e sua história”.

popular afrodiaspórica. As interlocutoras e interlocutores deste trabalho são todos agentes de expressões dessa cultura, como o marabaixo, o carimbó e a capoeira.

Esta análise nos faz melhor compreender a marginalidade da cultura popular no espaço escolar, pois se trata da expressão e herança cultural afrodiaspórica do conhecimento popular, portanto, as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e a cultura popular não podem ser totalmente compreendidas pelas dinâmicas estabelecidas entre classes sociais. Estas relações são racializadas, o racismo e o racismo epistêmico são seus grandes marcadores.

Assumindo essa dicotomia, o pensamento pedagógico assumiu a função de "resgate dos ignorantes", da sua inexistência, dos falsos modos de interpretar as verdades, trazendo-os aos modos de pensar racional, científico, para retirá-los do abismo e acompanhá-los no percurso exitoso rumo ao conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade (ARROYO, 2014).

Maldonado-Torres (2007) denuncia os mecanismos "pedagógicos" de manutenção da *colonialidade* ao afirmar que esta se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, "na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a *colonialidade* na modernidade cotidianamente" (2007, p. 131).

Streck e Moretti (2013, p. 35) entendem que a *colonialidade* constitui o padrão mundial do poder capitalista que condiciona a educação ao seu destino de formar para a "cidadania menor ou para a não cidadania, ou seja, está como que enredada sob uma forma de cidadania subalterna".

A denúncia se constitui uma dimensão importante na produção de alternativas pedagógicas diante da desumanização então empreendida. Assentada na imposição da autoproclamada superioridade do colonizador, justificada pela sistemática violência da chamada "missão civilizatória"; na negação da identidade racial e étnica do colonizado; no abandono forçado de culturas próprias; a construção de uma pedagogia latino-americana está desafiada a se mover no campo da política através da práxis, das lutas intencionadas, em vistas de anúncio de libertação (STRECK & MORETTI, 2013, p. 46).

Enfrentar a *colonialidade pedagógica*, num contexto de resistências e insurgências pedagógicas, significa aprender com a história que produziu culturas e conhecimentos, mas sem repetir e copiar servilmente o que se produz no Norte. Não há como negar o legado da modernidade que chegou como imposição na América Latina, mas é necessário reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente (STRECK & MORETTI, 2013).

Ao verificar os impactos desta *colonialidade* no sistema de ensino, Candau (2012) nos fala que a educação escolar na América Latina teve como principal função a consolidação de uma cultura de base eurocêntrica em nosso continente, silenciando os saberes de determinados grupos. Segundo a autora, este ranço permanece e se manifesta das mais variadas formas no

cotidiano escolar, como, por exemplo, quando o fracasso escolar é atribuído às características étnicas, sociais e culturais dos alunos. Nessa direção, Joaquim Maria destaca (1996, p. 110-111):

É importante perceber que a pedagogia vigente tem desvalorizado a cultura popular seguindo a lógica dos colonizadores que produziram em terras ameríndias a desvalorização da cultura indígena, negra... e orientando a sua prática a partir da cultura de 'centro'. É normal no Brasil um professor pedir aos seus alunos que mencionem alguns exemplos de obras de arte e a resposta será: Monalisa, de Da Vinci, pinturas de Picasso, Sinfonias de Beethoven, etc., e dificilmente fala-se em algo brasileiro.

Pesquisas vêm sendo desenvolvidas tendo como aporte epistemológico as contribuições da *rede modernidade/colonialidade*, com intuito de mostrar que, mesmo após a independência política do Brasil e, posteriormente, a proclamação da República, as políticas educacionais e culturais como um todo, desenvolvidas pelo Estado brasileiro, tenderam a privilegiar o patrimônio cultural de herança europeia.

A pesquisa de Porta (2012) analisou as ações do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (que posteriormente se tornaria o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN), fundado pelo governo Vargas, compondo o Ministério da Educação e Saúde, comandado por Gustavo Capanema.

De acordo com Porta (2012), as primeiras décadas de atuação do SPHAN – que ajudou a moldar as concepções e ações sobre os patrimônios culturais no país – “estiveram estritamente voltadas à proteção do legado material da colonização portuguesa e do período imperial” (PORTA, 2012, p. 11).

Conforme Motta (2000), o patrimônio construído pelo SPHAN formou um quadro social da memória de referência à identidade nacional, que alimenta a memória social dos brasileiros, para que se sintam membros pertencentes à nação. Como consequência, ao fixar na lembrança a imagem do que foi preservado como patrimônio nacional, esse quadro consolidou também a noção de patrimônio cultural *lato sensu*...

Ou seja, o que foi valorizado como referência da memória nacional, com seus padrões estético-estilísticos eruditos e de excepcionalidade, se incorporou à memória social como referência de patrimônio cultural no seu sentido mais amplo, sendo referência das práticas de preservação mesmo diante de novos conceitos para seu entendimento (MOTTA, 2000, p. 18).

A *colonialidade* precisa garantir que os subalternos olhem para as metrópoles e louvem seus feitos, admirem suas descobertas e enxerguem nelas o marco referencial e civilizatório do mundo. Esta pedagogia institucionalizada cria mecanismos para que as novas gerações não

conheçam como as metrópoles se valerem da violência colonial para se edificarem economicamente, como silenciaram o Sul global para se afirmarem epistemologicamente.

3.4 COLONIALIDADE E CURRÍCULO

Primordial é o espaço que o *currículo escolar* ocupa no debate da *colonialidade*, pois é através dele, quando utilizado pelo Estado como forma de prescrição dos conteúdos escolares, que podemos averiguar como os fenômenos atrelados à *colonialidade do saber* se manifestam.

Melo e Ribeiro (2019) analisaram as distintas teorias do currículo, bem como as composições curriculares presentes na história do Brasil e chegam à conclusão que o fenômeno da *colonialidade* constitui os rumos da ação escolar em todos os níveis, desde as primeiras iniciativas educacionais implementadas pela coroa portuguesa até às políticas educacionais contemporâneas.

Para os autores, um currículo projetado com base na *colonialidade*, o conhecimento escolar deve reportar-se aos “conhecimentos, saberes, modos de ser e viver elaborados pela população mundial mais avançada no desenvolvimento histórico unilinear, onde a Europa Ocidental e, mais recentemente, Estados Unidos, figuram como ápice e exemplo a serem seguidos.

Pensando nos currículos escolares, o problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. Agindo dessa forma a escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos. Isso não significa que o conhecimento técnico, por exemplo, não deve ser ensinado nas escolas, ou que ele não é necessário em nosso contexto social, mas que é preciso equilibrar as forças em jogo, quer dizer, trabalhar em uma ecologia de saberes, em que diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade de condições (MELO; RIBEIRO 2019).

O conhecimento escolar nessa perspectiva colonialista tem o dever de retirar os indivíduos da sua ignorância, revelando a verdade, exercitando sua mente e corpo para a civilização, retirando-os da selvageria. Além disso, reforça a concepção de que apenas algumas sociedades produziam conhecimentos válidos que poderiam conduzir as pessoas e os povos à civilização. Ademais, o conhecimento é tratado de modo fragmentado e compartimentalizado, dividido em espécies de caixas muito bem separadas, ignorando-se sua relação com o todo, e entendido como estático e universal. Estes são pressupostos eurocêntricos fundamentais na avaliação dos conhecimentos produzidos fora de sua zona de poder e controle (MELO; RIBEIRO, 2019).

Em uma análise que considero bastante arrojada, Melo e Ribeiro (2019), tomando como referência os instrumentos analíticos oferecidos pela *rede modernidade/colonialidade*, denunciam o padrão de poder colonial presente nas principais teorias pedagógicas que subsidiaram as composições curriculares no Brasil e mostram como, a partir da experiência educacional presente no movimento zapatista no México, modelos curriculares decoloniais podem ser produzidos.

Ao analisarem as teorias críticas do currículo, os autores concluem que estas contribuíram para repensar o conhecimento escolar que advém de apenas uma cultura proclamada como universal, o que não significa que esses conhecimentos devam ser totalmente rechaçados, mas sim, integrar uma rede muito mais ampla de saberes que dialoguem, pois, quando somente um grupo é representado pelos conhecimentos escolares, os demais grupos acabam tendo sua presença deslegitimada nos espaços de produção do saber, o que é uma “expressão prática da ideia de que não são sujeitos epistêmicos, não possuem conhecimentos e, portanto, devem ser inculcados com os conhecimentos que podem ser úteis ao processo moderno/colonial/capitalista” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1795).

Ainda tomando a educação escolar dentro do movimento zapatista como referência, os autores aprofundam os seus questionamentos sobre os limites das teorias críticas do currículo ao dizerem:

Enquanto a teoria crítica apresenta dificuldades na imaginação do fim do capitalismo e do colonialismo, na construção de sociedades outras, os zapatistas demonstram que a própria teoria crítica é eurocêntrica por imaginar esse fim de modo homogêneo e universal. A revolução epistêmica que realizam torna possível que sejam ampliadas as possibilidades de experiências, negam a homogeneidade e universalidade moderna. Colocam em foco outros saberes e lógicas, temporalidades, agem para o reconhecimento das recíprocas desigualdades, daquilo que acontece localmente e para o reconhecimento e valorização dos sistemas alternativos de produção, respeitando a mãe natureza. É um conhecimento que não reconhece as linhas visíveis e invisíveis que distinguem entre o que é considerado conhecimento e o que é apenas mito e irracional. Um movimento que constitui uma globalização contra-hegemônica na luta contra a desigualdade e exclusão (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 1801).

No caso brasileiro, os questionamentos mais contundentes à *colonialidade* pedagógica partem, de acordo com Nilma Lino Gomes (2019), da intelectualidade negra e do movimento negro, que, numa atitude corajosa e de compromisso político e epistemológico, trouxeram para o campo da educação e demais ciências humanas e sociais, a perspectiva negra decolonial, uma das responsáveis pelo processo de descolonização do conhecimento e dos currículos no Brasil.

As produções engajadas da intelectualidade negra, bem como o movimento negro brasileiro²⁷, explicitam nas suas análises a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de conhecimento e de trabalho, indagando a primazia da interpretação eurocentrada de mundo e de conhecimento científico (GOMES, 2019).

A autora denuncia que as narrativas do currículo afirmam histórias coloniais e fixam noções particulares de classe, raça, gênero, sexualidade e idade; imaginários reforçados pelas relações de poder, pela pobreza, pelo racismo, pelo sistema patriarcal e pela exploração capitalista. Essas representações formam subjetividades que estabelecem como padrão práticas coloniais e colonizadoras. Por isso a descolonização do currículo é indispensável.

Nilma Lino Gomes (2019) também questiona essa suposta universalidade de determinados conteúdos considerados clássicos ou canônicos que compõem os currículos escolares:

[...] teremos sempre que nos reportar aos mesmos autores e aos mesmos clássicos para interpretar e compreender nossa realidade? Será que, paralelamente ao que acostumamos a chamar de “clássicos” e que compõe o cânone acadêmico, não tivemos outras produções de caráter mais crítico e analítico que, por diversos motivos e até pela luta por hegemonia no campo do conhecimento, foram esquecidos, invisibilizados e relegados ao ostracismo? Como seria a nossa interpretação do mundo atual e dos fatos já conhecidos se retomássemos essas obras, hoje, numa postura decolonial? (GOMES, 2019, p. 232).

Porém, esta tarefa premente encontra forte oposição e, como afirma Gomes (2019, p. 228), observa-se no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI, “uma série de situações que podem ser tomadas como exemplo de resistência colonial a um currículo decolonial”. Dentre elas, a autora cita a reforma do ensino médio, aprovada em 2017; as investidas voltadas à aprovação do programa “Escola sem Partido”; aspectos da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a retirada da palavra *gênero* do Plano Nacional de Educação; o levante conservador contra as discussões sobre igualdade de gênero e sexualidade na escola etc.

Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras, dos gestores da educação (GOMES, 2019, p. 231).

²⁷ Nilma Lino Gomes (2019, p. 224) entende por movimento negro “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e da cultura negras no Brasil”.

Penso que o caso brasileiro é bem emblemático para percebermos a análise heterárquica proposta pela *rede modernidade/colonialidade*. O mesmo governo que acentua políticas neoliberais, promovendo privatizações, desregularização da economia, precarização dos postos de trabalho, é aquele que também extingue ou fragiliza políticas de igualdade racial, gênero e sexualidade; faz valer a religião majoritária como instrumento de poder, controle e repressão da diversidade e, no campo da educação, precariza a formação e o trabalho docente; busca excluir das composições curriculares os instrumentos que questionam o racismo, machismo, patriarcado, dentre outras formas de opressão.

Miguel Arroyo (2013, p. 119) destaca que os currículos desperdiçam as experiências sociais por ignorar não apenas as experiências do trabalho docente, mas também as dos educandos e de seus coletivos de origem. “Falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas relações sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes”.

A história do nosso precário sistema educacional tem mostrado que ideais abstratos de currículos, de nobres conhecimentos universais, exigidos e avaliados com rigidez tem funcionado como um parâmetro de excelência para defesa da suposta ameaça que vinha dos coletivos populares desqualificados, ignorantes, preguiçosos que à escola chegavam. Os resultados estão aí. Décadas de tentativas de acesso e permanência e décadas de reprovação em massa, de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares pobres por não darem conta de currículos rígidos, nobres, avaliados em exigentes e segregadoras avaliações. Por que esses desencontros? Porque continuamos ignorando os sujeitos e os limites do seu viver (ARROYO, 2013, p. 172-173).

Sobre isto, Nereide Saviani (2010) apresenta o que considero ser um dos maiores aspectos da *colonialidade* envolvendo o campo da educação. A autora mostra que ao se observar a história das composições curriculares, percebe-se que a elaboração dos currículos nacionais, principalmente no que tange à educação das massas, seguem normas, critérios e modelos mundiais. Benavot *et al* (1991) referenda esta interpretação ao asseverar que é notória a escassa importância relativa aos fatores nacionais com influência sobre a estrutura curricular, o que permite afirmar que um currículo mundial cada vez mais semelhante ocupa o espaço escolar.

Atualmente, o currículo das massas é definido e prescrito diretamente por organizações internacionais, como o Banco Mundial e as Nações Unidas, seguindo modelos indicados por Estados-nação dominantes e por especialistas em educação que atuam em escala mundial (BENEVOT *et al*, 1991).

Deste modo, conclui Nereide Saviani (2010, p. 44), os currículos educacionais nacionais seguem “modelos estandardizados de educação de massas, desde a própria concepção de

organização curricular até a inclusão/exclusão de disciplinas, seu valor relativo e respectivos programas”. Este fenômeno, conforme a autora, é reflexo do imperialismo imposto pelos países econômica e politicamente dominantes, que determinam aos demais um modelo de divisão (internacional) do trabalho, padrões de cultura e sua transmissão em massa.

Os significados e as representações dominantes no currículo só poderão ser subvertidos e contestados se tivermos uma concepção histórica e social sobre a forma como eles foram produzidos, como destaca Tomaz Tadeu da Silva (1996). Concordo e reafirmo que precisamos aprofundar as reflexões sobre o currículo tomando como referência o nosso passado colonial e as chagas herdadas destas relações de dominação, vigentes pelo fenômeno da *colonialidade*.

Tomando como referência o pensamento de fronteira de Walter Mignolo, Streck (2012) afirma que não se pode viver em outro mundo a não ser aquele que foi herdado e do qual a conquista colonial fez parte, o que implica o desenvolvimento da consciência de que não precisamos viver ou desejar viver neste mesmo mundo da conquista e das independências do século XIX. Em termos epistêmicos, explica Streck (2012, p. 19), “importa dar visibilidade a saberes encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos e dar ouvidos às vozes silenciadas que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência”.

3.5 POR UMA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

De acordo com Edgardo Lander (2005), O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas naturais de vida social, teve duas dimensões concomitantes.

A primeira dimensão, colonial/imperial, corresponde à conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias. A conquista ibérica do continente americano, diz o intelectual venezuelano, é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo. Para Lander, com o início do colonialismo na América inicia-se a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário, dando início ao processo que culminará nos séculos XVIII e XIX no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, numa grande narrativa universal, em que a Europa é simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal.

A segunda dimensão, diz respeito a uma luta civilizatória no interior do próprio território europeu na qual finalmente acabou-se por impor a hegemonia do projeto liberal.

Para as gerações de camponeses e trabalhadores que durante os séculos XVIII e XIX viveram na própria carne as extraordinárias e traumáticas transformações (expulsão da terra e do acesso aos recursos naturais), a ruptura com os modos anteriores de vida e de sustento – condição necessária para a criação da força de trabalho livre e a imposição da disciplina do trabalho fabril, este processo foi tudo, exceto natural. As pessoas não entraram na fábrica alegremente e por sua própria vontade. Um regime de disciplina e de normatização cabal foi necessário. Além da expulsão de camponeses e de servos da terra e da criação da classe proletária, a economia moderna exigia uma profunda transformação dos corpos, dos indivíduos e das formas sociais. Como produto desse regime de normatização criou-se o homem econômico (LANDER, 2005, p. 31).

Em diversas partes da Europa, e com particular intensidade no Reino Unido, ainda conforme Lander, o avanço deste modelo de organização, não apenas do trabalho e do acesso aos recursos, mas do conjunto da vida, sofreu ampla resistência tanto nas cidades como no campo. De acordo com o sociólogo, as ciências sociais têm como piso a derrota dessa resistência e seu substrato são as condições que se criam quando o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo deixam de aparecer como uma modalidade civilizatória em disputa e adquire hegemonia como a única forma de vida possível.

Lander (2005) argumenta que é este o contexto histórico-cultural que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das ciências sociais, uma visão de mundo que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos. O eixo articulador central desta cosmovisão é a ideia de *modernidade*, noção que captura de maneira complexa quatro dimensões básicas:

- 1) a visão universal da história associada a ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas);
- 2) a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana da sociedade liberal-capitalista;
- 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e
- 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos.

(LANDER, 2005, p. 33).

Santiago Castro-Gomez (2005) afirma que as taxonomias elaboradas pelas ciências sociais não se limitavam à elaboração de um sistema abstrato de regras chamado “ciência”, como ideologicamente pensavam os pais fundadores da sociologia, mas tinham consequências práticas na medida em que eram capazes de legitimar as políticas reguladoras do Estado.

O filósofo colombiano revela que a matriz prática que deu origem às ciências sociais foi a necessidade de “ajustar” a vida dos homens ao sistema de produção. Todas as políticas e as instituições estatais (a escola, as constituições, o direito, os hospitais, as prisões etc.) foram definidas pelo imperativo jurídico da “modernização”, ou seja, pela necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las para benefício da coletividade através do trabalho.

O objetivo era vincular todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas *pelo conhecimento*. As ciências sociais ensinam quais são “as “leis” que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 170).

É a partir deste processo de reeducação da população para o novo modelo social em ascensão que se constitui a vocação que a instituição escolar possui para excluir e marginalizar os saberes populares. É essa a conclusão a qual chega Joseph Folliet (1968), após realizar um vasto estudo sobre a cultura popular na França.

Para o autor, antes da Revolução Industrial havia basicamente duas culturas na França: a cultura tradicional dos camponeses, que se transmitia na tradição oral e que o autor chama de memória auditiva; e a cultura dos clérigos, fixada desde o século XVI com o *Ratio Studiorum* dos jesuítas e que, em oposição à cultura do campesinato, tinha como veículo a escrita e o impresso.

Folliet (1968) afirma que a cultura dos clérigos se transformou pouco a pouco desde o século XVI até nossos dias em cultura burguesa e, aos olhos do homem burguês, sua cultura confundia-se com a soma dos conhecimentos humanos, entendida como cultura da humanidade. Para o burguês, então, segue Folliet (1968), a cultura tradicional do campesinato era um amontoado de trevas, superstições, crendices e preconceitos míticos.

Após o paulatino processo de urbanização vivido pela Europa, Folliet (1968) narra o surgimento de uma cultura popular urbana que conservava muitos elementos da cultura camponesa, entretanto, esta passa a ser fortemente atacada pela instrução, subproduto da cultura burguesa.

A escola, pública ou particular, combate, em nome da ciência – de fato, de um cientificismo primário – as crenças, as superstições, as tradições camponesas, mas substituindo-as por noções esparsas, falsificadas por seu simplismo e às vezes por preconceitos, sem ligação de ideias aparentemente claras (FOLLIET, 1968, p. 31).

Por isso, a crise da cultura popular, afirma Folliet (1968, p. 32), sobrevém no momento em que “a cultura burguesa, convertida em cultura universal parece triunfar definitivamente,

rejuvenescida pelas injeções nas humanidades greco-latinas de um ensino das ciências e das línguas vivas”. E o objetivo dos fundadores da escola, diz o autor, era esse mesmo, distribuir subprodutos ou sucedâneos da cultura burguesa.

A pior faceta deste fenômeno recai sobre as crianças, pois para elas a cultura será sempre confundida com o trabalho escolar e o professor é o “mediador elástico entre o grande cérebro da universidade e o pobre bugre da “base”” (FOLLIET, 1968, p. 32).

Folliet (1968), de forma irônica, denuncia os intelectuais que entusiasticamente fizeram coro à construção de um sistema de ensino assentado na cultura burguesa e em oposição à cultura popular e que, mesmo após os primeiros indicativos de limites desta forma de instrução e dos demais problemas sociais que explodiram na Europa moderna, seguiram em sua apologia.

Trata-se apenas de difundir a instrução, laica, gratuita e obrigatória [...] e tudo será resolvido no progresso retilíneo e contínuo que impulsiona a humanidade. Haverá sempre, por certo, magnatas da cultura, mandarins de pena de pavão, literatos e acadêmicos, em uma palavra. Mas no banquete da cultura, uma vez servidos os oficiais, restará um prato e um copo para todo mundo, e o professor lá está para oferecer a cada um – o professor, este humilde, mas eficiente representante da cultura, das luzes e da República em cada cidadezinha. Instruamos... eduquemos... (FOLLIET, 1968, p. 33).

Avalio que a análise de Folliet (1968) é sobrecarregada de um forte pessimismo e por um total descrédito na ação da escola. Contudo, não podemos desconsiderar que ao longo da história do pensamento filosófico e também sociológico moderno voltado à educação, diversas interpretações reforçam o entendimento de que à escola “compete o saber dito como erudito, livresco e científico, sob o rigor do método e da sistematização na construção do saber, que se diferencia excluindo o saber popular” (OLIVEIRA, 2006, p. 148).

Dentro desta histórica relação entre as ciências sociais e as tendências pedagógicas, o pensamento sociológico tem produzido diferentes interpretações referentes à escola, sua função social e o seu papel institucional; as relações que estabelece com as demais instâncias da sociedade e as maneiras como lida com diferentes lugares epistemológicos e culturais.

Suas primeiras tendências, entretanto, refletindo o fenômeno que denunciei há pouco ao tratar das reflexões de Lander (2005) e Castro-Gomes (2005), seguem em direção a um saber eurocêntrico e disciplinatório, que toma a escola como um espaço de inculcação de valores sociais e culturais indispensáveis à inserção das novas gerações à sociedade, esta entendida como una e indivisa. Émile Durkheim, sem dúvida, será basilar nesse sentido.

Conforme Jourdain e Naulin (2017), Durkheim oferece os primeiros marcos de uma sociologia da escola, no início do século XX, especificamente em sua obra *L'Évolution pédagogique en France (1904-1905)*. Para as autoras, o sociólogo entende a escola como uma instância de socialização, cuja a função é a inculcação dos valores morais que fundam a

sociedade, libertando o indivíduo de particularismos familiares, assegurando a manutenção da ordem social.

Durkheim, além de um dos fundadores da Sociologia, se volta profundamente ao campo da educação e à função social da escola, considerando esta instituição como vital à sociedade, legando a ela um papel de destaque em seu sistema de explicação sociológica. Além disso, a própria história de vida deste autor e sua atuação profissional evidenciam que sociologia e pedagogia sempre estiveram imbricadas. Vejamos o que nos diz Fallconnet (2011, p. 9).

Ao longo de sua vida, Durkheim ensinou a Pedagogia e a Sociologia ao mesmo tempo. Na Faculdade de Letras de Bordeaux, de 1887 a 1902, ele ministrou uma hora de aula de Pedagogia por semana. Os ouvintes eram, em sua maioria, membros do Ensino Primário. Na Sorbonne, foi na cadeira de Ciência da Educação que, em 1902, ele supriu a vaga de Ferdinand Buisson, a qual passou a ocupar definitivamente a partir de 1906. Até a sua morte, ele reservou à Pedagogia pelo menos um terço, e muitas vezes dois terços, dessas aulas: sessões públicas, conferências para os membros do Ensino Primário, curso para os alunos da Escola Normal Superior. Esta obra pedagógica permanece quase toda inédita.

Durkheim (2011) afirma que cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força reguladora geralmente irresistível, da qual não podemos nos afastar sem nos depararmos com vigorosas resistências. E, para o autor, isto é salutar, pois em cada povo existe “certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social a qual elas pertencem” (2011, p. 51). Portanto a função do sistema de educação é:

[...] suscitar na criança: 1º) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º) certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e a cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva (DURKHEIM, 2011, p. 53).

Durkheim (2011, p. 55) considera que “a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente”. Deste modo, a educação tem a tarefa de transformar “o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social” (Ibidem). Portanto, a educação “não se limita a reforçar as tendências naturalmente marcantes do organismo individual, ou seja, desenvolver potencialidades ocultas que só estão esperando para serem reveladas” (Ibidem). É justamente nessa ação que reside a grandeza da educação: “Ela cria um novo ser no homem”.

Aos moldes da concepção epistemológica monocultural da modernidade europeia, Durkheim (2011, p. 52) defende que ao longo da história constituiu-se todo um conjunto de ideias “sobre a natureza humana, a importância respectiva de nossas diferentes faculdades, o direito e o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc.” e toda educação, independentemente das divisões de classe social, tem como objetivo fixar esse conjunto de ideias nas consciências.

Para Durkheim (2011, p. 56), “a educação satisfaz acima de tudo necessidades sociais”, porém, demonstrando o etnocentrismo típico da episteme moderna, afirma que “existem sociedades em que estas qualidades não foram absolutamente cultivadas”.

Nem todos os povos reconheceram as vantagens de uma sólida cultura intelectual. A ciência e o espírito crítico, os quais valorizamos tanto atualmente, durante muito tempo foram vistos com desconfiança. Não conhecemos uma grande doutrina segundo a qual são bem-aventurados os pobres de espírito? Não se deve pensar que esta indiferença com relação ao saber tenha sido artificialmente imposta aos homens contra a natureza deles. Eles não tem por si mesmos o apetite instintivo de ciência que Ihes é frequente e arbitrariamente imbuído e só desejam a ciência na medida em que a experiência Ihes mostra o quão imprescindível ela é para eles. Ora, no que diz respeito a organização de sua vida individual, eles não se interessavam nem um pouco pela ciência (DURKHEIM, 2011, p. 56-57).

O autor continua afirmando que a ciência nasce quando o homem passa a ter necessidades diferentes daquelas bastante simples, onde a sensação, a experiência e o instinto podiam bastar, assim como para o animal. São necessidade intelectuais que ultrapassam a mera sobrevivência física. Isto aconteceu, segundo Durkheim (2011) a partir do momento em que a vida social, sob todas as suas formas, “tornou-se complexa demais para poder funcionar de outra forma a não ser com base na reflexão, ou seja, no pensamento iluminado pela ciência” (DURKHEIM, 2011, p. 57).

A cultura científica se tornou então indispensável, e é por isto que a sociedade a exige de seus membros e a impõe como um dever. Entretanto, em suas origens, enquanto a organização social for bastante simples, muito pouco variada e sempre fiel a si mesma, a cega tradição bastará, assim como o instinto para o animal. Neste contexto, o raciocínio e o livre pensamento são inúteis e até perigosos, já que necessariamente ameaçariam a tradição. E por isto que eles são proscritos (Ibidem).

Percebemos duas características marcantes nas reflexões do autor sobre o campo da educação. Primeiro, o reflexo da sua interpretação funcionalista da sociedade, onde a educação é um instrumento de inculcação de valores culturais considerados universais e indispensáveis ao pleno funcionamento da vida social, supostamente orgânica, auxiliando para que as novas gerações se incorporem e não gerem infortúnios. Segundo, o teor etnocêntrico reforçado por uma suposta superioridade epistemológica do conhecimento científico, que visivelmente

rebaixa determinados povos à condição de animalidade, que agem, por sua vez, por instinto e não alcançam os patamares mais altos do desenvolvimento intelectual humano.

Dizendo não se tratar de uma imposição das ideias dos grupos majoritários e a despeito de todas as dissidências, Durkheim afirma que na base da civilização existe um certo número de princípios que são comuns a todos, e muito poucos ousam negar: respeito da razão, da ciência e das ideias e sentimentos que sustentam a moral democrática. O Estado não cria esta comunhão de ideias e sentimentos, mas cabe a ele consagrá-la, mantê-la e torna-la mais consciente para as pessoas.

O papel do Estado consiste em identificar estes princípios essenciais, fazer com que eles sejam ensinados nas escolas, garantir que em lugar algum os adultos deixem as crianças ignorá-los e certificar-se de que por toda parte se fale deles com o respeito que lhes é devido (DURKHEIM, 2011, p. 64).

A conjuntura europeia, conturbada por guerras, em vias de modernização, tomada pela tensão entre valores e instituições que estavam sendo corroídos e formas emergentes, cujo perfil ainda não se encontrava totalmente configurado, reverberou, segundo Quintaneiro (2002) na produção durkheimiana, que apresenta profundas preocupações com a necessidade da construção de uma coesão social, considerando a escola uma instituição estratégica para este fim.

Contudo, posteriormente, pode-se perceber que a ideia da construção de um imaginário social supostamente fundamentado no que havia de mais elevado na produção intelectual e cultural humana e, justamente por isso, digno de ser ensinado nas escolas, serviu: a) à construção de mecanismos de controle ideológico e logo de dominação da alta burguesia europeia sobre as classes populares do continente²⁸ e; b) aos propósitos imperialistas das nações europeias e a violenta expropriação que protagonizaram sobre as zonas coloniais do Sul global.

Kruppa (2016) afirma que o pensamento de Durkheim foi usado muitas vezes para justificar atitudes e ideologias conservadoras, interessadas em manter a ordem social vigente. Tomando como uma de suas bases o pensamento durkheimiano, o pensamento liberal conservador justifica a desigualdade social como fenômeno natural, afirmando que os homens são dotados de capacidades diferentes. A desigualdade é tomada como questão individual e não social.

Transportando estas interpretações para o contexto educacional, Kruppa (2016, p. 61) diz que muitas vezes “ouvimos atribuir-se o fracasso escolar ou insucesso na vida meramente

²⁸ Mais à frente veremos como o sociólogo Pierre Bourdieu descreve este fenômeno.

à incapacidade pessoal; ou atribuir-se o exercício de determinadas profissões “naturalmente” a certos grupos sociais”.

Encontramos em Durkheim a tentativa de justificação da escola como um espaço de socialização de conhecimentos supostamente universais indispensáveis à harmonização das sociedades e para o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas.

A ideia de um Estado totalmente interventivo no âmbito escolar, visando assegurar uma unidade nos conteúdos ensinados, entendidos como expressões genuínas de valores universais que precisam ser repassados às futuras gerações, auxiliou na construção deste modelo de escola monocultural e autoritária que, contemporaneamente, em certos aspectos, ainda insiste em nos assombrar.

Max Weber também não vai escapar das amarras do eurocentrismo em suas reflexões sociológicas. Já no primeiro parágrafo da introdução da sua célebre “*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*”, como que louvando o desenvolvimento intelectual que permitiu a escrita da obra, o pensador alemão assevera que apenas na moderna civilização europeia/ocidental, “e só nela”, apareceram fenômenos culturais que “apresentam uma linha de desenvolvimento, de significado e valor universais” (WEBER, 2004, p. 7).

Nos parágrafos que se sucedem, como uma avalanche de afirmações etnocêntricas, Weber busca exemplificar seu argumento e inicia dizendo que “apenas no Ocidente existe uma ciência num estágio de desenvolvimento que reconhecemos, hoje, como válido” (WEBER, 2004, p. 7), e que a busca “racional, sistemática e especializada da ciência por parte de pessoal treinado e especializado existiu somente no Ocidente, num sentido que se aproxima de seu papel dominante na nossa cultura atual” (Ibidem).

Vale à pena destacar alguns outros exemplos das perspectivas do autor:

O conhecimento empírico, as reflexões sobre o universo e a vida, a sabedoria filosófica e teológica das mais profundas não estão aqui confinadas, embora no caso desta última o pleno desenvolvimento da teologia sistemática deva ser creditado ao cristianismo sob a influência do helenismo, uma vez que dela houve apenas fragmentos no islamismo e numas poucas seitas hindus.

[...] conhecimento e observação de grande finura sempre existiram em toda parte, principalmente na Índia, na China, na Babilônia e no Egito. Mas à astronomia da Babilônia e às demais faltavam – o que torna seu desenvolvimento mais assombroso – as bases matemáticas recebidas primeiramente dos gregos. A geometria hindu não tinha provas racionais, que foram outro produto do intelecto grego, criador também da mecânica e da física.

As ciências naturais da Índia, embora de todo desenvolvidas sobre a observação, careciam de método de experimentação o que foi, longe de seus alvares na Antiguidade, um produto essencialmente do Renascimento, assim como o moderno laboratório.

A medicina, especialmente na Índia, embora altamente desenvolvida quanto às técnicas empíricas, carecia de fundamentos biológicos e particularmente bioquímicos. Uma química racional tem estado ausente de todas as áreas da cultura que não a ocidental.

A erudição histórica chinesa, altamente desenvolvida, não possuía o método de Tucídides.

É verdade que Maquiavel teve predecessores na Índia; mas todo o pensamento político da Índia carecia de um método sistematizado como o de Aristóteles e, de fato, de conceitos racionais.

(WEBER, 2004, p.7)

Weber expande sua leitura eurocentrada de mundo para o campo das artes e passa a elencar os méritos, a superioridade e as conquistas do ocidente em diferentes campos artísticos, passando pela música²⁹, arquitetura e pintura.

Walter Mignolo (2020) diz terem sido essas manifestações eurocêntricas de Weber que o instigaram a escrever um de seus livros mais populares: *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*. Nesta obra, Mignolo mostra como a gnose e o imaginário do sistema mundial/colonial moderno estão perfeitamente expressos nas colocações weberianas.

Toda realização intelectual, diz Mignolo (2020), exige condições materiais satisfatórias, e tais condições materiais relacionam-se com a *colonialidade do poder*, portanto, não é possível analisar qualquer nível de desenvolvimento intelectual ou artístico europeu deixando de lado os legados coloniais. Entretanto, Weber, que oferecera uma visão tão lisonjeira às conquistas europeias, convenientemente, diz Mignolo, nunca mencionou o colonialismo, muito menos a diferença colonial advinda desta relação.

O professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Marcos de Jesus Oliveira (2018), salienta que não podemos aceitar a “excepcionalidade” das sociedades europeias advogada por Max Weber, pois isto significa reiterar que as sociedades latino-americanas são um desvio da modernidade ocidental que se realizou plenamente em países como Inglaterra, França, Alemanha e EUA. Na verdade, diz o autor:

Tais sociedades resultam de relações historicamente constituídas e marcadas por assimetrias de várias ordens com as quais os grandes centros metropolitanos inscreveram a dominação simbólico-imperial. Se tomarmos a colonialidade como o lado oculto da modernidade, a excepcionalidade será entendida como parte de retórica do poder necessária às sociedades centrais com a qual se justifica dominação

²⁹ Weber faz questão de se situar como sujeito dessas conquistas ao grafar tais feitos da seguinte forma: “nossa orquestra, com seu núcleo de quarteto de cordas e a organização do conjunto de sopros; nosso acompanhamento de graves; nosso sistema de notação, que tornou possível a composição e o moderno trabalho musical e, pois, a sua própria sobrevivência; nossas sonatas, sinfonias, óperas e, finalmente, nossos instrumentos fundamentais que são expressão daquelas: o órgão, o piano, o violino etc. Todas essas coisas são conhecidas apenas no Ocidente” (WEBER, 2004, p. 8, grifo meu).

e exploração epistêmicas globais. Assim, a excepcionalidade europeia se torna a face oculta da definição da metrópole, produto das relações historicamente estabelecidas entre metrópole/colônia em que a primeira detém o “direito de narração” e, com isso, uma série de atributos que supostamente seria sua propriedade exclusiva (OLIVEIRA, 2018c, p. 420).

Não desmerecendo a vasta contribuição da produção de Weber e seu legado às Ciências Sociais, não dá para negar, como afirma Enrique Dussel (2000), que a perspectiva weberiana é um dos melhores exemplos do eurocentrismo porque seu autor assume que a modernidade é um fenômeno eminentemente europeu e que a excepcionalidade europeia permitiu que esta superasse todas as outras culturas, sem nenhuma vinculação com a dominação e exploração dos povos latino-americanos e caribenhos.

A crítica dos intelectuais da *rede modernidade/colonialidade* se estende também à obra de Marx, que na ótica destes autores e autoras é entendida como uma perspectiva crítica de análise das relações sociais, mas que não conseguiu escapar da lógica eurocentrada presente na episteme moderna. O analista mais contundente na defesa destes limites foi Aníbal Quijano.

A ideia de classes sociais recebe especial atenção de Quijano, um grande articulador da análise marxista sobre a sociedade capitalista. O sociólogo peruano traz reflexões interessantes sobre o tema. Afirma que a ideia de “classe” foi empregada inicialmente nos estudos da “natureza”, através de pesquisas com vegetais que deram origem à classificação botânica no século XVIII, antes de ser empregada nos estudos da “sociedade”³⁰.

Os que estudavam e debatiam a sociedade da Europa Centro-Nórdica no final do século XVIII e no início do século XIX aplicaram a mesma perspectiva às pessoas e verificaram que era possível “classifica-las” também a partir de suas características mais constantes e diferenciáveis (empiricamente, o seu lugar nos pares riqueza e pobreza, mando e obediência) (QUIJANO, 2010, p. 108-109).

Foi de Saint-Simon a iniciativa de verificar que a fonte principal dessas diferenças estava “no controle do trabalho e seus produtos e dos recursos da natureza empregues no trabalho”, mas Marx e os demais teóricos do materialismo histórico, desde o final do século XIX, quanto a esta perspectiva de conhecimento, não produziram modificações ou rupturas decisivas (QUIJANO, 2010).

Obviamente, diz Quijano, ao transferir o substantivo classe do mundo da “natureza” para o da “sociedade”, era indispensável associá-lo a um adjetivo que legitimasse esse deslocamento, deste modo, a classe deixa de ser botânica e transforma-se em social. Contudo, o novo adjetivo não podia ser capaz, por si só, de cortar o cordão umbilical que amarrava o recém-nascido

³⁰ Mas destaca Quijano que se deve “ter em conta [...] que outros termos têm a mesma origem naturalista, comum: estrutura, processos, organismo, termos que no eurocentrismo passam ao conhecimento social com as mesmas amarras cognitivas do termo classe” (QUIJANO, 2010, p. 109).

conceito ao ventre naturalista, muito menos proporcionar uma atmosfera epistêmica alternativa para o seu desenvolvimento. No pensamento eurocêntrico, “a sociedade era um organismo, uma ordem dada e fechada. E as classes sociais foram pensadas como categorias já dadas na “sociedade” como acontecia com a classes de plantas na “natureza”” (QUIJANO, 2010, p. 109).

Além de elaborada para analisar a realidade europeia, a teoria das classes sociais reduz a análise das relações de poder ao controle do trabalho e dos seus recursos e produtos, deste modo, todas as outras instâncias da existência social onde se formam outras relações de poder ou não são levadas em consideração, ou são interpretadas como derivações das relações de produção (QUIJANO, 2010).

Para Quijano, bem como para os demais intelectuais da *rede modernidade/colonialidade*, a escala societal é marcada historicamente por relações de poder, expressas através de formas de exploração/dominação/conflito, que se articulam, basicamente, de acordo com o sociólogo peruano, em torno dos seguintes meios de existência social:

- 1) o trabalho e seus produtos;
- 2) dependente do anterior, a ‘natureza’ e os seus recursos de produção;
- 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie;
- 4) a subjetividade os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento;
- 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças

(QUIJANO, 2010, p. 88).

A crítica de Quijano, portanto, não nega as relações de poder (dominação/exploração/conflito) que marcam as relações de trabalho (e seus produtos), entretanto, destaca que o controle do trabalho não pode ser entendido como a base sobre a qual se articulam **todas** as relações de poder, sendo determinante de cada uma delas. Dito isto, a ideia de que a história das sociedades seja a história da luta entre classes antagônicas que disputam a hegemonia dos meios de produção é reducionista, na sua concepção³¹.

Grosfoguel (2008) diz que o grande desafio proposto aos intelectuais das nações colonizadas é criar uma política anticapitalista radical que vá além do identitarismo e supere a

³¹ O intelectual Jamaicano Stuart Hall talvez nos indique o melhor caminho para pensarmos as lutas políticas contemporâneas: “[...] as formas concretas de luta política deverão possuir um caráter social muito mais amplo – que não divida a sociedade simplesmente em “classe contra classe”, que a polarize em uma frente mais ampla de antagonismo, por exemplo, entre todas as classes populares, de um lado, e as que representam os interesses do capital e o bloco do poder em torno do Estado, de outro” (2003, p. 314).

tradicional dicotomia entre economia política e estudos culturais, transpondo os reducionismos econômicos e culturalistas.

Para isto, exige-se um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda), além de um diálogo crítico entre diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; e o reconhecimento das perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados (GROSFOGUEL, 2008).

Pierre Bourdieu, um dos primeiros intelectuais europeus a desenvolver um robusto sistema de explicação referente às dinâmicas culturais dentro das escolas, busca compreender os mecanismos de marginalização das culturas das classes populares dentro do conhecimento escolar.

Ele produz suas reflexões influenciado pelos anos de 1960, marcados por uma intensificação do interesse sociológico sobre as questões escolares, conforme nos dizem Jourdain e Naulin (2017). Entre outros fatores, as autoras indicam:

Os efetivos do ensino médio e da universidade, que ficaram estáveis durante a primeira metade do século XX, com a chegada das crianças nascidas durante o *baby boom* do pós-guerra explodem. A este crescimento de efetivos somam-se uma abertura da instituição escolar a novas populações e um alongamento na escolaridade pelo viés das reformas institucionais que visam a formar melhor os estudantes a fim de fazer frente às novas condições econômicas e sociais (JOURDAIN & NAULIN, 2017, p. 58).

Dizem as autoras que essa massificação do ensino será interpretada como democratização, supostamente possibilitando a todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, acesso igualitário à escola e ao diploma que ela expede, dando às famílias a esperança de ascensão social de seus filhos por meio da educação. Contudo, os trabalhos do sociólogo Pierre Bourdieu, em parceria com Jean Claude Passeron, “vêm transformar esta interpretação trazendo à luz os obstáculos que impedem que a massificação se transmute em democratização” (JOURDAIN & NAULIN, 2017, p. 59).

Bourdieu, em sua análise sobre o sistema escolar da França, dará destaque às relações culturais estabelecidas no cotidiano da escola, nas políticas educacionais e nas composições curriculares, revelando que, apesar dos discursos de democratização do ensino como forma de superação das desigualdades e instrumento para a ascensão social das camadas populares, a escola está a serviço da manutenção do *status quo* e do condicionamento dos mais pobres ao domínio da burguesia.

As pesquisas de Pierre Bourdieu sobre a escola inovaram profundamente a sociologia da educação nos anos de 1960. Essas pesquisas são igualmente, para

Pierre Bourdieu, ocasião de forjar e de testar determinados conceitos maiores que definem hoje a sua sociologia (*habitus*, capital cultural, violência simbólica...) (JOURDAIN & NAULIN, 2017, p. 59).

Bourdieu e Passeron dizem que a sociologia da educação de Durkheim, que tratamos linhas atrás, é o lugar privilegiado da ilusão do consenso e afirmam que todo o sistema de ensino institucionalizado contribui para a inculcação de um arbítrio cultural (reprodução cultural) “cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 77).

O sociólogo chama de violência simbólica a imposição de significações ditas como legítimas e que dissimulam as relações de força que estão na sua base; uma força simbólica, que conduz a ação pedagógica. Portanto, tal ação é reflexo desta violência, principalmente porque se apresenta como imposição, por um poder arbitrário, um arbitrário cultural. Essa relação pedagógica é tributária da formação social, por sua vez entendida como sistema de relações de força e sentido entre grupos ou classes. Nas palavras de Bourdieu e Passeron, a ação pedagógica:

[...] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação) (2011, p. 27).

Uma segunda característica apontada pelos autores, que indica a violência simbólica constitutiva da ação pedagógica, é a seleção e exclusão correlativa do que é considerado digno de ser ensinado por essa ação. Sendo definido por grupo ou classe, o ensino acaba por operar objetivamente em favorecimento do seu próprio arbitrário cultural. É por esta razão que nos sistemas de arbítrios culturais – como o sistema escolar – o lugar privilegiado sempre será ocupado pelo arbitrário cultural “que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes” (BOURDIEU & PASSERON, 2011, p. 30).

Portanto, fica evidente que na ótica dos autores a reprodução de determinados valores culturais, alardeados como universais, é estratégia indispensável à reprodução social. Invertendo a ordem estabelecida por vertentes marxistas, Bourdieu coloca as relações culturais em lugar de destaque na sua análise sociológica e estabelece que o controle dos instrumentos de reprodução dos arbítrios culturais corrobora o controle de outras instâncias da sociedade, no âmbito político, econômico e social.

Devido a esta leitura sobre o que considera ser o verdadeiro papel social da escola, Bourdieu se torna um profundo crítico das teorias pedagógicas clássicas que tradicionalmente definem o sistema de educação “como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, informação acumulada)” (BOURDIEU & PASSERON, 2011, p. 31-32).

Tais interpretações desconsideram os efeitos provenientes da reprodução simbólica e acabam por desassociar as relações entre reprodução cultural e social, tão evidentes para o autor, estando assentadas na interpretação ingênua de que toda ação pedagógica colabora harmoniosamente com a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisível de toda a sociedade. Nas palavras de Nogueira e Nogueira (2016, p. 14):

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham nova interpretação.

Bourdieu demonstra que a marginalização da cultura das camadas populares no cotidiano da escola é proposital e estratégica. A seleção curricular é realizada de acordo com o capital cultural dos grupos dominantes, seus interesses e conhecimentos, portanto, expressando o sistema social que legitima as diferenciações sociais. Além disso, a hierarquia instituída entre as disciplinas acadêmicas está relacionada aos graus de afinidade que a elite cultural estabelece com estes conhecimentos.

As hierarquias culturais estão vinculadas às hierarquias sociais, e a escola, enquanto instituição que tem a tarefa de reproduzir e perpetuar a dominação social, hierarquiza a cultura desconsiderando os conhecimentos oriundos dos estratos mais baixos da sociedade e impõe o arbitrário cultural dominante, ou seja, os referenciais culturais dos grupos dominantes.

A violência simbólica contida nessa ação pedagógica tem como finalidade a construção do consentimento das classes populares à dominação, reforçando a adesão do dominado à sua própria opressão, fazendo com que este entenda as diferenças sociais como naturais.

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que esta instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas o autor mostra que, na verdade, as chances são desiguais, alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender as exigências, muitas vezes, implícitas, da escola (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2016, p. 80).

De acordo com Rodrigues (2011), embora Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron exponham a face oculta do sistema de ensino, ao afirmarem que as teorias pedagógicas são cortinas de fumaça que ocultam o poder reprodutor do sistema social, negam qualquer possibilidade de rompimento da escola com as estruturas de reprodução.

Na ótica de Jourdain e Naulin (2017), ao acusar a escola, outrora vista como instrumento de democratização e meritocracia, de ser uma instituição a serviço da perpetuação dos privilégios das elites, Bourdieu é acusado de estabelecer um determinismo social em sua análise sociológica, retirando dos indivíduos qualquer capacidade de resistência ao sistema. Mas, de acordo com as autoras, apesar de esboçar um quadro bastante pessimista da função da escola, a obra do autor também oferece pistas para a construção de uma verdadeira democratização do ensino. Contudo, tais pistas foram criticadas por seu caráter excessivamente teórico, fazendo com que a sociologia de Bourdieu fosse frequentemente interpretada como fatalista.

A despeito deste determinismo fatalista do qual Bourdieu é acusado, sua análise do sistema escolar enquanto instituição de reprodução social, coloca as relações culturais em destaque perante as distintas relações de força que imperam na sociedade. A imposição do capital cultural das elites via sistema escolar é, na ótica do autor, o motivo que faz com que a cultura do povo seja silenciada nas composições curriculares e na prática pedagógica cotidiana. Calar a cultura do povo é indispensável à sua dominação pelas elites.

A análise de Bourdieu revela que a seleção de conhecimentos a serem ensinados na escola, justificada pela suposta universalidade e relevância social de determinados capitais culturais, na verdade é um dispositivo de dominação viabilizado pela imposição de um arbitrário cultural dominante sobre as camadas populares, que visa condicioná-las ao fracasso escolar, ao passo que, dissimuladamente, se põe como promotora da democratização do ensino.

Contudo, a partir de tudo o que venho estudando acerca do pensamento sociológico latino-americano, o qual tentei sintetizar laudas atrás, sou levado a crer que as dinâmicas culturais dentro da escola não se esgotam nos fenômenos analisados por Bourdieu, apesar do mérito do autor em descortinar que as assimetrias culturais, materializadas nos conteúdos escolares, são estratégicas à manutenção de relações de poder em dinâmicas sociais maiores. É o que defenderei mais à frente nesta tese.

Como já disse anteriormente, não se trata de negar a importância que essas matrizes teóricas deram e continuam dando ao pensamento pedagógico brasileiro, na verdade, a busca por uma prática transmoderna, como destaca Dussel (2016), que reconheça, valorize e estabeleça o diálogo com os aspectos positivos possibilitados pela modernidade, é um horizonte que não pode ser perdido de vista. Entretanto, dentro ainda do princípio transmoderno, não podemos esquecer também que a suposta universalidade de determinadas vertentes da produção

intelectual do “Norte global” se edificou por meio das assimetrias políticas, econômicas e epistemológicas instauradas pelo colonialismo.

Com base em Chakrabarty (2008), convém destacar que a atitude intelectual e política frente a esses autores não é a de descartá-los, mas de considerá-los indispensáveis e, ao mesmo tempo, inadequados frente a determinadas realidades específicas. O nosso desafio é perfeitamente sintetizado por Eduardo Restrepo (2015), ao afirmar que devemos construir uma prática intelectual que:

[..] não desconhece a relevância dos saberes dos setores subalternizados pelos efeitos do eurocentrismo que tem fetichizado o “conhecimento científico” e a academia como os possuidores de uma verdade transcendente, mas não descarta como insumos intelectuais relevantes autores europeus ou estadunidenses como Foucault, Bourdieu, Williams, Wallerstein, Rabinow, Thomson, Gramsci ou Marx, para mencionar apenas alguns (RESTREPO, 2015, p. 30).

Entendo que precisamos avançar em direção a sociologias da educação e a sociologias do currículo que analisem o campo educacional manejando os instrumentos teóricos oferecidos pela *rede modernidade/colonialidade* e se aprofundem sobre a realidade educacional latino-americana a partir desses marcos, já que, como vimos, a maioria das análises tidas como canônicas, e que servem como suporte às pesquisas desenvolvidas no Brasil, foram cunhadas a partir das conjunturas específicas de nações do Norte global: Estados Unidos, Canadá, França e Inglaterra, principalmente.

Estou seguro que, conforme assevera Lander (2005, p. 22), a busca de “alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal”. Para isso, ainda conforme o autor, é necessário que questionemos as pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: “o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais” (LANDER, 2005, p. 22).

O que as perspectivas da *rede modernidade/colonialidade* têm revelado é uma mudança paradigmática na forma de se analisar a geopolítica global, seja nos ocultamentos e hierarquizações nas produções do passado, seja na geopolítica do conhecimento dos tempos presentes. Dito isto, gostaria de destacar, preliminarmente, algumas potencialidades que enxergo ao tomar as reflexões oriundas da *rede modernidade/colonialidade* para analisar a complexidade das relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e a cultura popular.

Possibilita-nos romper com o determinismo vulgar, que reduz a escola a mero reprodutor de valores sociais hegemônicos estabelecidos pelo campo econômico, e superar também as leituras ingênuas que superestimam o poder de agência dos sujeitos, negligenciando uma análise mais apurada frente os mecanismos de internalização da *colonialidade do ser*.

Permite-nos pensar a escola como um espaço de contradição, não apenas reflexo de uma sociedade dividida em classes sociais, mas um espaço de expansão da racialização e do sexismo, onde as hierarquias de gênero e sexualidade, por exemplo, foram instauradas e posteriormente tomadas como padrão de poder do capitalismo global.

Além disso, nos ajuda a compreender como o universo das culturas populares podem reproduzir os mecanismos de opressão instaurados pela *colonialidade*, como o machismo e o patriarcado, mas também, contraditoriamente, como produto da exterioridade deste padrão de poder, expressar formas de re-existência, conflito e contraposição.

São diversos e complexos os mecanismos que marginalizam a cultura popular dentro do espaço escolar e pensar sociologicamente esta relação requer que lancemos mão destes instrumentos analíticos a fim de compreendermos a totalidade deste fenômeno. Precisamos reconhecer que uma sociologia da educação, voltada para a análise do saber escolar, do currículo, das relações sociais na escola e dos diversos mecanismos de poder que atravessam essas relações, podem tomar como base o pensamento decolonial. Minha intenção com este trabalho é que ele contribua com isto.

Mas, mais do que isto, carrego comigo a inquietação expressa por Walter Mignolo:

Minha preocupação é enfatizar a ideia de que o discurso colonial e pós-colonial não é apenas um novo campo de estudo ou uma mina de ouro para a extração de novas riquezas, mas condição para a possibilidade de se construírem novos *loci* de enunciação e para a reflexão de que o “conhecimento e compreensão” acadêmicos devem ser complementados pelo “aprender com” aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais (MIGNOLO, 2020, p. 25-26).

A partir desse propósito analisei as memórias de Alessandra Marinho, Bruno B.O, Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos. Tomando como referência este campo teórico, busquei compreender a complexidade envolvida nas experiências desses profissionais ao relacionarem suas vivências com a cultura popular e com o ensino dos conteúdos disciplinares na educação básica, pois a ferida colonial a qual Walter Mignolo (2007b) se refere continua vigente e deixando os seus impactos também no sistema escolar latino-americano.

Espero que esta seção tenha colaborado na compreensão dessa ferida colonial, bem como demonstrado a urgência do aprofundamento das análises que denunciam os modos como a matriz colonial de poder se aloja e influencia os sistemas formais de educação no Brasil, gerando marginalização, invisibilização e outros processos de opressão alicerçados nas hierarquias raciais, sociais, econômicas, de gênero e sexualidade e epistemológicas, que lhes são característicos.

No campo de interesse específico desse trabalho, temos elementos suficientes para afirmar que a marginalidade da cultura popular dentro do espaço escolar, desde as composições

curriculares até a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente, também é tributária desse padrão de poder.

4 CULTURA POPULAR: DEFINIÇÕES E INDEFINIÇÕES

Eu falo de sociedades escravizadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas. (CÉSAIRE, 1977, p. 25)

A cultura popular é um conceito controverso e tem suscitado debates acalorados no âmbito das ciências humanas. Interpretações diversas e, por vezes, irreconciliáveis compõem este campo de discussão. Autores afirmam sua vitalidade, outros a descartam dizendo ser impossível qualquer tratamento metodológico a um conceito tão vago. Terceiros, mais conservadores, chegam a afirmar a inexistência de algo do tipo.

Nesta seção apresento uma parte dessa produção intelectual voltada à cultura popular, priorizando três campos do conhecimento que se dedicaram a construir a compreensão acadêmica sobre a cultura do povo: o Folclore, a História e os Estudos Culturais.

Optei por apresentar uma síntese do debate desses três campos porque considero que foram eles os que mais contribuíram, tanto para a pesquisa científica envolvendo a cultura popular, quanto para interpretações correntes no senso comum sobre as produções culturais produzidas pelo povo.

4.1 FOLCLORE: AS PRIMEIRAS INTERPRETAÇÕES DA EPISTEME MODERNA SOBRE A CULTURA POPULAR

Lima (2003) nos diz que a palavra folclore é a versão “aportuguesada” de *Folklore*, neologismo criado por Willien John Thoms³², em 1846, a partir de dois vocábulos do inglês antigo: *Folk* – significando *povo*, e *Lore* – remetendo a *estudo* ou *ciência*. *Folklore* foi utilizado para denominar o campo de estudos até então identificado como “antiguidades populares” ou “literatura popular”.

De acordo com Cavalcanti (2008), o folclore faz parte de uma corrente do pensamento mundial originada na Europa na segunda metade do século XIX, herdeira de duas tradições intelectuais: os Antiquários – pensadores dos séculos XVII e XVIII que, por diletantismo, colecionavam e classificavam objetos e informações relacionados aos costumes populares – e o Romantismo.

³² Willien John Thoms nasceu em Westminster-Inglaterra em 1803 e dedicou-se ao estudo das “antiguidades populares”, fundando a revista *Notas e Perguntas*, voltada à análise da literatura popular (LIMA, 2003).

O Romantismo, poderosa corrente de ideias artísticas e literárias, emerge no séc. XIX em associação com os movimentos nacionalistas europeus. Em oposição ao iluminismo, caracterizado pelo elitismo, pela rejeição à tradição e pela ênfase na razão, o Romantismo valorizava a diferença e a particularidade, consagrando o povo como objeto de interesse intelectual. O povo, para os intelectuais românticos, é puro, simples, enraizado nas tradições e no solo de sua região (CAVALCANTI, 2008, p. 22).

Edison Carneiro (2008) nos diz, então, que o campo folclórico se estende a todas as manifestações da vida popular: vestuário, comida, habitações, artes, credences, linguajar, jogos, danças e representações. Diz mais: que, mesmo em um exame superficial, estas manifestações revelam todo um sistema de sentir, pensar e agir essencialmente divergente do sistema oficial, erudito, predominante nas sociedades ocidentais.

Para Florestan Fernandes (1978), ao folclore se propôs o problema essencialmente prático de determinar o conhecimento, os modos de ser, pensar e agir do povo, por meio de elementos de natureza ergológica (os modos de trabalho – as técnicas de uso da terra, ou manipulação de metais etc.) e de natureza não material, como lendas, superstições, danças, provérbios.

Imbricado na filosofia positiva de Augusto Comte (1798-1857), e no evolucionismo inglês de Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903), o folclore admitia que o desenvolvimento da sociedade, à semelhança dos seres vivos, se dava de forma gradual, transitando sucessivamente entre estágios. Entretanto, percebia-se a permanência de certos elementos de etapas anteriores nos estágios subsequentes. Esta persistência de elementos sobreviventes tinha grande importância no pensamento da época, pois comprometia o sistema de explicação da sociedade vigente (FERNANDES, 1978).

Daí decorreu o primeiro ponto de partida dos teóricos e pesquisadores do folclore: o “progresso” não se processa uniformemente na sociedade, havendo por isso camadas da população que não participam do desenvolvimento da mesma sociedade ou apenas o acompanham com retardamento evidente. E os elementos culturais, que constituem o patrimônio cultural dos indivíduos a eles pertencentes, não se sintonizam dinamicamente com a cultura tomada como um sistema ou como um todo orgânico e por isso deixam de refletir integralmente a evolução cultural da sociedade (FERNANDES, 1978, p. 39).

Com esse esquema evolucionista, os primeiros folcloristas buscavam abranger o que culturalmente era explicado como apego ao passado em uma sociedade que se modernizava e, conforme a síntese de Florestan Fernandes (1978), o estudo de elementos culturais considerados

ultrapassados, mas que sobreviviam³³ ao passar do tempo, se configurou como o objeto de estudos do folclore.

Para autores da época, segue Fernandes (1978), o termo *cultura* designava o patrimônio cultural das classes mais elevadas cujas características eram a escrita, os conhecimentos científicos, as belas artes e a religião oficial. Folclore, por sua vez, abrangia os elementos que constituíam o que se poderia entender como “cultura das classes baixas”.

De acordo com o sociólogo brasileiro, assim tiveram início as analogias e comparações entre os “meios populares” e os “primitivos”. No folclore, ambos considerados pré-letrados ou “incultos”, eram tratados como gente sem a cultura das classes “superiores”. Deste modo, o folclore consistia na “cultura do inculto”, e entendia as classes baixas ou o povo como “os menos civilizados nos países civilizados”³⁴.

A ideia de “progresso” desses autores fomentou um duplo preconceito: o primeiro contra a cultura do povo pobre europeu e o segundo contra as populações das nações entendidas como menos evoluídas e, portanto, menos civilizadas (FERNANDES, 1978).

Martin-Barbero³⁵ (2009) faz uma profunda reconstituição e análise histórica do conceito de cultura popular e, ao se manifestar a respeito do trabalho dos folcloristas europeus, conclui que existem duas graves consequências em tais interpretações.: a) convertem o povo em uma entidade não analisável socialmente, posicionando-o abaixo ou acima do movimento social; b) o entende como uma comunidade orgânica, constituída por laços biológicos, telúricos ou naturais.

Esse tipo de interpretação tem forte repercussão no campo político porque arrefece os conflitos que formaram as tradições nacionais, que são esquecidas ou narradas lendariamente

³³ Edward Burnett Tylor (1832-1917), antropólogo britânico evolucionista, bem aos moldes da episteme de sua época, defendia a ideia de que as sociedades passam por etapas de evolução e que ao passarem para a etapa mais evoluída, não deixam de “carregar” vestígios da etapa passada, fenômeno que ele denomina de *sobrevivências*: “Trata-se de processos, costumes, opiniões, e assim por diante, que, por forçado hábito, continuaram a existir num novo estado de sociedade diferente daquele no qual tiveram sua origem, e então permanecem como provas e exemplos de uma condição mais antiga de cultura que evoluiu em uma mais recente (TYLOR, 2009, p. 87)”.

³⁴ Um bom exemplo desta mentalidade pode ser encontrado na obra do folclorista francês Pierre Saintyves (1870-1935) para quem o folclore era entendido como a ciência da cultura tradicional nos meios populares dos países civilizados (SAINTYVES, 1936). O folclorista foi Presidente da *Sociedade Francesa de Folclore* e Diretor da *Revista do Folclore Francês*.

³⁵ Jesús Martin-Barbero é considerado um pilar do pensamento cultural latino-americano. Espanhol de nascimento, mas radicado na Colômbia desde a juventude, o filósofo, semiólogo e antropólogo confessa que seu primeiro trabalho envolvendo as questões referentes aos meios de comunicação e a cultura das camadas populares tinha a exclusiva preocupação de mostrar como estes meios massivos manipulam, como seus discursos ideológicos penetram as mensagens, se impondo a partir de uma lógica de dominação à comunicação. Entretanto, posteriormente pode reconhecer que suas interpretações iniciais só davam espaço às estratégias do dominador, numa linearidade de transmissão da mensagem – emissores/dominadores e receptores/dominados –, impossibilitando captar qualquer indício de resistência, contradições ou lutas (MARTIN-BARBERO, 2009).

como simples trâmites arcaicos para configurar instituições e relações sociais que garantam de uma vez por todas a essência da nação.

Além disso, a interpretação dos românticos sobre a cultura popular é carregada de ambiguidade, pois, ao tempo em que dizem resgatar e reconhecer a atividade do povo na cultura, promovem um sequestro da mesma quando advogam que a originalidade da cultura popular reside em sua autonomia e distanciamento da cultura oficial e hegemônica para que se preserve livre de influências (MARTIN-BARBERO, 2009).

E, ao negar a circulação cultural, o realmente negado é o *processo histórico de formação do popular e o sentido social das diferenças culturais*: a exclusão, a cumplicidade, a dominação e a impugnação. E, ao ficar sem sentido histórico, o que se resgata acaba sendo uma cultura que não pode olhar senão para o passado, cultura-patrimônio, folclore de arquivo ou de museu nos quais conservar a pureza original de um povo-menino, primitivo (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 40, grifo do autor).

Estas interpretações, de acordo com o autor, exerceram profundas influências na Antropologia ainda nascente em meados do séc. XIX e ajudaram a fomentar, mediante o contato com as sociedades *primitivas* não europeias, uma concepção evolucionista de diferença cultural que, mesmo reconhecendo a diversidade de culturas, estabelece um binarismo interno: cultura hegemônica/culturas subalternas; externo civilizados/interno bárbaros.

Esta concepção de diferença cultural permanece dominante hoje, pois olhando para as demais culturas e enxergando “um estágio talvez admirável, porém *atrasado* do desenvolvimento da humanidade e, por esta razão, expropriável por aqueles que já conquistaram o estágio avançado” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 41). Deste modo “a antropologia na segunda metade do século XIX introduz-se como disciplina, racionalizando e legitimando a expolição colonialista” (Ibidem).

Excetuando os estudos de Bakhtin (1895-1975) e Ernesto de Martino (1908-1965), Canclini (2008) diz que somente a partir da década de 1960 os estudos referentes às culturas populares passaram a ser guiados por procedimentos técnicos rigorosos, situados em teorias sociais complexas. Apesar de trazerem à tona a questão do popular ao debate público, os estudos referentes aos costumes populares realizados a partir do século XIX foram guiados por interesses ideológicos e políticos.

O povo começa a existir como referente do debate moderno no fim do século XVIII e início do XIX, pela formação na Europa de Estados nacionais que trataram de abarcar todos os estratos da população. Entretanto, a ilustração acredita que este povo ao qual se deve recorrer para legitimar um governo secular e democrático é também o portador daquilo que a razão quer abolir: a superstição, a ignorância e a turbulência [...] O povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta (CANCLINI, 2008, p. 208).

Preocupados em equalizar estas divergências e contradições entre o campo político, a cultura e o cotidiano, os escritores românticos passam a estimular os estudos referentes aos costumes populares. Exemplificando esta inquietação, Canclini (2008) diz que em 1878 é fundada na Inglaterra a primeira Sociedade do Folclore³⁶, posteriormente, França e Itália instituirão a disciplina que se debruçará sobre saberes e expressões subalternas – Folclore.

Canclini (2008) elenca algumas características e desdobramentos desta disciplina que, refletindo o positivismo imperante da época, reuniu um projeto científico a uma ideia de redenção social que buscava iluminar o povo para que este superasse a sua ignorância. Ou seja, a disciplina estava fundamentada em um tipo de messianismo político.

Além disso, é justamente nesse momento histórico, a partir da produção dos folcloristas, que se constrói a interpretação ainda fortemente presente que entende a cultura popular enquanto tradição. Essa produção entende o “popular” enquanto um resíduo elogiado, depósito da criatividade camponesa que se via ameaçada frente aos atributos da modernidade, como a leitura escrita, os jornais e os livros, que diminuía o papel da transmissão oral. Mesmo os positivistas foram enredados pela nostalgia romântica.

No final das contas, os românticos se tornam cúmplices dos ilustrados. Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passo rural, tornam-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada, suprimem a possibilidade de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é “resgatado”, mas não conhecido (CANCLINI, 2008, p. 210).

Martin-Barbero (2009), aprofundando esta análise, diz que neste período a invocação do povo legitimava o poder da burguesia, ao passo que excluía a sua cultura e, para o autor, é neste exato momento que se geram as categorias “do culto” e “do popular”.

Isto é, do popular como inculto, do popular designando, no momento de sua constituição em conceito, um modo específico de relação com a totalidade social: a da negação, a de uma identidade reflexa, a daquele que se constitui não pelo que é, mas pelo que lhe falta. Definição do povo por exclusão, tanto da riqueza como do “ofício” político e da educação (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 35).

Na América Latina, conforme Canclini (2008), os estudos folclóricos reproduziram as mesmas motivações, condutas e contradições. Argentina, Peru, Brasil e México, diz o autor, desde o século XIX, produziram conhecimentos empíricos sobre distintos grupos étnicos em

³⁶ Tendo como primeiro presidente Willien John Thoms (que cunhara o neologismo Folklore), a *Sociedade do Folclore* tinha como objetivo “a conservação e a publicação das tradições populares, baladas lendárias, provérbios locais, ditos vulgares, superstições e antigos costumes e demais materiais concernentes a isso” (LIMA, 2003, p. 13).

diferentes artefatos, religiosidade, ritualística, medicina etc, mas com o intuito de se legitimar uma cultura nacional.

Nesses estudos o “*folk*” é tratado de modo semelhante ao adotado na Europa, algo pertencente aos indígenas e camponeses isolados e autossuficientes. Os estudos concentram seus interesses nos “bens culturais”, nos produtos e “o descaso pelos processos e agentes sociais que o geram, pelos usos que o modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação” (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 35).

Quanto à produção folclórica brasileira, Cavalcanti (2008) confirma que esta construiu sua trajetória em estreita relação com os debates do contexto intelectual europeu, incorporando nas pesquisas sobre a realidade cultural popular do país, realizadas por estudiosos brasileiros, as distintas tradições produzidas no velho continente.

Cavalcanti (2008) elenca alguns pioneiros dos estudos do folclore em nosso país: Silvio Romero (1851-1914), que a partir de uma forte influência positivista, enfatizou a necessidade de uma visão mais científica e racional da vida popular e realizou trabalhos no campo da literatura oral; Amadeu Amaral (1875-1929), que se empenhou politicamente em prol do folclore, entendido pelo autor como depositário da essência nacional, e escreveu sobre a sistematização das técnicas de coleta das tradições populares; Mario de Andrade (1893-1945), que procurou estreitar o diálogo entre o campo folclórico e as ciências humanas e sociais, à época nascentes no país. Mario de Andrade entendia o folclore como expressão da brasilidade e acabou por ocupar um lugar decisivo na formulação da cultura nacional.

A ideia de progresso cultural herdada da tradição folclórica europeia pelos folcloristas brasileiros fica evidente na citação abaixo, extraída da obra *História da Literatura Brasileira*, de Silvio Romero (1876). Para o autor, o Brasil precisava aprender com os países mais “evoluídos” culturalmente. É o paradoxo do Folclore: louva os artefatos culturais populares e afirma que estes edificam a identidade da nação, mas os considera como um episódio atrasado no processo de evolução cultural da humanidade.

Nós os brasileiros não pensamos ainda muito, por certo, no todo da evolução universal do homem; ainda não demos um impulso nosso à direção geral das idéias; mas um povo que se forma não deve só pedir lições aos outros; deve procurar ser-lhes também um exemplo. Ver-se-á em que consiste nossa pequenez e o que devêramos fazer para ser grandes (ROMERO, 1876, p. 3).

Amadeu Amaral (1976), por sua vez, inaugurou a crítica à produção folclórica brasileira que lhe antecedeu ao afirmar que em todo o país vicejou uma espécie de regionalismo plebeista que fez questão de exaltar as qualidades das populações rurais, o que ele considerou como um sentimentalismo contrário ao espírito científico.

De acordo com Amaral (1976), o folclorista brasileiro era atraído pelos estudos das tradições populares por uma espécie de admiração romântica de seus conterrâneos e, conseqüentemente, passavam a procurar, entre as manifestações e os costumes populares, só aquelas que pudessem apresentar o povo sob uma luz lisonjeira, desleixando tudo o que se arriscava a parecer chato e insignificante.

O autor analisou também os debates da época que buscavam caracterizar o “popular” dentro das tradições populares. Amaral (1976) identificou dois argumentos: o primeiro considerava o “popular” como tudo o que corre entre o povo; o segundo afirmava se tratar daquilo que era produzido pelo próprio povo, ou seja, feito por pessoas do povo e adotado por este. Havia também, conforme o autor, aqueles que faziam a distinção entre o “popular” – as produções do povo – e o popularizado – produto culto que o povo recebeu e acolheu.

De acordo com o folclorista, nenhum dos argumentos é satisfatório. Considerava o primeiro demasiadamente largo e confuso por não conseguir discernir e diferenciar as coisas umas das outras; o segundo impreciso, pois havia produtos tradicionais que todo o povo repetia e que não havia como saber se nasceram no seu seio do povo ou foram importados, “se foram compostos por um indivíduo culto ou por um indivíduo anônimo da massa” (AMARAL, 1976, p. 15). Então, o que deve ser entendido por popular, se pergunta o autor:

Antes de mais nada, deve-se notar como noções definitivamente adquiridas: 1.º – que existe uma literatura, uma arte, uma ciência popular, isto é, da massa anônima e inculta, as quais se caracterizam, precipuamente, por viverem na tradição, fenômeno coletivo. 2.º – que, embora bem distintas em seus núcleos, estas formações não se encerram em contornos definidos, não tem limites exactos, como não os tem as classes da sociedade, nem os seus estados de civilização e cultura (AMARAL, 1976, p. 16).

Embora denuncie o caráter não científico das pesquisas que lhe antecederam, Amadeu Amaral não consegue escapar dos estereótipos inaugurados pela tradição folclórica. É perceptível na arguição do autor as distinções e hierarquias entre cultura (pertencente às elites) e folclore (manifestação da “massa” “inculta” e “anônima”), marcado pela “tradição” que, como já analisamos, é entendido como apego ao passado pela população iletrada, conservadora, em meio a uma sociedade que se desenvolve e progride.

Mario de Andrade também será enredado pelo imaginário da época. Em seus *estudos sobre o negro* (2019, p. 91), o folclorista afirma que o “preconceito de cor existe inquestionavelmente entre nós” e para compreender precisamente este fenômeno não há melhor forma que buscando a sua documentação no folclore.

Andrade (2019) conclui que o “preconceito de cor” presente em determinadas manifestações folclóricas e reproduzido pelo “povo inculto” é uma herança ibérica. Em quase

todos (ou em todos) os povos europeus o qualitativo “negro” ou “preto” é dado às “coisas ruins, feias ou malélicas”, deste modo, nas superstições e feitiçarias europeias, e por extensão nas americanas. Simboliza-se o bem e o mal pela antítese branco-negro.

Não é porque as culturas afronegras sejam inferiores às europeias na conceituação do progresso ou na aplicação do individualismo; não é, muito menos, porque as civilizações negras sejam civilizações “naturais”. Não foi inicialmente por nenhuma inferioridade técnica ou prática intelectual que o negro se viu depreciado ou limitado socialmente pelo branco: foi simplesmente por uma superstição de cor. Na realidade inicial: se o branco renega o negro e o insulta, é por simples e primária superstição (ANDRADE, 2019, p. 85).

A análise de Mario de Andrade revela o *modus operandi* dos estudos folclóricos do período, que compreende as manifestações culturais descontextualizada das relações de poder existentes na sociedade. Andrade (2019) confere certa imanência a uma significação simbólica – a representação sobre a ideia de “negro” – não chegando a perceber que esta é construída historicamente a partir de relações sociais assimétricas.

Não se trata aqui de um julgamento anacrônico da perspectiva do autor, mas sim de um questionamento sobre o modo como os intelectuais folcloristas construíram argumentos apriorísticos sobre o folclore, negligenciando análises mais acuradas das realidades sociais que os circundavam e os constituíam.

Outro aspecto interessante do argumento de Mario de Andrade é o evidente caráter evolucionista presente em suas reflexões, já que não negava que a civilização europeia era mais avançada técnica e intelectualmente que as civilizações negras. Apenas advogava que não era esse desnível cultural a razão do “preconceito de cor”. Deste modo, acabou por resvalar no evolucionismo folclorista referendado pelo etnocentrismo eurocentrado.

Com a ascensão das Ciências Sociais no Brasil, o Folclore passa a ser alvo de duras críticas e o *status* de ciência das tradições populares que vinha sendo edificado por seus entusiastas passa a ser profundamente questionado. Autores sugerem uma ampliação do seu campo de atuação, aprofundamento epistemológico e novos procedimentos metodológicos.

Roger Bastide (1898-1974), sociólogo francês que ocupou a cátedra de Sociologia por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo (USP), na obra "Sociologia do Folclore Brasileiro" afirma que “o folclore não flutua no ar” e, portanto, é preciso substituir “as descrições analíticas com cheiro de museu, que destacam os fatos da realidade em que estão imersos e da qual recebem sentido, por uma descrição sociológica que os situe no interior dos grupos” (1959, p. 9).

Bastide (1959) defendia, então, que o estudo do folclore precisava compreender a realidade social em que estava situado, pois as estruturas sociais se modelam de acordo com

normas culturais e a cultura, que, por sua vez, inexistem sem uma estrutura que lhes dê base e transforme.

Florestan Fernandes (1978) é categórico ao afirmar que o folclore³⁷ como realidade objetiva pode e deve ser investigado cientificamente, porém, o desenvolvimento das ciências sociais mostra que não há justificativa para dar ao seu campo de estudos o caráter de ciência independente.

Em suma, o folclore, encarado como realidade cultural, psico-cultural ou sócio-cultural, constitui objeto de investigação científica. Nesses termos, ele pode ser descrito e explicado por disciplinas como a psicologia, a psicologia social, a etnologia e a sociologia, através de seus recursos comuns de pesquisa e de interpretação. Entendido como um campo especial de indagações e de conhecimento, ele constitui uma disciplina humanística, semelhante à literatura comparada, podendo lançar mão, como esta, de técnicas de trabalho científico, sem ser uma ciência propriamente dita (FERNANDES, 1978, p. 24).

Florestan (1978) segue afirmando que, embora algumas fases do processo de investigação dos folcloristas e dos cientistas sociais sejam fundamentalmente similares, particularmente, no que diz respeito à formação de coleções folclóricas, “a contribuição deles à explicação dos fatos folclóricos difere entre si como o conhecimento estético contrasta com o conhecimento científico da realidade” (FERNANDES, 1978, p. 24).

Elogia Florestan o trabalho realizado pelos folcloristas brasileiros por estes catalogarem, formarem coleções, criarem acervos documentais que serviram de ponto de partida para o trabalho dos cientistas sociais. O sociólogo brasileiro, ainda que reconhecesse a importância dos estudiosos da cultura popular brasileira, afirmava que a tarefa de analisar as relações sociais em que as expressões culturais populares estão imersas, bem como os impactos e repercussões destas relações na cultura do povo, são atribuições exclusivas dos cientistas sociais.

Edison Carneiro (2008), já reconhecendo que a cultura popular deveria ser estudada e compreendida como envolvida em uma sociedade de classes e, portanto, expressando as contradições dessa sociedade, afirmava que o objetivo central do estudo do folclore estava em compreender a maneiras como o povo reage aos estilos de comportamento que lhe são impostos pela sociedade oficial, quer seja rejeitando-os, quer seja adaptando-os ou mesmo criando um estilo original.

Afirma Carneiro (2008) que há o entendimento de que são as camadas populares que produzem folclore, mas alerta que isso não se faz mecanicamente, haja vista que todas as forças

³⁷ Penso já ser perceptível para o leitor/a os dois significados atribuídos ao vocábulo folclore na literatura especializada: a) “cultura das camadas populares e povos “primitivos” e b) o campo de estudos voltado à compreensão desta mesma cultura.

sociais, espontâneas ou não, contribuem para modificar o produto final. Mas para o autor a questão importante é entender por que o povo faz o folclore, por que se compraz e se obstina tanto, qual o sentido para a sua sobrevivência. E, para o autor, são justamente as diferenças de classe que explicam o folclore.

O povo sente, age e pensa diversamente da burguesia como reflexo da condição econômica, social e política inferior em que se encontra. E, através do folclore, o povo se torna presente na sociedade oficial e dá voz aos seus desejos, cria para si mesmo um teatro e uma escola, preserva um imenso cabedal de conhecimentos, mantém a sua alegria, a sua coesão e seu espírito de iniciativa (CARNEIRO, 2008, p. 15),

Carneiro (2008) destaca que esse fenômeno é dinâmico, que a produção do folclore passa por um processo constante de transformação, recombinação, inovação e particularização e que é a sua atualização que lhe dá a possibilidade de participar da vida em sociedade. Deste modo, o resultado da produção folclórica depende, de um lado, dos interesses das camadas populares e de sua força criadora; do outro lado, da sanção dos grupos que governam o organismo social.

De acordo com o intelectual baiano, o estudo da vida popular deve abranger toda a sua plenitude e não apenas momentos interessantes ou pitorescos. Assim, seu estudo deixa de tratar o popular como um estilo de vida tradicional e passa a compreendê-lo como um processo, sujeito à atualização constante das maneiras de ser e participar ativamente da vida social. Deste modo, “O estudo do folclore propicia a reconstrução do passado popular, mas seu interesse principal está em constituir o folclore o melhor indício da condição atual do povo e de suas aspirações futuras” (CARNEIRO, 2008, p. 16).

Renato Ortiz (1985), em severa crítica, questiona como as teorias explicativas do Brasil produzidas no final do século XIX, dentre estas as de grandes folcloristas como Silvio Romero, alcançaram o *status* de ciência, dada a sua implausibilidade.

O sociólogo brasileiro analisa como os folcloristas brasileiros buscaram resolver o impasse imposto pelas teorias evolucionistas no campo da cultura herdada dos pensadores europeus. Ortiz (1985) afirma que, do ponto de vista político, o evolucionismo vai possibilitar à elite europeia a tomada de consciência de seu poderio, que se consolida com a expansão mundial do capitalismo e com a hegemonia de sua legitimação (ideológica) no mundo ocidental.

Nessa perspectiva, o Brasil se encontrava em um estágio civilizatório inferior e, deste modo, coube a *intelligentsia* brasileira explicar o “atraso” nacional e apontar para um futuro próximo (ou remoto) de superação dessa defasagem. Se o evolucionismo possibilita a compreensão geral das sociedades humanas, o pensamento brasileiro da época, a fim de explicar

a condição não evoluída do país, irá complementá-lo com duas noções particulares: a ideia de meio e raça (ORTIZ, 1985).

A partir daí raça e meio fundamentam o solo epistemológico dos intelectuais brasileiros do final do século XIX e início do século XX, se constituindo em categorias de conhecimento que passam a definir o quadro interpretativo da realidade brasileira.

A compreensão da natureza, dos acidentes geográficos esclarecia assim os próprios fenômenos econômicos e políticos do país [...] Combinada aos efeitos da raça, interpretação se completa. A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim, à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma, apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato (ORTIZ, 1985, p. 16).

Conforme Ayala e Ayala (1987), por conta dessa trajetória controversa, em que a tradição de estudos tratou as manifestações populares como algo pitoresco, arcaico e anacrônico, o folclore ganhou um sentido pejorativo, isto é, tornou-se algo risível e que não deveria ser levado a sério.

Para a autora e o autor, a expressão cultura popular³⁸, tomada como sinônimo de cultura do povo, permite visualizar mais facilmente as práticas próprias dos grupos subalternos na sociedade, implicando na análise das condições de produção dessa cultura, entendendo-a como produto historicamente determinado, elaborado e consumido pelos oprimidos de uma sociedade exposta à exploração econômica e à distribuição desigual do trabalho, da riqueza e do poder: a sociedade capitalista.

Considero que as interpretações dos folcloristas europeus do século XIX, que posteriormente influenciaram os autores da área no Brasil, valorizavam a cultura das classes populares, mas numa perspectiva estanque, a-histórica, descontextualizada, acabando por reforçar sua marginalização ao promover o ideário de que esta é atrasada perante a evolução cultural em curso na sociedade moderna.

Tal aspecto se agrava ainda mais quando essa lógica é transportada para a análise das culturas das populações ameríndias. Nessa perspectiva de escalonamento, a cultura dos povos

³⁸ Carlos Rodrigues Brandão (2014) afirma que existe uma diversidade de interpretações quanto aos termos folclore e cultura popular. Alguns os tratam como sinônimos, inclusive. Para o autor, são conceitos distintos, mas complementares. O folclore é componente, parte integrante da cultura popular. Nas palavras do autor: “de um ponto de vista rigoroso, são propriamente folclóricas as toadas, cantos, mitos, saberes, processos tecnológicos que, no correr de sua própria reprodução de pessoa a pessoas, de geração a geração, foram incorporados ao modo de vida e ao repertório coletivo da cultura de uma fração específica do povo: pescadores, camponeses, lavradores, boias-frias, gente das periferias das cidades” (BRANDÃO, 2014, p. 41).

latino-americanos é considerada como ainda mais inferior à cultura popular europeia. Os folcloristas brasileiros, enredados neste sistema de explicação, reforçaram a ideia de preservação da cultura indígena e camponesa, mas investiram no registro e na catalogação desta cultura para as futuras gerações porque entendiam que indígenas e camponeses não teriam como sobreviver em uma sociedade que necessariamente seguiria, naturalmente, em direção à modernização.

Não desconsiderando o trabalho em prol das culturas populares promovido por Mario de Andrade, Edson Carneiro, Câmara Cascudo, Rossini Tavares, dentre outros, entendo ser necessário reconhecer que os folcloristas, ao negarem questões de ordem política e econômica que constituíram as assimetrias no campo da produção e valorização cultural, ajudaram a constituir os referenciais eurocêntricos que marcaram este campo no Brasil.

Sendo assim, não é de se estranhar que a cultura popular, entendida socialmente de maneira folclorizada, seja pouco valorizada no âmbito escolar, pois, como irei analisar posteriormente, tal concepção auxilia na compreensão de cultura popular como diametralmente oposta aos conhecimentos a serem ensinados na escola, tidos como indispensáveis à construção das sociedades modernas que de maneira universalizada se pretendia edificar.

Continuando nosso debate, vejamos a seguir como outros dois campos de conhecimento, utilizando a categoria *cultura popular*, manejaram e desenvolveram suas pesquisas e reflexões sobre a produção cultural do povo: a História e os Estudos Culturais.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA

A história, sem dúvida, foi um dos campos do conhecimento científico que mais se debruçou sobre este conceito, contudo, nem sempre foi assim. Nas palavras de Jacques Revel (2009), durante muito tempo a história da cultura teve sua atuação circunscrita ao que era considerado como cultura legítima, com um repertório canônico, digno de ser repassado às futuras gerações e que constituiu os objetos específicos da historiografia como a história das ideias, a história da literatura, a história das artes, a história das ciências etc.

Conforme Burke (2005), a ideia de cultura popular nasce no mesmo período e local em que surge a história cultural na Alemanha do final do século XVIII. Esta *descoberta do povo*, como diz o autor (2010), foi fundamental para que se construíssem registros escritos sobre as manifestações populares medievais e do início da modernidade, pois, com o paulatino processo de urbanização e industrialização que passara a Europa, profundas transformações no campo cultural suplantavam certas expressões da cultura popular, registradas apenas na memória oral das populações. Nesse momento,

Canções e contos populares, danças, rituais, artes e ofícios foram descobertos pelos intelectuais de classe média nessa época. No entanto, a história da cultura popular foi deixada aos amantes de antiguidades, folcloristas e antropólogos. Só na década de 1960 um grupo de historiadores acadêmicos passou a estudá-la (BURKE, 2005, p. 29).

Os folcloristas alemães do século XVIII inauguram uma longa tradição intelectual que se debruça sobre a cultura popular e que se espalha por toda Europa, contando com representantes, até o início do século XX, na Inglaterra, Itália, Finlândia, Portugal, entre outros (BURKE, 2010).

Olhando de perto o desenvolvimento do movimento historiográfico que ficou conhecido como história cultural, identificamos as contribuições advindas do movimento dos *Annales*. Fundada pelos intelectuais franceses Marc Bloch e Lucien Febvre em 1928, a Revista dos *Annales* renovou o campo historiográfico do período por suas características peculiares e distintas da produção do modelo historiográfico vigente.

Dentre os principais elementos perceptíveis nos textos publicados neste periódico, convém destacar alguns que contribuíram mais fortemente para a construção da história cultural, como:

o combate a uma história narrativa ou do acontecimento, a exaltação de uma historiografia do problema, a importância de uma produção voltada a todas as atividades humanas e não somente a política e, por fim, a necessária colaboração interdisciplinar (SCHWARCZ, 2001, *apud* BLOCH, 2001, p. 12).

Peter Burke também irá ressaltar a contribuição dos *Annales* à história cultural, elencando os distintos subsídios trazidos pelas diferentes gerações de autores que ao longo dos anos deram continuidade ao periódico fundado por Bloch (1886-1944) e Febvre (1878-1956). Para Burke:

Há três ou quatro gerações os historiadores associados à revista *Annales* vêm fazendo uma série notável de contribuições importantes nesse campo: para a história das mentalidades, sensibilidades ou “representações coletivas” na época de Marc Bloch e Lucien Febvre; para a história da cultura material (*civilisation matérielle*), na época de Fernand Braudel; e para a história das mentalidades (de novo) e da imaginação social, na época de Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Alain Corbin (BURKE, 2005, p. 11).

Contribuições como essas advindas dos *Annales* auxiliaram para que a história cultural, posteriormente, inaugurasse preocupações outrora não postas em pauta. O historiador italiano Carlo Ginzburg (2006), em seu célebre prefácio de “O Queijo e os Vermes”, faz questão de evidenciar tais transformações, mostrando o quanto o cotidiano das camadas populares e sua

cultura foram constituindo novos campos de pesquisa para a história, impondo à disciplina desafios metodológicos e epistemológicos.

Ginzburg (2006), sendo um dos pioneiros da vertente que ficou conhecida como micro-história, nos diz que “o emprego do termo *cultura* para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural” (2006, p. 12). O autor italiano afirma que a consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe, superando as concepções que diziam que os povos inferiores às camadas civilizadas não possuíam cultura, e também aquelas que consideravam “as ideias, crenças, visões de mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo inorgânico de fragmentos de ideias, crenças, visões de mundo elaborados pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes” (GINZBURG, 2006, p. 12).

Com o paulatino interesse dos historiadores pela cultura popular, que assume *status* de objeto e campo de investigação, esta passa a ser tema de acalorados debates e contestações. Burke (2005) diz que, a partir de críticas provenientes de historiadores marxistas à história cultural, a noção de “cultura popular” também passou a ser alvo de fortes questionamentos:

Para começar, é difícil definir o tema. Quem é o “povo”? Todos, ou apenas quem não é da elite? Neste último caso, estaremos empregando uma categoria residual e, como acontece muitas vezes em se tratando dessas categorias, corremos o risco de supor a homogeneidade dos excluídos. Talvez seja melhor seguir o exemplo de vários historiadores e teóricos recentes e repensar as culturas populares no plural, urbana e rural, masculina e feminina, velha e jovem, e assim por diante (BURKE, 2005, p. 41).

Entretanto, continua o historiador britânico, essa solução gera novo problema: “Existe na mesma sociedade, por exemplo, uma cultura feminina autônoma, distinta da cultura dos homens?” (BURKE, 2005, p. 41). Caso respondamos “não”, estaremos negando diferenças palpáveis, mas, caso a respondamos “sim”, tendemos a exagerá-la. Deste modo, Burke sugere pensar em termos de culturas ou “subculturas” femininas mais ou menos autônomas ou demarcadas no contexto da história cultural.

Outro desafio apontado por Burke é o binômio cultura popular/cultura erudita, pois, como muitos estudos já comprovam a inter-relação estabelecida entre ambos é necessária para uma análise bem sucedida sobre o popular. Todavia, sugere o autor que o emprego dos dois ocorra sem uma posição binária rígida. Adverte que sejam colocados em uma estrutura mais ampla, sem dividir a cultura em dois compartimentos.

Burke (2010) também trata do questionamento que envolve as relações que se estabeleceram entre culturas das elites e culturas das camadas populares. Refutando as

interpretações que dizem que as elites impõem sua cultura aos subalternos, Burke (2010) utiliza o conceito de “negociação” para identificar os modos como ocorrem de fato estas relações, verificando até certa convivência e conluio entre alguns dominados. Desta forma, sugere, o mais oportuno não é estudar os conjuntos culturais ditos populares, mas sim tentar entender os modos “pelos quais esses conjuntos culturais são apropriados” por dominados e dominantes.

Alega Roger Chartier (1995) que durante muito tempo a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base três ideias: a) a cultura popular poderia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; b) seria possível caracterizar como "popular" o público de certas produções culturais; e c) que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente puras e, algumas delas, como intrinsecamente populares.

Contudo, argumenta o autor que os trabalhos historiográficos que se debruçaram sobre a cultura popular comprovaram que nas diferentes realidades sociais, com o passar dos tempos, esses esquemas não se confirmam.

É, portanto, inútil querer identificar a cultura popular a partir da distribuição supostamente específica de certos objetos ou modelos culturais. O que importa, de fato, tanto quanto sua repartição, sempre mais complexa do que parece, é sua apropriação pelos grupos ou indivíduos. Não se pode mais aceitar acriticamente uma sociologia da distribuição que supõe implicitamente que a hierarquia das classes ou grupos corresponde uma hierarquia paralela das produções e dos hábitos culturais (CHARTIER, 1995, p.184).

Para Chartier (1995), então, compreender a cultura popular significa situar neste espaço de enfrentamentos as relações que unem dois conjuntos de dispositivos: de um lado, “os mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitáveis, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que, precisamente, qualificam (ou antes desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima” (1995, p. 185), e, de outro lado, “as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto” (CHARTIER, 1995, p.184).

Chartier (1995) percebe também a tendência da História em conceber a cultura popular como um elemento em constante ameaça, suscetível ao desaparecimento por conta de transformações sociais e econômicas.

O destino historiográfico da cultura popular é, portanto, ser sempre abafada, recalcada, arrasada, e, ao mesmo tempo, sempre renascer das cinzas. Isto indica, sem dúvida, que o verdadeiro problema não é tanto datar seu desaparecimento, supostamente irremediável, e sim considerar, para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas,

mais ou menos constrangedoras e imperativas, e identidades afirmadas, mais ou menos desenvolvidas ou reprimidas (CHARTIER, 1995, p. 181).

Exemplificando o modelo de análise do autor francês, vejamos como ele discorre sobre as relações estabelecidas entre cultura popular e outra transformação radical no campo cultural: a cultura de massa, sobre a qual, nas interpretações fatalistas de determinados discursos historiográficos, supôs-se que os novos instrumentos da mídia tinham “destruído uma cultura antiga, oral e comunitária, festiva e folclórica, que era, ao mesmo tempo, criadora, plural e livre” (1995, p. 181).

O historiador lança mão de contribuições interdisciplinares, como os estudos de recepção de Richard Ruggart, um dos fundadores do “*Center for Contemporary Cultural Studies*” e precursor dos Estudos Culturais, para mostrar mais uma vez que a cultura popular consegue sobreviver às mais profundas transformações sociais, econômicas, obviamente que não de maneira pura e intocada, mas negociada.

A mídia moderna não impõe, como se acreditou apressadamente, um condicionamento homogeneizante, destruidor de uma identidade popular, que seria preciso buscar no mundo que perdemos. A vontade de inculcação de modelos culturais nunca anula o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação (CHARTIER, 1995, p. 186).

Reconhecido pela forma como sintetizou as relações estabelecidas entre a cultura popular, elites na idade média e renascimento, Mikhail Bakhtin (1987) recorreu à obra do François Rabelais, escritor francês, que viveu durante o renascimento, para realizar sua análise. Escolhendo o riso popular como seu objeto central, o autor russo adverte que o humor do povo não foi considerado digno de estudo do ponto de vista cultural, histórico, folclórico e literário, mas era central nas relações estabelecidas na sociedade do período, opondo-se à cultura oficial e ao tom sério da religiosidade feudal. Bakhtin (1987) dá especial atenção ao carnaval, que ocupava um lugar muito importante na vida do homem medieval, onde a festa religiosa vinha acompanhada de amplo aspecto popular e cômico consagrado pela tradição.

Todos esses ritos organizados à maneira cômica apresentavam uma diferença notável, uma diferença de princípio, poderíamos dizer, em relação as formas do culto e as cerimônias oficiais sérias da igreja ou do Estado feudal. Ofereciam uma visão de mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida* aos quais os homens da idade média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam e ocasiões determinadas (BAKHTIN, 1987, p. 4-5).

Criava-se, então, de acordo com Bakhtin (1987), uma espécie de *dualidade do mundo* e não se poderia compreender a consciência cultural da idade média, a civilização renascentista

e, conseqüentemente, o quadro evolutivo histórico da cultura europeia nos séculos seguintes sem levar em consideração este fenômeno.

O carnaval contrastava com as severas hierarquizações da sociedade feudal, pois, nas festas oficiais destacavam-se intencionalmente as distinções sociais, já que cada personagem apresentava seus títulos, insígnias, graus e funções que ocupava, tendo a finalidade de consagrar a desigualdade. Já no carnaval, “o indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas com seus semelhantes” (BAKHTIN, 1987, p. 9).

No campo da história social, E. P. Thompson é considerado um expoente e, como nos explicam Mattelart e Neveu (2004), seu trabalho pode ser descrito como uma história centrada nas práticas de resistência das classes populares.

Thompson (1998) adverte que devemos ter cuidado com possíveis generalizações provenientes da utilização da cultura popular, promovendo uma inflexão antropológica a ponto de sugerir uma perspectiva ultra-consensual dessa cultura, o que pode “distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto” (p. 17). O historiador afirma que as generalizações da cultura popular a esvaziam, a não ser que sejam colocadas firmemente dentro de contextos históricos específicos.

Em seu estudo sobre a cultura plebeia do século XVIII, Thompson faz questão de apresentar o seu pressuposto de análise da cultura popular:

No estudo desses casos, espero que a cultura plebeia tenha se tornado um conceito mais concreto e utilizável, não mais situado no ambiente dos “significados, atitudes, valores”, mas localizado dentro de um equilíbrio particular das relações sociais, um ambiente de trabalho de exploração, de relações de poder mascaradas pelos ritos do paternalismo e da deferência. Desse modo, assim espero, a “cultura popular” é situada no lugar material que lhe corresponde (1998, p. 17).

Rejeitando as interpretações essencialistas e elitistas que afirmavam que as manifestações culturais das camadas populares estavam submetidas indefensavelmente aos desígnios das elites, às relações de poder que se estabeleciam sempre de “cima para baixo”, Thompson (2011) demonstra que as relações instituídas entre cultura popular e cultura das elites eram muito mais complexas do que mera assimilação e controle. Para ele, nesta relação estratégias de resistência sempre são postas em prática, diálogos são estabelecidos, concessões estratégicas são realizadas, mostrando que as relações entre ambas são muito dinâmicas e dialéticas.

Na obra “A formação da Classe Operária Inglesa”, considerada um clássico e marco da história social britânica, Thompson (2011) buscou questionar as interpretações historiográficas deterministas e economicistas tão vigentes no período, mostrando o dinamismo que envolve as

relações entre base econômica e cultura cotidiana das classes populares. Acusado de culturalista por muitos, Thompson (2011) denunciara o economicismo de parte da historiografia marxista, promovendo uma crítica interna e ressignificando os conceitos de base e superestrutura. A exemplo, vejamos como o autor se posiciona ao estabelecer as relações entre classe e a consciência de classe:

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formais institucionais (THOMPSON, 2011, p. 10).

Dito isto, Thompson (2012) evocará a necessidade de um diálogo com a antropologia social para o estabelecimento de uma história social, mas não “fazendo ouvidos moucos para a história econômica” (THOMPSON, 2012, p. 251). Para que isso se dê, conforme o autor, é necessário abandonar o conceito estático de “base” e “superestrutura”, onde se apresenta uma “prioridade heurística das necessidades e comportamentos econômicos diante das normas e sistemas de valores” (THOMPSON, 2012, p. 252).

Por mais sofisticada que seja a ideia, por mais sutil que tenha sido o seu emprego nas mais várias ocasiões, a analogia “base e superestrutura” é radicalmente inadequada. Não tem conserto. Está dotada de uma inerente tendência ao reducionismo ou ao determinismo econômico vulgar, classificando atividades e atributos humanos ao dispor alguns destes na superestrutura (lei, arte, religião, “moralidade”), outros na base (tecnologia, economia, as ciências aplicadas), e deixando outros ainda a flunar, desgraçadamente, no meio (linguística, disciplina de trabalho). Neste sentido, possui um pendor para aliar-se com o pensamento positivista e utilitarista, isto é, com posições centrais não do marxismo, mas da ideologia burguesa. (THOMPSON, 2012, p. 256).

Como podemos ver, Thompson (2012) desenvolve poderosas compreensões a respeito das relações que se estabelecem entre os interesses econômicos e a cultura das classes populares. Tais interpretações estarão em consonância com os Estudos Culturais que ele ajudará a fundar.

A história, a partir de meados do século XX, em diferentes vertentes, como vimos, passa a se debruçar sobre os modos de vida das classes populares ao longo dos tempos e nos ajudam a pensar sobre os dados de campo coletados para esta tese, pois, as histórias de vida de nossos interlocutores, experiência escolar, contexto familiar, atuação profissional e produção cultural estão intimamente vinculados à cultura popular.

A história também nos oferece indicativos para compreender como as culturas populares, ao longo dos anos, enfrentaram, negociaram ou se transformaram perante pressões políticas e econômicas de uma sociedade que se arroga universal, portanto, um modelo social e econômico monocultural. Auxilia-nos a ver as diferentes estratégias que as populações oprimidas utilizam em resposta a determinados modelos de educação que foram sendo implementados ao longo dos anos, se aproximando da história dos subalternos, a história “vista de baixo”.

A história nos mostra que a cultura popular não é mero espaço de capitulação e encapsulamento do povo, mas também não é purismo e tradição. Ela é viva e contraditória, subversiva, mas também submetida à oficialidade; é espaço de contestação e negociação. Portanto, em seu processo histórico revelam-se os mecanismos que o Estado utiliza para mantê-la sob controle, folclorizada, higienizada, com sentido político reduzido e com seus produtos artísticos transformados em mercadoria.

Os estudos da história nos mostram não ser possível esboçar uma compreensão sociológica referente à relação escola/cultura popular sem um conhecimento mínimo de sua constituição histórica. O que a história nos revela é que a cultura popular sempre esteve à margem da oficialidade, relegada aos espaços marginais e submetida a rígidos instrumentos de controle. A escola, oficializada como espaço do conhecimento, esteve condicionada a reproduzir e outorgar tal marginalização, não sem resistências, convém dizer.

4.3 ESTUDOS CULTURAIS: A CULTURA POPULAR NA ARENA DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Surgido na Inglaterra, na universidade Birmingham, a partir do trabalho Raymond Williams, Richard Hoggart e E.P. Thompson, que fundam o “*Center for Contemporary Cultural Studies*” na década de 1960, os Estudos Culturais (EC) podem ser definidos como um campo de pesquisa interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que se debruça sobre as diversas práticas culturais (MATTELART & NEVEU, 2004)

Os intelectuais que fundam os EC, conhecidos como nova esquerda britânica, se encontravam em uma conjuntura global bem peculiar, marcada pelo pós-segunda guerra mundial, momento no qual a atmosfera intelectual era extremamente anticapitalista, o que exigia uma produção científica que ajudasse a compreender a cultura do consumo imposta pelo capital. Contudo, os autores também eram críticos do que havia se tornado a experiência socialista da URSS a partir do stalinismo, de tal modo que seus escritos reformulam conceitos-chave dentro do marxismo.

De acordo com McRobbie (2003, p. 43), os estudos culturais são: “um modo de estudo que é engajado e que não busca a verdade, mas o conhecimento e a compreensão como um meio material e prática de nos comunicar com os grupos e movimentos sociais subordinados e ajudar a fortalecê-los”.

Conforme Azevedo (2017), os estudos culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, não se concentrando na análise estética a não ser para examinar sua conexão com relações sociais e de poder. O autor afirma que um dos marcos iniciais dos estudos culturais pode ser localizado na obra *Culture and Society*, de Raymond Williams, onde se materializa essa forma nova de discutir a cultura, realizando, concomitantemente, análises literárias e sociopolíticas. Cary Nelson *et al* nos dá a seguinte definição de estudos culturais:

[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os estudos culturais estão assim comprometidos com o estudo de todas as formas de artes, crenças, instituições e práticas comunicativas em uma sociedade (NELSON, TRICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 13).

Um dos pais fundadores do movimento, Raymond Williams (1992), afirma que os estudos culturais colocam sua ênfase em todos os sistemas de significações, estando preocupado com as práticas e a produção cultural manifestas, requerendo novos tipos de análises das instituições e formações culturais. É o estudo das relações concretas entre os meios materiais de produção cultural e as formas culturais concretas. Williams entende que a prática cultural e a produção cultural não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes da sua constituição, sendo a cultura um sistema de significações em que uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.

Na visão dos estudos culturais os processos intelectuais têm base na sociedade, contudo, diferentemente do que se afirmou em certa tradição marxista, esses processos não se comportam em relação à sociedade como mero “reflexo”. Ao contrário, assumem caráter constituinte e funcionam como vetores, conferindo forma concreta aos processos econômicos, políticos e sociais mais gerais (AZEVEDO, 2017).

O primeiro diretor do “*Center for Contemporary Cultural Studies*”, Richard Hoggart, escreve “*The Uses Of Literacy: Aspects of Working-Class Life With Special References To*

Publications And Entertainments”, cuja edição em língua portuguesa, editada em dois volumes, recebeu o título de "As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora". Nesta obra seminal dos EC, Hoggart (1973) estuda as modificações que se deram no âmbito das culturas das classes proletárias, especialmente as que podem ser atribuídas aos meios de comunicação de massa.

Hoggart (1973) afirma que muitos autores dos trabalhos que versam sobre a cultura popular acabam por não definir categoricamente quem é o “povo”, o “proletariado” produtor das práticas culturais que investigam. Por conta disso, o autor se dedica a caracterizar os grupos proletários alvos da sua investigação.

Já atrás admiti que as pessoas das classes proletárias se não consideram hoje em dia de forma tão nítida como membros de um grupo “mais baixo”, o que sucedia ainda há uma ou duas gerações. Contudo, aqueles de que presentemente me ocupo conservam, em considerável medida, a noção de constituírem o seu próprio grupo, e isto sem que esteja necessariamente implicado um sentimento de inferioridade e orgulho, antes sentem que são “proletariado” nas coisas que admiram e nas que lhes desagradam, no seu “pertencer” (HOGGART, 1973, p. 23).

Hoggart (1973), continuando sua descrição, afirma que as classes proletárias as quais se refere vivem em distritos ao longo das estradas, em bairros operários, em casas invadidas pela fumaça das fábricas e com arquitetura semelhante, construídas traseiras com traseiras ou em terrenos baldios, geralmente com moradores sem título de propriedade. São trabalhadores que recebem salários semanais e não possuem outras fontes de rendimento.

O britânico faz considerações interessantes a respeito da cultura das classes proletárias. Uma delas diz respeito à faculdade natural, se bem que inconsciente, de resistirem a mudanças, o que lhe confere a característica positiva de se adaptar e assimilar o que lhes interessa e desprezar o restante. A cultura das classes proletárias é marcada, em alguns aspectos, por um grau de formalidade que só seria atribuído às classes superiores. O autor descreve:

O homem do proletariado seria incapaz de respeitar a etiqueta de um jantar de sete pratos; mas o homem da alta burguesia seria igualmente incapaz de respeitar a etiqueta das classes proletárias e, na maneira como conversasse (não só no assunto da conversa, ou no vocabulário empregado, mas ainda no ritmo imprimido a essa conversa), na maneira como movesse as mãos e os pés, mandasse vir bebidas ou tentasse oferecê-las, revelaria indubitavelmente que aquele não era o seu meio (HOGGART, 1973, p. 40).

Encontramos na obra de Hoggart uma detalhada descrição do modo de vida das classes proletárias. Dando o tom do que seria a grande matriz de pesquisa da primeira geração dos EC, a obra busca dissecar todos os aspectos que constituem a cultura das classes proletárias, não para inventariá-la, mas para compreender profundamente como a cultura de massa e a

hegemonia cultural burguesa lhe exerciam influência e demonstrar, ao contrário do que muitas leituras sociológicas vigentes na época afirmavam, que a cultura popular não era 'preza fácil' que se prostrava de modo indefeso ao domínio cultural.

Hoggart (1973) defende que, se levamos em conta a vastidão e expansão dos meios de comunicação de massa, constatamos o poder da cultura popular sobre as “massas anônimas. Para o autor, apesar da tentativa de se aniquilar a cultura popular, esta resiste em seu cerne, sofrendo mudanças em pontos fracos de antigas tradições (1973, p. 41).

O segundo diretor do “*Center for Contemporary Cultural Studies*”, Stuart Hall, aprofunda ainda mais estas compreensões e detalha como se estabelecem as relações entre a cultura popular e a influência da cultura de massa, reconhecendo a resistência das camadas populares, mas tendo uma visão mais crítica e aguçada sobre as estratégias de dominação cultural, sem idealizações idílicas.

Os estudos em Birmingham avançam com a chegada de intelectuais das colônias britânicas, especialmente de Stuart Hall. Jamaicano, nascido em 1932, membro de uma família de classe média, Hall muda-se para a Inglaterra em 1951 a fim de continuar seus estudos em Oxford. Em 1964, a convite de Richard Hoggart, participa da fundação do centro em Birmingham, o qual futuramente viria a dirigir. Hoggart na ocasião tece os seguintes elogios ao novo integrante do grupo: “Eu não sou um teórico, Stuart Hall é um teórico. Ele é, por hábito e por instinto, um sutilíssimo manipulador de teorias, de forma que nos completamos perfeitamente” (Hoggart *apud* MATTELART; NEVEU, 2014, p. 58).

No entendimento de Liv Sovik (2003) foi durante o período em que Hall dirigiu o Centro de Estudos Culturais (1968-1979) que ocorreu a consolidação do campo, que passa a tratar o tema da cultura em intersecção com a política. Definem-se bases teóricas mais sólidas às leituras dos “textos” da cultura, os quais incluíam desde fotojornalismo, programas de televisão, ficção romântica e subculturas juvenis.

Em seu texto “Notas sobre a desconstrução do ‘popular’”, Hall (2003) afirma que as mudanças no âmbito das relações sociais ao longo da história, a exemplo da formação e do desenvolvimento do capitalismo industrial, se revelam através das lutas em torno dos modos de vida, tradições e cultura das classes populares, já que a constituição de uma nova ordem social, em torno do capital, exigia todo um processo de reeducação e as tradições populares faziam resistência a tão buscada "reforma" do povo. É por conta deste fenômeno que a cultura popular tem sido há tanto tempo associada às questões da tradição e dos modos de vida tradicionais e percebida como produto de um impulso meramente conservador, retrogrado e anacrônico. Para o autor, a cultura popular é palco de:

Luta e resistência — mas também, naturalmente, apropriação e expropriação. Na realidade, o que vem ocorrendo frequentemente ao longo do tempo é a rápida destruição de estilos específicos de vida e sua transformação em algo novo. A "transformação cultural" é um eufemismo para o processo pelo qual algumas formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas. Em vez de simplesmente "caírem em desuso" através da longa marcha para a modernização, as coisas foram ativamente descartadas, para que outras pudessem tomar seus lugares (HALL, 2003, p. 248).

Hall afirma que o estudo da cultura popular deve situar-se nas transformações das tradições e sua reconfiguração. A cultura popular parece "persistir" de um período a outro, “mantendo diferentes relações com as formas de vida dos trabalhadores e com as definições que estes conferem as relações estabelecidas uns com os outros, com seus "Outros" e com suas próprias condições de vida” (HALL, 2003, p. 248).

A transformação é a chave de um longo processo de "moralização" das classes trabalhadoras, de "desmoralização" dos pobres e de "reeducação" do povo. A cultura popular não é, num sentido "puro", nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. **É o terreno sobre o qual as transformações são operadas.** No estudo da cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com o duplo interesse da cultura popular, o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior (HALL, 2003, p. 248-249, *grifo meu*).

Hall reconhece a importância dos trabalhos históricos realizados até então e dos que ainda seriam feitos sobre períodos anteriores, mas destaca que determinadas dificuldades reais, tanto teóricas quanto empíricas, só poderiam ser confrontadas quando se começasse a examinar a cultura popular em um período que se parecesse com o nosso e que este apresentasse os mesmos tipos de problemas interpretativos do presente, informado pelas mesmas atitudes que temos em relação às questões contemporâneas. Em face disto, o intelectual se pergunta se seria possível, por exemplo, escrever hoje a história da cultura popular sem levar em consideração “a monopolização das indústrias culturais, por trás de uma profunda revolução tecnológica?” (HALL, 2003, p. 253).

Portanto, para Hall, ao se escrever a história da cultura das classes populares, nunca se deve partir exclusivamente do interior dessas classes, mas tentar compreender como são constantemente mantidas em relação às instituições da produção cultural dominante. Conforme o autor, esta orientação se aplica igualmente para o tempo presente e os demais períodos históricos.

Hall também se propõe a analisar a vitalidade do termo "popular" que, diz o autor, pode ter uma variedade de significados, nem todos eles úteis. Conforme o entendimento mais recorrente dentro do senso comum: “algo é "popular" porque as massas o escutam, compram, leem, consomem e parecem apreciá-lo imensamente” (2003, p. 253). Hall identifica que esta é uma definição mercadológica e está corretamente associada à manipulação e ao aviltamento da

cultura do povo. Mas, mesmo que o termo seja insatisfatório, apresenta restrições a dispensá-lo completamente.

Primeiro, se é verdade que, no século vinte, um grande número de pessoas de fato consome e até aprecia os produtos culturais da nossa moderna indústria cultural, então conclui-se que um número muito substancial de trabalhadores deve estar incluído entre os receptores desses produtos. Ora, se as formas e relações das quais depende a participação nesse tipo de cultura comercialmente fornecida são puramente manipuláveis e aviltantes, então as pessoas que consomem e apreciam esses produtos devem ser, elas próprias, aviltadas por essas atividades ou viver em um permanente estado de "falsa consciência". Devem ser uns "tolos culturais" que não sabem que estão sendo nutridos por um tipo atualizado de ópio do povo (HALL, 2003, p. 253).

Hall (2003) diz que esse tipo de julgamento satisfaz àqueles que pensam estar denunciando os agentes de manipulação das massas e as indústrias culturais capitalistas, mas tem dúvidas se este modo de interpretação perdurará por muito tempo como uma explicação adequada dos relacionamentos culturais. Além disso, o autor considera esta perspectiva como profundamente anti-socialista, por compreender o povo como uma força mínima e puramente passiva. Para Hall (2003) não existe cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e dominação culturais. Achar que isto é possível, seria subestimar em muito o poder da inserção cultural. Portanto, lamenta: "o estudo da cultura popular fica se deslocando entre esses dois polos inaceitáveis: da "autonomia" pura ou do total encapsulamento" (HALL, 2003, p. 254).

O intelectual reconhece o poder que a indústria cultural tem para remodelar constantemente as representações das classes populares de modo a ajustá-las mais facilmente às descrições da cultura dominante, selecionando, impondo e implantando definições.

Entretanto, esta indústria não atua sobre as pessoas como se fossem telas em branco, pois estas são perfeitamente capazes de reconhecer como as realidades da vida da classe trabalhadora são reorganizadas, reconstruídas e remodeladas pela maneira como são representadas. A dominação cultural tem efeitos concretos, mesmo que estes não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes.

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, **essa luta ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente**, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 253, *grifo meu*).

Deste modo, “o princípio estruturador do popular neste sentido são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante e à cultura da periferia” (HALL, 2003, p. 256). Diz o autor que é essa oposição que estrutura o domínio da cultura na categoria do "popular" e do não popular.

Contudo, salienta ele ainda que o valor cultural das formas populares muda com o passar do tempo, podendo ser elas promovidas na escala cultural e passar para o lado oposto. Ao tempo em que formas populares podem ser apropriadas por classes outras não populares, formas não populares podem deixar de "ter um alto valor cultural" ao serem apropriadas pelo popular. O princípio estruturador não consiste, neste caso, nos conteúdos de cada categoria, mas “nas forças e relações que sustentam a distinção e a diferença; em linhas gerais, entre aquilo que, em qualquer época, conta como uma atividade ou forma cultural da elite e o que não conta” (HALL, 2003, p. 257).

Conforme Hall, é necessário um conjunto de instituições e processos institucionais para sustentar continuamente essas assimetrias culturais. Aponta como exemplo a escola e o sistema educacional como instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte "sem valor". Além destes, o aparato acadêmico e literário também distingue certos tipos valorizados de conhecimento em detrimento de outros.

O que importa então não é o mero inventário descritivo — que pode ter o efeito negativo de congelar a cultura popular em um molde descritivo atemporal, mas as relações de poder que constantemente pontuam e dividem o domínio da cultura em suas categorias preferenciais e residuais (HALL, 2003, p. 257).

Em sua definição de cultura popular, Hall (2003) afirma não estar preocupado com a questão da "autenticidade" ou da integridade orgânica da cultura popular. Na verdade, reconhece que quase todas as formas culturais são contraditórias e compostas de elementos antagônicos e instáveis.

O significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não estão inscritos no interior de si mesmas, mas são determinados pelo jogo das relações culturais, que assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação, recuperação. Neste sentido, Hall (2003) repensa um termo que considera traiçoeiro da cultura popular: "tradição".

Na perspectiva do autor, a tradição é um elemento vital da cultura, mas tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas, estando muito mais relacionada às formas de associação e articulação dos elementos. Os arranjos da cultura popular não possuem uma posição fixa ou determinada e nenhum significado que possa seguir o fluxo da história de maneira inalterada. Os elementos da "tradição" podem, a fim de adquirir um novo significado e relevância, ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições.

Já no texto “Que negro é esse na cultura negra”, Hall (2003) advoga a existência de uma cultura popular negra, que procura analisar a partir dos entendimentos teóricos que discorremos anteriormente.

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção a fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contranarrativas; e, sobretudo, em seu uso metafórico do vocabulário musical, a cultura popular negra tem permitido trazer à tona, até nas modalidades mistas e contraditórias da cultura popular mainstream, elementos de um discurso que é diferente — outras formas de vida, outras tradições de representação (HALL, 2003, p. 342).

Para Hall a cultura popular negra está vinculada à experiência da diáspora que a população africana, sequestrada pelos colonizadores europeus, sofreu, e o resultado disso, para ele, é a produção de formas distintas de expressão cultural em oposição aos marcos instituídos pela cultura europeia, como o domínio da escrita. Hall (2003) diz que o povo da diáspora negra tem encontrado a estrutura profunda de sua vida cultural na música e também nas formas de utilização do corpo, como se este segundo fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que possuía.

O teórico afirma que neste contexto existem profundas questões sobre transmissão e herança cultural, relações complexas entre as origens africanas e as dispersões provenientes da diáspora e acredita que esses repertórios da cultura popular negra, excluídos da corrente cultural dominante, eram os únicos espaços performáticos que restavam, sendo sobredeterminados de duas formas:

parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. A apropriação, cooptação e rearticulação seletivas de ideologias, culturas e instituições europeias, junto a um patrimônio africano [...] conduziram a inovações linguísticas na estilização retórica do corpo, a formas de ocupar um espaço social alheio, a expressões potencializadas, a estilos de cabelo, a posturas, gingados e maneiras de falar, bem como a meios de constituir e sustentar o companheirismo e a comunidade (HALL, 2003, p. 343).

Tal afirmação significa, etnograficamente falando, dizer que na cultura popular negra não existem formas puras, sendo sempre resultado de sincronizações parciais, de encontros entre fronteiras culturais, negociações entre posições dominantes e subalternas, hibridizadas a partir de uma base vernácula.

Raymond Williams, outro grande pilar dos EC, assim como vimos no trabalho de E.P. Thompson, entende que a constituição de práticas culturais é historicamente formada a partir das lutas sociais e da relação entre cultura e economia em que a resistência ao capitalismo, entendido como um sistema, é central (MATTELART; NEVEU, 2014).

Nascido no País de Gales, Raymond Williams se destaca como sociólogo e intelectual da comunicação e da cultura, e em suas análises apresenta reflexões críticas sobre como se estabelecem as relações entre o mercado, o Estado e a cultura, destacando as profundas assimetrias entre estes entes.

Ao analisar o mercado das artes, Williams (1992), por exemplo, conclui que quando a obra se torna mercadoria produzida com a finalidade de gerar lucro, “os cálculos internos de qualquer tipo de produção de mercado levam diretamente a novas formas de controle cultural e especialmente de seleção cultural” (WILLIAMS, 1992, p. 103). Deste modo, com a sofisticação do planejamento mercadológico, um tipo de obra de arte pode ser selecionada a partir de uma demanda projetada não pelo produtor, mas encomendada a ele, conseqüentemente o mercado pode criar uma rotatividade relativamente rápida de modas culturais. Portanto, a inovação cultural passa a estar atrelada ao ritmo das necessidades do mercado.

O autor, aprofundando a sua análise, relativiza este suposto senso de inovação do mercado, já que, embora precise inovar constantemente para continuar a se reproduzir, a grande massa de produção do mercado se baseia firmemente em formas conhecidas ou apenas em pequenas variações destas mesmas formas. Isto significa reconhecer que, ainda que colocado como produtor de cultura inovadora, a natureza do mercado é a reprodução.

Williams (1992) destaca, porém, que os movimentos do mercado não podem ser isolados da dinâmica mais geral das relações sociais e culturais, pois mudanças sociais mais amplas acabam requerendo adaptações mercadológicas, gerando resultados diversos que não podem ser ignorados. A partir dessas relações, o mercado busca determinar ou pelo menos enfatizar os tipos de produção predominantes, motivando as assimetrias entre a noção de “alta cultura”, necessária às elites, e uma cultura plural (liberal), orientada pelo lucro e que pode ser prontamente distribuída.

Ao analisar como estes fenômenos alcançam a cultura popular, Williams (1992) destaca o papel do avanço tecnológico, afirmando que as ligações históricas entre as novas tecnologias reprodutivas e a dominação cultural das relações de mercado são especialmente óbvias.

A cultura popular, predominantemente alicerçada na tradição oral, já se encontrara profundamente marginalizada por conta da invenção da escrita, que Williams (1992) entende não somente como um sistema de notação gráfica, mas o modo de distribuição da obra assim produzida. Contudo, o desenvolvimento tecnológico, atrelado a determinadas relações sociais,

incrementou decisivamente a importância da cultura letrada, gerando uma nova espécie de estratificação, “em que entrou em decadência a importância cultural, e também social, da cultura majoritariamente ainda oral” (WILLIAMS, 1992, p. 108).

O pensador galês continua sua reflexão afirmando que quantitativamente houve de fato uma expansão da alfabetização e da veiculação de textos impressos, entretanto, o verdadeiro potencial da tecnologia acarretaram significativas hierarquias internas.

A criação cultural mais séria e o conhecimento social mais autorizado eram “impressos”. O acesso à alfabetização era determinado e dirigido por instituições constituídas a partir desses pressupostos. A “correção”, até mesmo no tocante ao falar uma língua nativa, era determinada de maneira semelhante. A posição social relativa e o domínio relativo dessa habilidade passaram a estar regularmente associados. Assim, a natureza qualitativa da expansão foi, em grande medida, controlada, e não foi jamais uma extensão meramente neutra (WILLIAMS, 1992, p. 108).

Analisando as contribuições dos quatro autores fundadores do centro de estudos em Birmingham (incluindo E.P. Thompson, que foi tratado na subseção sobre história), percebemos que os autores não desvinculam a cultura popular (operária, proletária) da base econômica e material, mas não estabelecem uma relação determinista dela com a estrutura, não negam o poder de determinação, mas não a colocam a cultura popular numa condição passiva.

Também não interessa aos autores os estudos etnológicos ou etnográficos da cultura popular, a fim de compreender os aspectos intrínsecos de cada manifestação cultural, como ludicidade, ritualidade, estética própria. Para eles, o estudo da cultura popular adquire sentido reflexivo importante quando sua análise se volta para as relações que esta estabelece com a cultura hegemônica, com os interesses políticos e econômicos, com o poder do Estado.

A meu ver, Stuart Hall avança para além dessa possibilidade quando percebe outros atravessamentos que marcam a relação da sociedade capitalista com as camadas populares e sua cultura. Hall (2003) identifica as assimetrias raciais que são constituintes do capital e que geram uma opressão mais violenta à população negra e sua cultura. E, seguindo a premissa desta primeira geração de intelectuais dos EC britânicos, a partir desta reflexão, o autor busca iluminar a prática política.

[...] as formas concretas de luta política deverão possuir um caráter social muito mais amplo – que não divida a sociedade simplesmente em “classe contra classe”, que a polarize em uma frente mais ampla de antagonismo, por exemplo, entre todas as classes populares, de um lado, e as que representam os interesses do capital e o bloco do poder em torno do Estado, de outro (HALL, 2003, p. 314).

Outra lição para a análise das relações culturais dentro da escola pode ser encontrada em Raymond Williams (1992), quando este afirma (contestando Bourdieu) que se a escola

busca reproduzir em seu interior o sistema capitalista, esta também deve reproduzir as contradições, as lutas e conflitos inerentes à luta de classes em uma sociedade capitalista, ou seja, ele chama a atenção para o fato de a reprodução não apenas reproduzir a cultura legitimada pelo poder hegemônico, mas contestações e contraposições.

O nascimento e desenvolvimento dos estudos culturais gerou um forte interesse pelo conceito de cultura popular, é o que nos diz Henry Giroux (2013). Este autor, que tem como base de suas pesquisas esse campo de estudos, tendo como preocupação a relação entre cultura e pedagogia, afirma que aqueles que controlavam a pauta da escolarização pública no período de sua institucionalização já tinham uma interpretação sobre a cultura popular e esta é a que tem sido predominante na prática escolar até os dias atuais.

Giroux (2013) afirma que o conjunto das formas culturais reconhecido como substância legítima da escolarização promovida pelo Estado sempre foi definido por uma minoria para a maioria.

O discurso dominante define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social (GIROUX, 2013, p. 111).

De acordo com Giroux (2013), a escolarização, regulamentada historicamente pelo Estado, pôs a cultura popular num campo marginal e perigoso, algo contra o qual se deve ser imunizado ou, na melhor das hipóteses, ser excepcionalmente utilizado como recurso circunstancial de motivação dos alunos. Ou seja, a cultura popular é entendida como um conjunto de conhecimentos desvinculados da pauta da escolarização.

Buscando compreender este fenômeno, Giroux (2003) alega que a cultura popular é vista como um agente potencialmente perturbador de relações de poder vigentes. As práticas populares refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, contendo aspectos de uma imaginação coletiva capaz de fazer com que os indivíduos transcendam os conhecimentos e a tradição recebidos. Deste modo, a cultura popular pode revelar aspectos de um contra-discurso útil para a organização das lutas opostas às relações de dominação³⁹.

Portanto, o discurso que visa referendar uma suposta inferioridade epistemológica da cultura popular, sua marginalidade no campo cultural e sua inutilidade no âmbito escolar, tem

³⁹ Giroux (2013) reforça seu argumento lançando mão da poderosa interpretação de Mills e Phil Rice (1982, p. 24-25), digna de nota: “a cultura popular é uma eterna ameaça: pelo fato de sempre ocupar o polo subordinado e ilegítimo no campo das relações culturais, os valores incorporados em suas práticas e representações constituem uma antítese daqueles valores que, por definição, são os valores minoritários das culturas de elite”.

finalidade ideológica com o objetivo de promover regulação moral e social, camuflada em um elogio a uma herança cultural clássica (GIROUX, 2013).

Este discurso é tão poderoso que até mesmo os teóricos que Giroux chama de radicais da educação (que entendem o papel político da docência e os atravessamentos das relações de poder no campo educativo) têm ignorado a importância da cultura popular, tanto para desenvolver um entendimento mais crítico da experiência do aluno, quanto para expandir a crítica sobre a problemática pedagógica (GIROUX, 1999).

Para Giroux (1999), os educadores que se recusam a reconhecer a cultura popular como uma base importante de conhecimento, geralmente desvalorizam os estudantes, pois se negam a trabalhar com os saberes que eles realmente têm. Deste modo, esses professores inviabilizam o desenvolvimento de uma pedagogia que vincule o conhecimento escolar com as diferentes relações que constroem as vidas cotidianas dos alunos.

Preocupado com a construção de uma pedagogia crítica, Giroux (1999) afirma que esta não se fará somente com a inclusão de formas de conhecimento particulares que foram ignoradas ou suprimidas pela cultura dominante, mas, com a reflexão crítica atenta às maneiras pelas quais os estudantes fazem o investimento afetivo e semântico para dar significado às suas vidas, portanto:

[...] o estudo da cultura popular oferece a possibilidade de compreender como uma política de prazer serve para lidar com os alunos de maneira que molde, e às vezes garanta, as relações frequentemente contraditórias que eles têm com a educação e a vida cotidiana (GIROUX, 1999, p. 214).

Portanto, a partir das contribuições dos estudos culturais, Giroux mostra não só os mecanismos que marginalizam a cultura popular dentro do âmbito escolar, como também o potencial educativo e transformador que esta cultura possui.

Estendendo a crítica dos estudos culturais ao campo do currículo escolar, Santomé (1995) afirma que a análise das composições curriculares revela a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas e, em contraposição, a cultura dos grupos marginalizados e que não dispõem das estruturas de poder, e que tende a ser estereotipada, deformada e, não raro, silenciada.

Consequentemente, segue o autor, os programas escolares e, portanto, os professores e professoras, rejeitam e não reconhecem a cultura popular, perdendo a maravilhosa oportunidade de aproveitar os conteúdos culturais que constituem o cotidiano dos alunos para o trabalho diário nas salas de aula.

Santomé (1995) acredita que uma instituição escolar que não consegue conectar a cultura que os estudantes e suas famílias vivem com as disciplinas acadêmicas do currículo,

deixa de cumprir o objetivo de ajudar o aluno a entender sua realidade social e comprometer-se com a sua transformação na direção da justiça social.

Infelizmente, de acordo com Santomé (1995), a única cultura que as instituições acadêmicas rotulam e reconhecem como “Cultura” é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder.

Dessa forma, o idioma e a norma linguística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Santomé (1995) também denuncia a tendência existente no âmbito escolar que, supostamente afirmando o reconhecimento das culturas negadas no currículo, reduz sua abordagem a lições ou unidades didáticas isoladas, dedicando um dia do ano a temas como a luta contra o racismo, as formas de opressão contra mulheres e crianças etc. O autor chama esse tipo de iniciativa de *currículos turísticos*, unidades isoladas nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural.

Nessa abordagem, entretanto, as problemáticas sociais normalmente silenciadas na escola são tratadas a partir de um exotismo, de um distanciamento. A cultura de grupos minoritários é abordada de modo banal e superficial, lida de forma folclorizada e rústica. Estas atividades também funcionam como um *souvenir*, como alternativas, mas são menos importantes; suas presenças no currículo servem apenas para ‘serem guardadas na memória’ (SANTOMÉ, 1995).

Outra característica dos 'currículos turísticos', de acordo com o nosso autor espanhol, é a estereotipagem. Recorrendo a imagens padronizadas das pessoas e grupos sociais minoritários, a escola ao se valer dessas atividades também recorre a modelos para explicar e justificar a marginalidade desses grupos, construindo uma história “na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão” (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

Tais reflexões de Jurjo Torres Santomé (1995) são extremamente relevantes para percebemos que muitas ações que vinculam a cultura popular ao cotidiano escolar no Brasil estão arraigadas na lógica do currículo turístico, com temas pontuais, deslocados, descontextualizados, em suma, folclorizados e, como bem afirma o autor, que acabam incorrendo em tergiversações ao tentar explicar a marginalização dos grupos populares “na estrutura familiar dessas populações, na qual ainda mantém costumes bárbaros ou hábitos de vidas inadequados, etc” (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

A América Latina também trouxe enormes contribuições ao campo dos estudos culturais, especificamente ao debate sobre a cultura popular que, de acordo com Mattelart e

Neveu (2004), estava consubstancialmente relacionada às lutas por emancipação contra a hegemonia cultural europeia e estadunidense no continente.

Eduardo Restrepo (2015), ao tratar dos estudos culturais latino-americanos, destaca a preocupação de não os considerar como simples extensão ou cópia mais ou menos diletante dos estudos britânicos dos anos de 1960 ou dos estudos estadunidenses de finais dos anos de 1980 e princípio dos anos de 1990. Ele destaca ser necessário não reduzir os estudos latino-americanos a um apêndice tardio dos EC em outras partes do mundo.

Restrepo (2015) afirma que certos autores latino-americanos tinham se adiantado ao que acabou por se constitui na etiqueta dos EC quando esta foi cunhada na Inglaterra, e que resultaria na taxação de outros estudos como uma extensão dos estudos ingleses. Ele reforça que os estudos culturais latino-americanos dos anos de 1990 nada tem a ver com os estudos ingleses. Os estudos culturais latino-americanos, na sua concepção, tem uma densidade histórica e uma genealogia própria.

O antropólogo colombiano considera que a genealogia dos estudos culturais na América Latina não é uma réplica mais ou menos adequada dos estadunidenses ou dos britânicos. O autor considera que existe uma especificidade nos projetos intelectuais e políticos da América Latina – a sua heterogeneidade. Isto impede que os concebamos como simples ramos ou como subcampos de uma totalizadora noção de estudos culturais.

Dentre os autores latino-americanos que desenvolveram debates referentes à cultura popular a partir dos estudos culturais, destaca-se o argentino Néstor García Canclini, que cunha o conceito de hibridação cultural.

Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2008, p. 19).

Em sua análise sobre os sistemas culturais na modernidade, Canclini (2008) afirma que na era moderna a cultura popular é excluída, não é reconhecida e nem conservada. Suas produções são tidas como pré-modernas, seus produtores não conseguem espaço no mercado dos bens simbólicos “legítimos”, condicionando os setores populares ao papel de destinatários, “espectadores obrigados a reproduzir o ciclo do capital e a ideologia dos dominadores” (CANCLINI, 2008, p. 205).

Canclini (2008) demonstra que na biografia sobre a cultura costuma-se supor que os setores hegemônicos carregam um interesse intrínseco em promover a modernidade, enquanto

as camadas populares se prendem às tradições. Este discurso constrói uma justificativa moral à dominação, já que o atraso das camadas populares as condena à subalternidade.

Logo, segue o autor, a modernidade opera elevando à condição de hegemônico aquilo que considera culto, e à condição de marginal o popular, o tradicional. O sociólogo argentino afirma que se faz necessário refutar essas definições clássicas referentes à cultura popular e desconstruir os discursos políticos e científicos que edificaram estas representações, como o folclore, as indústrias culturais e o populismo político.

Catherine Walsh (2003) alega que desde meados dos anos de 1990, frente às mudanças globais, os estudos culturais se encontram em reavaliação e transição, especialmente no hemisfério Sul, onde um campo, ou, melhor dizendo, um projeto de estudos culturais alternativos está emergindo, mais vinculado com o pensamento crítico do que com os interesses das indústrias culturais do consumo.

A autora nomeia esta iniciativa política e intelectual de Estudos (Inter) Culturais, assumindo a interculturalidade como um projeto pensado a partir desta região, Abya Yala, e “das lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos, coloniais e imperiais e pretendem transformar e construir condições radicalmente distintas de pensar, conhecer, ser, estar e con-viver” (WALSH, 2010, p. 220-221).

Walsh (2010) justifica esta escolha afirmando que o intercultural tem sido – e ainda é – o eixo central dos processos e lutas de mudança social na região Andina. Assim, interessa os espaços de agenciamento, criação, inovação e encontro entre sujeitos, saberes, práticas e visões distintos.

4.4 A CULTURA POPULAR E A INTELLECTUALIDADE NACIONAL

No contexto nacional, o debate referente à cultura popular é marcado pela polifonia e diversidade. Autores e autoras tem se dedicado a analisar este campo a partir de diferentes matrizes teóricas e interpretativas, mostrando as especificidades do acervo cultural das camadas populares, as distinções regionais existentes em um território continental como o Brasil, além das relações de poder estabelecidas entre a cultura do povo e as estruturas de dominação cultural no país. De acordo com Fávero (1983, p. 7):

Quando a expressão cultura popular apareceu no Brasil, no início dos anos 60, na verdade ela já existia há muito tempo. Não era uma invenção original; nem mesmo uma descoberta brasileira. Em vários países da Europa, principalmente na França, discutia-se a elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais; nos países socialistas, da China até Cuba, a revolução cultural era uma palavra de ordem. A partir do estudo dos problemas da consciência histórica, da cultura e da ideologia, de um lado, e das discussões sobre a arte popular revolucionária e o papel das

vanguardas artísticas e intelectuais, de outro lado, essas ideias foram retrabalhadas no Brasil.

De acordo com Ayala e Ayala (1987) as reflexões sobre a cultura popular no Brasil sempre estiveram vinculadas às discussões sobre nacionalidade e às lutas políticas e ideológicas. A partir dos anos de 1960 essa relação se intensifica e fica mais evidente.

Conforme Fávero (1983), procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira e, apesar da conjuntura conturbada da década de 1960, as pessoas e grupos que pensavam sobre esta iniciativa buscaram pô-la em prática, reinventando ideias e propondo ações. Em relação a isto, Coelho (1989) ressalta que muitos intelectuais e ativistas do período entenderam a cultura popular como real opositora da cultura de massa, por considera-la a soma dos valores tradicionais do povo, expressos em forma artística, como danças e objetos, ou nos costumes e credences, abrangendo todas as suas verdades e valores positivos. Para o autor não existem elementos palpáveis e factíveis que justifiquem essa crença.

A partir deste período, as análises compreendem a cultura popular enquanto um processo dinâmico e atual, situado no interior de uma sociedade dividida em classes sociais, não sendo mais aceitável uma leitura que entende as práticas culturais populares como sobrevivências do passado no presente, pois, independentemente de suas origens remotas ou recentes, a cultura popular se reproduz em um processo histórico e social que lhe dá sentido no tempo presente, transformando-a e atribuindo-lhe novos significados (AYALA; AYALA, 1987).

A contradição é elemento constituinte da cultura popular nessas análises e os grupos que a produzem entendidos como sujeitos submetidos à hegemonia das classes dominantes. Por conta disso, conforme Ayala e Ayala (1987), tais grupos acabam por veicular concepções de mundo que atuam em favorecimento da manutenção dos processos de exploração. Mas, contraditoriamente, dizem a autora e o autor, a cultura popular também contesta a cultura hegemônica ou oficial que se arroga universal ao afirmar valores e interesses, comportamentos, usos e costumes opostos, alternativos à cultura hegemônica das classes dominantes.

Esperamos já ter deixado bem claro que não pretendemos que o termo cultura popular designe um conjunto coerente homogêneo de atividades. Pelo contrário, suas características são a heterogeneidade, a ambiguidade, a contradição, não só nos aspectos formais, em que a diversidade salta à vista, mas também em termos de valores e interesses que veicula, ou seja, no nível político-ideológico. Consequentemente, não se pode incluir na cultura popular apenas as manifestações ou os componentes que contestam a estrutura social vigente, contrária aos interesses dos oprimidos. Essa análise não é descartada, mas deixa de fornecer os únicos critérios válidos para a delimitação da cultura popular (AYALA; AYALA, 1987, p. 60).

Compondo esta tendência de análise da cultura popular na sociedade capitalista e, portanto, envolvida na luta de classes, Chauí (1982) denuncia o autoritarismo das elites que, segundo a autora, tem um caráter paradoxal, pois nega às camadas populares o direito de ter e expressar a sua própria cultura, mas, também, interdita o acesso do povo aos níveis culturais que esta mesma elite considera o melhor para toda a sociedade. Elitismo e segregação constituem o paradoxo do caráter autoritário das elites.

A filósofa brasileira afirma que, assumido o caráter autoritário das elites, o debate passa a estar circunscrito à esfera política e às relações entre a cultura do povo e aqueles que detém o poder do Estado, e é nesta relação que o autoritarismo se expressa. Contudo, segue Chauí (1982, p. 63):

Quando se fala em cultura popular, não enquanto manifestação dos explorados, mas enquanto cultura dominada, tende-se a mostra-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela folclorização nacionalista, demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação. Todavia, se nos acercamos do conceito de alienação, perceberemos que não possui força explicativa suficiente para desvendar a mola de diferenciação e de identificação entre cultura popular e ideologia dominante.

Segundo Chauí (1982), a alienação não é um estado e nem uma forma de consciência, mas um processo de fabricação de uma universalidade abstrata como privação da universalidade concreta e, sob esta ótica, o Estado burguês se oferece como universal. A ideologia como universalização do particular, através de um *corpus* de normas e de representações, fica encarregada de fabricar a unidade social pela dissimulação das divisões internas da sociedade e, para tanto, controlar e distorcer a cultura popular é indispensável.

Exemplificando como este fenômeno se deu no Brasil, Arantes (1982) afirma que a relação entre a sociedade brasileira e sua cultura popular é um paradoxo. Tomando marcos marxistas para realizar sua análise, o autor afirma que nas sociedades capitalistas o trabalho manual e o trabalho intelectual são marcados por profundas distinções que perpassam as relações salariais, mas também o grau de prestígio e poder que ocupam socialmente. Como elemento da organização das sociedades capitalistas, o “fazer” é um ato naturalmente dissociado do “saber” e é utilizado como justificativa para que uns tenham poder sobre o trabalho de outros.

Deste modo, segue o autor, a partir dos lugares de onde se fala com autoridade na sociedade capitalista, aquilo que é popular é compreendido como pertencente ao campo do “fazer”, logo, necessariamente, desprovido de “saber” (ARANTES, 1982).

Chegamos aí ao nosso paradoxo. Pois é justamente manipulando repertórios de fragmentos de “coisas populares” que, em muitas sociedades, inclusive a nossa, expressa-se e reafirma-se simbolicamente a identidade da nação como um todo ou, quando muito, das regiões, encobrendo a diversidade e as desigualdades sociais efetivamente existentes no seu interior (ARANTES, 1982, p. 14-15).

Por mais contraditório que pareça, são justamente os objetos e modos de pensar considerados simplórios, desajeitados e rudimentares da cultura popular que são tomados como marcos para a construção de uma identidade nacional, a fim de se construir uma unidade política justificada, evocando estratégias populistas de controle da sociedade (ARANTES, 1982).

Entretanto, neste processo as elites se esforçam para produzir versões “esquemáticas, estereotipadas e, sobretudo, inverossímeis (aos olhos dos produtores originais) dos eventos culturais com os quais se pretende constituir o patrimônio de todos” (ARANTES, 1982, p. 19). Para o autor, o intuito das elites é “higienizar” essas manifestações a fim de ocultar o que é considerado tosco, grosseiro e que remete à pobreza.

Outro fenômeno analisado pela intelectualidade brasileira envolvendo a cultura popular diz respeito ao mercado de bens simbólicos que, de acordo com Ortiz (1988), alcançará a sua consolidação no Brasil nas décadas de 1960 e 1970.

A televisão ascende à condição de veículo de massa em meados de 1960, o cinema se estrutura enquanto indústria a partir da década seguinte, assim como outras esferas da cultura de massa, como o mercado fonográfico, editorial e de publicidade (ORTIZ, 1988). O sociólogo brasileiro afirma que só é possível compreender o desenvolvimento deste campo se o analisarmos associado à conjuntura política da época, ao golpe militar instaurado em 1964.

Na ótica de Ortiz, o Estado militar possui duas dimensões: uma dimensão política, que se expressou através da repressão, censura, prisões e exílios; uma dimensão econômica, já que os militares aprofundaram as medidas econômicas tomadas no governo Juscelino, as quais os economistas se referem como segunda revolução industrial do Brasil.

Certamente os militares não inventam o capitalismo, mas 64 é o momento de reorganização da economia brasileira que cada vez mais se insere no processo de internacionalização do capital; o Estado autoritário permite consolidar no Brasil o “capitalismo tardio”. Em termos culturais essa reorientação econômica traz consequências imediatas, pois, paralelamente ao crescimento do parque industrial e do mercado interno de bens materiais, fortalece-se o parque industrial de produção de cultura e o mercado de bens culturais (ORTIZ, 1988, p. 114).

Evidentemente, segue Ortiz (1988), a expansão das atividades culturais se dá em associação a um estrito controle das manifestações que se contrapõem ao pensamento autoritário. Deste modo, o mercado de bens culturais, por manejar a dimensão simbólica e envolver a ideologia, deve expressar uma aspiração, um elemento político embutido no próprio

produto veiculado. Por isso, “o Estado deve tratar de forma diferenciada esta área, onde a cultura pode expressar valores e disposições contrárias à vontade política dos que estão no poder” (ORTIZ, 1988, p. 114).

O autor chama atenção para uma minúcia no que passa a ser o mote da ação do Estado autoritário – a censura –, que não pode ser definida exclusivamente como o veto a todo e qualquer produto cultural. O fenômeno é mais complexo. A censura age como repressão seletiva que impossibilita a emergência de um determinado pensamento ou obra artística. “São censuradas as peças teatrais, os filmes, os livros, mas não o teatro, o cinema ou a indústria editorial. O ato censor atinge a especificidade da obra, mas não a generalidade da sua produção” (ORTIZ, 1988, p. 114).

Por essa razão, para Ortiz (1988) o movimento cultural pós-64 é caracterizado por duas vertentes que se encontram imbricadas: a repressão ideológica e a repressão política. Mesmo assim, ou, por isso mesmo, este foi o momento da história brasileira em que mais se produziu e difundiu bens culturais, possibilitado pelo desenvolvimento capitalista, mesmo diante da ação de um Estado autoritário.

Isto indica que que a produção da cultura está diretamente relacionada às condições de poder. Torna-se uma produção maléfica, quando se encontra nas mãos de dissidentes políticos, entretanto, quando cooptada pelo poder autoritário, tende a ser benéfica ao regime. Percebido isto, logo os militares compreenderam a importância de intervir nas esferas culturais e incentivar a criação de novas instituições, gestando toda uma política cultural vinculada à ditadura. Não por acaso, no período da ditadura militar brasileira são criados: o Conselho Federal de Cultura, o Instituto Nacional de Cinema, a EMBRAFILME, a FUNARTE, o Pró-Memória etc. Em síntese, “O Estado deve, portanto, ser repressor e incentivador das atividades culturais” (ORTIZ, 1988, p. 116).

A indústria cultural edificada no período não conseguiu promover a esperada homogeneização cultural, devido às desigualdades gritantes na distribuição de renda, o que impossibilitou a plena edificação de uma sociedade de consumo, é o que afirma Coelho (1989). Em nosso país, a indústria cultural instalou-se não eliminando a cultura popular propriamente, mas sobrepondo-a, permeando-a.

Conseqüentemente, a cultura popular brasileira passa a ser tecida sobre o grotesto, o chulo e o “cafajéstico”, enxertos da indústria cultural. Mas, toda a força dessa indústria e da cultura por ela perpetrada não foi suficiente para esmagar os traços estruturais da cultura popular brasileira, como previam certas teorias (COELHO, 1989).

Outro fenômeno provocado pelos mecanismos de controle do Estado e da ascensão da indústria cultural no país, é o processo de mercantilização da cultura popular. Pessoa (2018),

atento para este fenômeno, busca explicar como o capital privado foi se apropriando paulatinamente de expressões e festas populares, como os desfiles de escolas de samba, as festas juninas, a música sertaneja e as festas de boi.

O autor diz que o que é mostrado nos megaeventos ditos de cultura popular financiados por grandes investidores privados é uma recriação dessa cultura à imagem semelhança do capital, desenhada e ensaiada para compor, na medida exata, o espetáculo contratado. Deste modo, “o que conta para o mercado e para a mídia não é o popular, significando tradição, mas a popularidade – índice de aceitação de determinado produto” (PESSOA, 2018, p. 47).

A festa popular sem as amarras da mercantilização em grandes eventos é uma continuidade do cotidiano de vida e de trabalho dos grupos de pessoas. Não é algo estranho à vida do grupo. Diferencia-se dela apenas na necessidade de interrupção da rotina, sem que lhe sejam impostas novas formas de organização e novos conteúdos. Assim, o cotidiano é o lugar da festa, é o lugar da cultura popular (PESSOA, 2018, p. 27-28).

Finalizo esta seção compreendendo que é diversificada e difusa a produção acadêmica que tenta abranger discussões sobre cultura popular. Os trabalhos se iniciam no apogeu da industrialização europeia, sob a interpretação de que esta cultura estaria perdida perante as transformações em curso e que, por isso, deveria ser catalogada para, ao menos, manter-se o seu registro.

Posteriormente, começa a se pensar na cultura do povo como resistência a estas mesmas transformações. A partir de então, vai-se construindo a tendência mais preponderante: a cultura popular frente à sociedade capitalista. Oscilando entre a resistência da cultura popular frente às tentativas de dominação do capital e sua capitulação por esse sistema, a cultura popular vai se mantendo ora próxima ora distante dos desígnios do poder econômico.

De agora em diante me proponho a analisar as dinâmicas envolvendo a cultura popular dentro do espaço escolar a partir das memórias de cinco professoras/es que atuam dentro do sistema público de ensino na Amazônia: Alessandra Marinho, Bruno B.O, Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos.

Para isso, tomarei como aporte as reflexões e pesquisas desenvolvidas no âmbito da *rede modernidade/colonialidade*, pois também entendo que a cultura popular está situada em meio a relações estabelecidas dentro do capitalismo global, sem, contudo, limitar-se aos interesses econômicos.

Esperando não recair em um culturalismo despolitizado, nem em um economicismo obtuso, as memórias dos/das professores/as serão tratadas no sentido de tornar compreensível a complexidade envolvida na relação cultura popular e escolas na Amazônicas.

5 MEMÓRIAS DE PROFESSORAS/ES SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-CULTURA POPULAR NA AMAZÔNIA

E eu trago tudo isso junto comigo, né? Quando eu canto, quando eu danço, quando eu toco. Então tem toda essa ancestralidade, essa afirmação, essa militância, esse ativismo. Vamos falar sobre isso, precisamos falar, precisamos fazer com que os jovens compreendam a importância da riqueza cultural, trabalhar a autoestima das crianças, principalmente. Quando eu coloco “maracatu” lá na escola, quando eu trago o tema em plena pandemia para as crianças pesquisarem “o que é maracatu”, foram tão lindas as respostas que elas trouxeram pra mim, eu fiquei emocionada. Eu falei: “Nossa, tudo isso vale a pena. Eu vou continuar fazendo isso, porque acho que tudo isso vale a pena” (CLÉIA ALVES, 2020).

A cultura popular, como abordei nas seções anteriores, muitas vezes por ser produto da resistência das populações tradicionais ou das classes desfavorecidas pelo sistema-mundo capitalista moderno colonial, expressa nas suas linguagens artísticas ações de enfrentamento, denunciando a violência da matriz colonial de poder ou destacando os conhecimentos e os modos de vida do povo da Amazônia.

Como vimos na obra de Edgardo Lander (2005), dada a naturalização das relações sociais e dos saberes modernos, acaba sendo difícil a compreensão do caráter histórico, cultural específico das relações sociais estabelecidas na modernidade. O sociólogo venezuelano afirma que precisamos “recorrer a outras perspectivas culturais, que nos permitam desfamiliarizar-nos e, portanto, desnaturalizar a objetividade universal destas formas de conceber a realidade” (LANDER, 2005, p. 24). Podemos encontrar exemplos dessa afirmação nos trabalhos desenvolvidos pelos/as narradores/as desta pesquisa.

É o caso, por exemplo, de Rodrigo Ethnos, que integra a banda *Lauvaite Penoso* e se dedica à música popular paraense de diferentes matizes, desde o carimbó até o techno-brega.

Imagem 06 - Identidade visual do Grupo Lauvaite Penoso



Fonte: acervo pessoal de Rodrigo Ethnos

Conforme consta no *site* do grupo,

A banda busca mostrar que a sabedoria popular e a poesia urbana são de grande valor e importância na Amazônia. Nascida em 2009, Lauvaite Penoso traz consigo uma musicalidade ampla que vem do Carimbó, à vivência musical de cada integrante e passeia por vários estilos como Rock, Hip-Hop, Baião e Techno. Criada no meio da cultura popular e conectada com os sons do mundo, a Banda Lauvaite Penoso encontra, no contexto social e cultural da cidade de Belém, a força e inspiração para suas composições. O nome da banda “Lauvaite Penoso” vem de uma expressão muito conhecida nas brincadeiras de pipas e papagaios nas periferias da capital paraense. Quando um brincante corta a linha do outro ele grita: "LAUVAITE PENOSO!" para anunciar que tem uma pipa caindo sem dono (LAUVAITEPENOSO, 2020).

Em 2019 o grupo lançou o disco “A bença” em que presta homenagem a três mestres de carimbó do distrito de Icoaraci: Nazaré do Ó, Nego Ray e Lourival Igarapé.

Imagem 07 - Capa do EP “A Bença”



Fonte: acervo pessoal de Rodrigo Ethnos

É evidente o clamor dos artistas para o estabelecimento de formas mais equilibradas de uso da terra na Amazônia nas diversas faixas que compõem o disco. Sobre este aspecto, uma das canções que chama atenção se intitula “Queimadas”, de autoria do mestre Lourival Igarapé⁴⁰.

⁴⁰ Nas palavras dos membros do grupo, Lourival Igarapé “é conhecido por maestria na produção de instrumentos e por suas composições marcantes que viram hits nos batuques da cidade. Há dez anos mestre Lourival já nos alertava sobre a importância de uma mudança de comportamento da humanidade, e nos mostrava que o carimbó não é somente um estilo musical, e sim, um modo de vida, uma tecnologia ancestral. Gravamos “Queimadas” em 2016 durante o projeto “A Bença”. Queremos que este clipe represente esperança em um mundo melhor, mesmo em tempos difíceis. Neste momento a realidade nos convoca a lutar, a ouvir os mestres e mestras. Não é de agora que sofremos com o descaso dos governos com os povos da Amazônia. Mas a investida devastadora contra a floresta e seus povos pelo governo Bolsonaro é um crime contra a humanidade, é guerra contra nossa terra. Precisamos reagir urgentemente”. Extraído: <https://www.youtube.com/watch?v=mLn9eenrEpI>. Acesso: 02/06/20.

Queimadas⁴¹

*Foi bem-te-vi quem viu
Foi bem-te-vi quem viu
A terra arder*

*Foi bem-te-vi quem viu
Foi bem-te-vi quem viu
A mata queimar*

*Beija-flor me deu um beijo, antes de partir
Partiu contrariado de ver tantas queimadas nas florestas tropicais*

*As vidas se acabando
As fontes todas secando
Sem ter água pra beber*

***Mas um dia a terra gira para o lado do bem
Faz nascer novas sementes na cabeça dessa gente
Que não pensa em ninguém***

*É aí que a coisa muda
Toda muda terá vida
Toda vida terá sol
E faz girar o girassol
E faz girar
E faz girar o girassol*

“Faz nascer novas sementes na cabeça dessa gente...”. O compositor, o mestre de carimbó, nos desafia ao estabelecimento de uma nova racionalidade, um novo modelo civilizatório em que os recursos naturais não sejam devastados e a biodiversidade destruída. No modelo em que vivemos, as queimadas narradas pela canção destroem o *habitat* do beija-flor que “partiu contrariado”, desterritorializam populações inteiras na Amazônia.

Essa preocupação com o meio ambiente e o convite à reflexão sobre outros modelos de sociedade não é um atributo isolado da obra de mestre Lourival. O que vou demonstrar nesta seção é que a cultura popular carrega consigo essa dimensão crítica e utópica. Nesta direção, Fuscaldo (2015), que realizou sua pesquisa sobre o carimbó no Pará, entrevistando os mais velhos mestres espalhados por todo Estado, chegou à seguinte conclusão:

Mas, para além de uma preocupação ecológica presente nas letras, considera-se que o carimbó expressa uma interpretação holística do cosmos ao revelar, em suas letras, uma natureza humanizada, que partilha dos anseios, sensações, alegrias e angústias do compositor. Grande parte das manifestações artísticas da cultura tradicional brasileira remete às cosmovisões indígenas e africanas. Estas partem de uma perspectiva de relação entre ser humano e natureza diferentes da cosmovisão

41

Para escutar esta música, acesse: <https://open.spotify.com/track/3sFO46nWX7Jqkgd4PYsfVA?si=w5MtsfuTRg6jU74MkBWdzw>

ocidental dualista, marcada por uma visão utilitarista de natureza, considerada um objeto externo, inerte e inferior, a ser transformado a partir do conhecimento técnico-científico do ser humano, superior e dominador (FUSCALDO, 2015, p. 95).

O que fica evidente aqui é que as matrizes das culturas populares possuem cosmologias e ontologias que se distinguem dos marcos simbólicos que sustentam o pensamento eurocêntrico: o abismo entre natureza e cultura, a redução da natureza a objeto passivo e a hierarquização dos seres humanos.

Desde seu primeiro EP, o “*Lauvaite Penoso*” deixa evidente a dimensão contestatória e crítica de sua obra, dando ênfase às problemáticas vivenciadas pelas populações periféricas de Belém. Emblemática, nesse sentido, é a canção *Guamá Sound System*, composta por Rodrigo Ethnos, que narra alguns aspectos do cotidiano do bairro periférico mais populoso de Belém.

*Guamá Sound System*⁴²

*Guamá, periferia
Não sei porque
Mas tão roubando dia*

*Como não sabe?
Mas olha só
Muita miséria e injustiça
Ao nosso redor*

*Pega Ladrão de bicicleta
Olha pra trás
Aponta a arma
Mas o tiro não acerta, irmão*

*Mas é certa, então
A nossa rima
É sound sistem
Aparelhagem vai pra cima*

*É alma ali
Do mesmo lado
Ogum guerreiro
Oxalá tá declarado*

*Malungo
Vamos caminhar do mesmo lado
Malungo
Não vamos esquecer nosso passado*

A poesia tá na rua

⁴² É possível assistir o *clip* desta música em: <https://www.youtube.com/watch?v=znfyllzuLZc> .

*Mesmo assim você não vê
Mantenha a alma livre
Pra poder se defender*

Na canção, o letrista entende o fenômeno da violência como reflexo da extrema pobreza e nos convida a conhecer os processos históricos que nos conduziram a esse cenário de injustiça e desigualdade. “É alma ali” naquele jovem assaltante, “do mesmo lado”, o lado de cá da linha abissal que narra Boaventura de Sousa Santos (2011), lado dos oprimidos, dos explorados do Sul hemisférico. “Malungo”, companheiro, “vamos caminhar do mesmo lado”, “não vamos esquecer nosso passado”. Segundo Moura (2013), Arthur Ramos, médico baiano que viveu de 1903 a 1949, e se dedicou a estudos sobre o negro e a identidade brasileira, explica que *Malungo* era a forma como os africanos escravizados se tratavam durante a travessia no navio negreiro. Tinha o significado de camarada.

O trabalho do *rapper* e professor de Sociologia Bruno B.O. também é um exemplo de contraposição e crítica às formas de opressão impostas pela *colonialidade* às diferentes populações amazônicas. Em 2019, em parceria com a *rapper* paulista Souto MC, lança o *single* “*Expressividade*”, mostrando compreender a vinculação da experiência colonial vivida pela América Latina, com os problemas sociais, políticos e econômicos que assombram o continente, particularmente a Amazônia na atualidade.

Expressividade⁴³

*Dentro da máquina que gira e mói sempre o dito mais fraco
Somos as peças que sabotam seu sistema pra deixar em cacos
Minha missão encaro, não paro
Se o preço pra ser livre é assim tão caro
Dou em troca vida e na outra eu pago
A nossa voz propago
Pra que o discurso não se torne vago, que seja um afago
Que tudo que é nosso por direito seja pago
Pra que o brilho dos nossos não seja apagado
Somos legado, herdeiros de terras e mares
Sem bíblia ou altares
Não interessa coroa a quem tem seus cocares
Não são só hectares, é nossa parte
Donos desse chão como Zumbi sempre foi de Palmares
Caravelas em mil pares não param, nem vão parar
Jagunços em mil pares não calam, nem vão calar
Minhas canetas não param até a mão calejar
Nossa alma não descansa até a liberdade alcançar, alcançar
Liberdade avançar
Meu povo avançar*

⁴³ Assista o clip desta música em: <https://www.youtube.com/watch?v=mar7e4USawo> .

*Liberdade alcançar, alcançar
Meu povo avançar
Liberdade alcançar, alcançar, alcançar*

Em seguida apresentamos a capa do disco.

Imagem 08 - capa do *single* "Expressividade"



Fonte: acervo pessoal de Bruno B.O

A obra fonográfica de Bruno B.O é, a exemplo da canção anterior, marcada pela denúncia das diferentes formas de opressão do sistema mundo moderno-colonial. Dando ênfase ao racismo e à exploração do trabalho humano no capitalismo, seu álbum *Floresta de Concreto*⁴⁴ conta com faixas cujas letras evidenciam como este padrão de poder opera na realidade amazônica, como a canção homônima que dá nome ao disco e à música *Afroamazônicos*.

Imagem 09 - capa do disco *Floresta de Concreto*



Fonte: acervo pessoal de Bruno B.O

⁴⁴ É possível escutar as músicas do álbum *Floresta de Concreto* em: <https://open.spotify.com/artist/71UJA40dRueeT4eJKIbKob?si=D512DIURm-xUFDKJr11hg>

Ao longo das análises, retornarei à obra de meus interlocutores, mas aqui já nos é evidente como esses sujeitos, por meio de suas linguagens artísticas, produtos da cultura popular (carimbó no caso do Rodrigo Ethnos e o *hip-hop* no caso do Bruno B.O), manifestam suas posturas críticas e contestatórias, tomando a Amazônia em sua diversidade biológica, de cenários e populações.

Minha tarefa a partir daqui é compreender como esses autores da cultura popular na Amazônia, na condição de professores/as da educação básica, relacionam essas formas de conceber a realidade social aos conteúdos disciplinares que ministram em escolas que, como argumentei anteriormente, ainda são fortemente regidas por marcos epistemológicos eurocentrados e administradas por um Estado marcado pela matriz de poder do sistema mundo moderno-colonial, seja na sua expressão econômica, seja nos seus pressupostos racistas e patriarcais.

Alessandra Marinho, Bruno B.O., Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos, revisitaram suas memórias estudantis e gentilmente me narraram. Seus relatos são um rico e vasto acervo que nos ajudaram a compreender a relação (e falta de relação) entre a escola e cultura popular na Amazônia. Suas vidas dedicadas à capoeira, ao *hip-hop*, ao maracatu, ao marabaixo e ao carimbó, somada às suas trajetórias profissionais voltadas à docência na educação básica, nos apresentam elementos fundamentais ao entendimento do lugar e do vazio que a cultura popular ocupa na escola.

As falas das/os narradoras/es revelam que suas vidas foram/são inteiramente dedicadas às culturas populares. Laura Cristina da Silva, a Laura do Marabaixo, é um exemplo emblemático. Descendente de uma das famílias que historicamente mais luta pela salvaguarda do marabaixo no Amapá, cuja manifestação inclui música e dança de roda, sua trajetória justifica porque a mais tradicional manifestação popular do seu Estado se tornou seu codinome:

Eu nasci dia 10 de fevereiro de 74, né? Eu sou uma neta criada com vó. Então, como eu já falei pra você, eu, uma vida toda, eu morei com a minha avó e foi com ela que, como eu falei pra você, que eu aprendi tudo que é ligado ao marabaixo, ao fazer da gengibirra, o caldo, o próprio calendário dos festejos do ciclo do marabaixo. Aos 17 anos eu fui festeira pela primeira vez, uma ['senhora'] duma responsabilidade (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Segundo o sociólogo Fernando Canto (1998, p. 9), provavelmente o termo marabaixo “é uma corruptela de *marabuto* ou *marabut*, do árabe *morabit*”, como eram chamados os sacerdotes malês, negros de influência muçulmana, originários da África Ocidental.

Conforme Canto (1998), a partir do séc. XVI, os mouros impuseram a religião maometana aos povos da África Ocidental. A partir do choque desta com as religiosidades

originárias surge um novo culto: o malê. Este, por sua vez, após o contato com o cristianismo, passa por uma série de transformações que acabam por abolir as fórmulas sacramentais do rito.

Ainda de acordo com o autor amapaense, nos anos de 1780 chegaram ao Grão-Pará 1.022 pessoas oriundas da costa ocidental da África, atual Marrocos, migrando em decorrência dos conflitos infintos entre cristãos e mulçumanos naquela região. Estas se instalaram em Belém e no que hoje se conhece como Macapá, Santana e Mazagão, municípios do Estado do Amapá. Deste modo, conclui o autor, o marabaixo é um resquício ou fragmento do ritual malê perpetrado no Amapá pelos negros e negras trazidos em condição de escravização daquela região.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o marabaixo é compreendido por seus praticantes como um legado:

Das ancestralidades africanas aportadas na região em fins do século dezoito por ocasião da transferência da antiga Mazagão marroquina para o Amapá e também por meio da introdução da mão de obra negra escravizada para a construção da Fortaleza de São José, em Macapá. A abertura da Vila de Nova Mazagão, no Amapá, foi empreendida para abrigar famílias de cristãos portuguesas expulsas da fortificação de Mazagão, no Marrocos, pelo exército mouro em 1769 (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, 2018, p. 8).

Videira (2010) destaca que grande parte das festas praticadas pelas comunidades negras no Amapá estão ligadas ao calendário católico. A título de ilustração, os festejos conhecidos como o *ciclo do marabaixo* ocorrem durante as festas do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade, nos bairros Santa Rita, popularmente conhecidos como Favela e Laguinho.

De acordo com Tartágua (2018), o marabaixo é um exemplo de sincretismo religioso oriundo da resistência negra às práticas desumanas da escravatura no período colonial brasileiro, em que os sujeitos negros se reinventavam para cultuarem seus deuses em meio à hegemonia do catolicismo e às repressões da coroa portuguesa.

Desse modo, no interior desses festejos, acontecem vários rituais com seus significados e simbologias próprias que vão desde orações e cultos aos santos católicos, como também o consumo de bebidas alcoólicas à base de gengibre, o uso de roupas com estampas coloridas, a prática de cantos e danças ao som de tambores que envolvem o ritual discursivizado como profano, isto é, aquilo que foge à doutrina católica (TARTÁGLIA, 2018, p. 235).

E a história revela as constantes tensões entre a oficialidade da igreja e o catolicismo popular, entre a cultura do marabaixo e as datas do calendário católico. Laura do Marabaixo, conhecedora de muitas dessas histórias, me narrou alguns “causos”:

O Padre Júlio, que é o nome da rua Padre Júlio Maria Lombaerde... entendeu que não podia, que o marabaixo era um ato satânico e que ele não achava que as duas

coisas pudessem caminhar juntas, né? E aí ele chamou todos esses marabaixeiros, que também a maior parte era do Sagrado Coração, que faziam parte da igreja, e começou a proibir essas pessoas. Foi uma espécie assim de impedimento mesmo e colocou pra eles escolherem: “Ou vocês optam pela igreja ou pela cultura do marabaixo”. Muitos dançavam, faziam essa prática, participavam desse manifesto de um modo camuflado, né? (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Nascido na Bélgica no ano de 1878, o Padre Júlio Maria Lombaerde desembarcou no Amapá em 1913 e lá permaneceu por dez anos, tornando-se vigário da igreja de São José a partir de 1916. O depoimento de um de seus discípulos, Zacarias Leite, presente na obra de Cavalieri (1981), referenda o relato de Laura do Marabaixo.

Pe. Júlio combatia as festas de marabaixo. Elas não passavam de batuque e bebedeira, com a exploração de dinheiro, mediante a apresentação da coroa de prata do Espírito Santo, conhecido como Divino. Pe. Júlio fechava a igreja, mas o povo fincava mastros na frente da matriz. Era tradicional em Macapá deixar-se essa coroa do Divino na igreja de São José, de um dia para o outro. No dia seguinte, após a benção dada pelo vigário, a coroa era recolhida pelo festeiro entre orgias populares. Pe. Júlio não aceitava esse costume. Combatia-o publicamente. Um ano, na igreja, quebrou a coroa de prata do Divino e mandou entregar aos pedaços ao festeiro do marabaixo. (ZACARIA LEITE *apud* CAVALIERI, 1981, p. ???)

Zacarias conta que a casa paroquial só não foi invadida porque as forças de polícia contiveram a revolta popular que foi incitada pela ação de Lombardae.

Outro histórico momento de tensão entre os marabaixeiros e a igreja católica, de acordo com Canto (1998), ocorreu a partir da chegada dos primeiros missionários do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME), em Macapá, em maio de 1948. Conforme o autor, eram constantes as exasperações entre os religiosos italianos e os líderes do marabaixo.

Canto (1998) afirma que os padres do PIME se recusavam a rezar a missa durante os festejos populares do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade, e é nesse cenário que se destacam as lideranças populares que insistem em realizar as festas à revelia do clero católico, dentre estes, o bisavô de Laura do Marabaixo, Julião Ramos. O Depoimento de Martinho Ramos, filho de Julião, presente na obra de Canto (1998), evidencia os desafios enfrentados pelo mestre marabaixeiro:

Até 1948 tudo ia bem. Mas depois que os padres chegaram aqui [em Macapá] entenderam que o Marabaixo era macumba, aí houve uma grande queda, mas ele [Julião] aguentou... tanto que ele pertencia à Irmandade do Sagrado Coração de Jesus e foi retirada a fita dele, então ele não pôde mais tomar parte da irmandade (MARTINHO RAMOS *apud* CANTO, 1998, p. ???)

Para justificar as ações dos párocos da época, o ex-secretário-geral do PIME, D. Aristides Piróvano, em 1980, concedeu uma entrevista para um jornal local de Macapá e parte desse

material encontra-se registrado na obra de Canto (1998). De acordo com o texto jornalístico, o bispo:

Disse que era muito amigo de Julião Ramos, *mas folclore é folclore, religião é coisa séria e não podemos misturar as duas coisas. A igreja não é contrária à diversão do povo, mas não se pode misturar a água benta com o diabo*. Lembrou ele assim, da proibição feita aos negros que antes dançavam o marabaixo dentro da igreja matriz, por ocasião da festa do Divino Espírito Santo. “Reclamávamos esse folclore que depois acabava sempre com festas, sempre com aquelas orgias, principalmente no interior. Quando você voltava lá no ano seguinte tinha filhos pra batizar daquela festa (D. ARISTIDES PIRÓVANO, 1980, *apud* CANTO, 1998, p. 29-30, *grifo meu*).

A alegoria usada por D. Aristides é representativa e expressa bem o fenômeno da *colonialidade* pelo qual compreendo a relação entre o saber escolar e a cultura popular. As culturas populares, especialmente aquelas de matriz afro-brasileira, são entendidas como bárbaras e selvagens. Enquanto “folclore”, possuem alguma relevância, são entretenimento, ornamento, mas, se postas ao lado da oficialidade, seja ela no campo religioso, seja no campo educacional, são atravanques, perversões, inutilidades.

Nessa relação estabelecida entre o marabaixo e o calendário católico, há, conforme o religioso, uma discrepância. De um lado, encontra-se a “água benta” – a pureza, a santidade, a salvação, representadas pela oficialidade do rito católico –, do outro lado, está o “diabo” – a depravação, o desequilíbrio, a perversão, representados pela espontaneidade do catolicismo popular, da cultura popular afro-brasileira.

A igreja, que ao longo da conquista colonial na América esteve ao lado dos Estados metropolitanos, reproduz nesse episódio o seu histórico papel (apesar de haver iniciativas de contradição) de exercer o controle das subjetividades, o silenciamento de outras formas de contato com a transcendência ou de vivência do sagrado. E a população negra amapaense, ao resistir e se impor em prol da manutenção do festejo popular, mostra que o processo de imposição religiosa via violência colonial nunca teve pleno êxito. Como diz o pesquisador paraense Agenor Sarraf (2010, p. 90):

Nas artimanhas desenhadas por burlar controles e intolerâncias, nações indígenas e africanas refizeram espaços do sagrado, inseriram outros repertórios e oráculos de matrizes culturais diversas, algumas para enlaçar empréstimos e influências recíprocas, outros para usar a arma dominante e não se deixar encapsular.

Laura compreende que as perseguições empreendidas por setores do clero católico ao marabaixo contribuíram para que uma pecha pejorativa e de cunho racista se instaurasse em parte da comunidade amapaense. Entretanto, pude perceber que existe um orgulho em sua fala, uma consciência orgulhosa por descender dos homens e mulheres que teimaram em manter o ciclo de festejos e enfrentaram os representantes da igreja:

Mas meu avô Julião Ramos, meu bisavô na verdade, Julião Ramos, [e] Gestrude Saturnino, que foi uma das mulheres e uma das pessoas que mais se manteve firme. E eu venho me criando em meio ao tom dessa família, sou neta criada por vó, minha vó é Benedita Guilhermina Ramos, hoje a única filha viva de Mestre Julião e foi aonde eu bebi nessa fonte. E aí, já que os marabaixeiros da época tinham que escolher entre a igreja e a bandeira do marabaixo, como eu falei pra você, muitos ficaram camuflados participando disso tudo: “vou sustentar essa cultura que é uma cultura que foi passando de geração em geração”. No leito de morte, geralmente, tanto quem morre da família da Dona Gestrude, que é envolvido com o marabaixo, tanto de mestre Julião e outras pessoas que têm essa ligação direta com a cultura do marabaixo, eles, geralmente, eles pedem pros familiares não deixar essa cultura se perder, né? Na partida, na falta de cada um deles (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Na verdade, esta é uma marca característica das culturas populares. Conforme Cordeiro e Abib (2018), a valorização da ancestralidade, do saber dos mais velhos, a memória dos mestres compartilhadas com as novas gerações, criam um sentimento de pertença comunitária, um senso de responsabilidade com a cultura que seus antepassados foram guardiões.

Este orgulho em pertencer à comunidade marabaixeira, a uma família que tem uma relação histórica e fundamental com o marabaixo no Amapá é uma marca registrada de Laura e os/as demais narradores desse trabalho partilham deste mesmo orgulho e consciência, os quais serão fundamentais para se entender a forma como estas pessoas significam suas experiências escolares, da infância ao presente, já na condição de trabalhadores/as da educação.

Fiz questão de começar os trabalhos analíticos contextualizando, a partir do relato de Laura, a situação do marabaixo no Amapá, pois a considero emblemática e exemplar. As culturas populares, como nos demonstra a história, são duramente criminalizadas em determinados períodos, posteriormente passam por processos de maior aceitação, mas, geralmente, no contexto das sociedades modernas ocidentais, são tratadas pela perspectiva do exotismo, do folclorismo.

A partir daqui meu intuito é compreender como se processa a relação entre essas culturas e a escola na Amazônia. Para isto, as memórias de meus/minhas interlocutores/as se mostraram um recurso fértil para a sua compreensão.

5.1 COLONIALIDADE DA CULTURA POPULAR NAS MEMÓRIAS DA VIDA NA ESCOLA

Conforme argumentei anteriormente, a *colonialidade* constitui a ação pedagógica da escola e, por conta disso, a cultura popular é tratada como quase que inimiga do ensino escolar. Não desconhecendo ou negando os processos históricos, negociações, hibridações, relações de poder que envolvem as dinâmicas culturais e que as transformam ao longo do tempo, entendo

que a cultura popular pode representar uma outra forma de ser/estar no mundo, distinta daquela imposta pelo sistema-mundo moderno capitalista colonial. Por conta disso, preventivamente, ela deve ser diminuída em seu potencial político, estético, epistemológico e ético. Neste sentido, concordo com Abib (2019), quando afirma que:

Grande parte das manifestações das culturas populares no Brasil, sobretudo aquelas de influência afro-brasileira, sofreram e ainda sofrem discriminações, perseguições e “folclorizações” que contribuem para sua desqualificação enquanto fonte de saberes e fazeres extremamente ricos e profundos e que dizem respeito a um modo de ser e estar no mundo que, em última análise, se contrapõem à lógica imposta pela educação colonizadora (ABIB, 2019, s.p.).

Como esse sistema opressivo opera dentro da escola? Como a *colonialidade do saber, do poder, do ser e de gênero* se manifestam no cotidiano escolar? Os/as trabalhadores/as da educação, como reproduzem ou combatem esse padrão de poder? As memórias de meus/minhas interlocutores/as nos apresenta elementos capazes de responder essas questões, bem como compreender esses fenômenos.

Em sua narrativa, Laura do Marabaixo evidencia que na sua infância, em sua estada na educação escolar, sempre foi vítima do principal eixo do padrão de poder colonial: **o racismo**. Este se manifestava de diferentes formas, mas, geralmente, vinculado ao protagonismo que sua família tinha e tem na salvaguarda do marabaixo no Amapá.

Laura diz que seus colegas de turma, bem como seus professores, entendiam que o “marabaixo fosse uma religião. A partir do momento que a igreja colocava que aquilo não era certo, não era certo e pronto” (LAURA DO MARABAIXO, 2019). Isto indica que o marabaixo sofria um duplo preconceito: por ser praticado por negros; por ser vinculado às religiões de matriz africana, não por acaso praticadas por negros. Ou seja, trata-se de um preconceito que tem como referencia o racismo.

No relato de Laura, pode ser observado que as perseguições às contribuições da cultura afro-brasileira foram uma constante em seu cotidiano escolar, fenômeno reforçado pela associação entre o marabaixo – festejo vinculado ao catolicismo popular – e as religiões de matriz africana propriamente ditas, por parte da população amapaense, incentivada pelo discurso de setores do clero católico, pois, conforme a narradora, os membros da comunidade escolar: “reproduziam o discurso da igreja. Por muitas vezes eu me deparei com isso e eu ia entristecida pra casa. Eles tinham um olhar de demonizar mesmo, de demonizar a manifestação: “Não presta! ”” (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

De acordo com Amoras e Rodrigues (2020), na Amazônia, espaço colonizado e silenciado historicamente, a relação religiosa opressora entre colonizadores e colonizados deu origem a alguns aspectos da intolerância e discriminação que observamos ainda nos tempos

atuais em relação aos praticantes de religiões afro-brasileiras. A visão moderna-colonialista, dizem, nega a alteridade e desconhece outros modelos de cultura que extrapolem a visão etnocêntrica ocidental, subjugando e marginalizando, desse modo, negros e indígenas.

Conforme as autoras, práticas de espiritualidade que não se enquadram nos modelos historicamente estabelecidos em sociedades ocidentais de orientação cristã como a nossa, ainda sofrem perseguições de diversas ordens. A escola pública, por sua vez, recebe alunos pertencentes a diversos segmentos religiosos, entretanto, corriqueiramente, são os alunos de religiões afro-brasileiras que se tornam vítimas de discriminação ou de intolerância religiosa.

A partir da observação de que a escola se omite, silencia e deixa de propiciar a construção de conhecimento para o respeito à liberdade religiosa de seus estudantes e da comunidade em geral, permitindo, muitas vezes pela “tradição” – constituição da memória oficial – a manutenção de uma escala de superioridade entre os sistemas de crença, relegando aos últimos lugares de reconhecimento, as religiões e os praticantes da fé de terreiro (AMORAS & RODRIGUES, 2020, p. 27)

Ao se omitir em problematizar, ou até incentivar discursos discriminatórios às contribuições culturais e às religiões afro-brasileiras, a escola acaba se tornando um espaço também de reprodução daquilo que o filósofo camaronês Achille Mbembe chama de “razão negra”, a “consciência ocidental do Negro”, isto é, um conjunto de discursos e de práticas produzidos a fim de inventar, contar, repetir e pôr em circulação “fórmulas, textos, rituais, com o objetivo de fazer acontecer o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática” (MBEMBE, 2017. p. 58).

Frantz Fanon (2008, p. 34), em sua breve vida, dedicou-se a compreender os impactos dos discursos e práticas coloniais na subjetividade de homens e mulheres negros/as e, dentre outras conclusões, afirma que há nestes sujeitos um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural que sucumbiu perante a cultura metropolitana, a nação civilizadora. De acordo com Fanon (Ibidem), quanto mais assimilar “os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”.

Fanon descreve o papel fundamental da escola para que esse sistema de valores seja internalizado. Analisando este fenômeno a partir da experiência das crianças e jovens negras/os nas escolas antilhanas, afirma que o que é ensinado nos estabelecimentos de ensino leva esse público a identificar-se “com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca” (FANON, 2008, p. 132).

Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele logo pensa nos senegaleses. Quando éramos estudantes, discutíamos durante horas

inteiras sobre os supostos costumes dos selvagens senegaleses. Havia, em nossos discursos, uma inconsciência pelo menos paradoxal. Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O preto vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Ora, ele é um preto. E só o perceberá quando estiver na Europa; e quando por lá alguém falar de preto, ele saberá que está se referindo tanto a ele quanto ao senegalês (FANON, 2008, p. 132).

As memórias narradas por Laura do Marabaixo mostram que, em sua experiência estudantil, a escola reproduzia os discursos colonialistas próprios da “razão negra” denunciada por Mbembe e, conseqüentemente, promovia a negação, o rechaço da cultura do marabaixo, principal expressão da cultura popular afro-brasileira no Amapá entre os estudantes. Os ataques racistas não se limitavam à dimensão cultural, se estendiam aos traços físicos da estudante negra.

Não só do marabaixo, até por conta da pele também... racial. Esse racismo cultural ele se dá a partir do momento que as pessoas não tomam pra si essa cultura. É comum a gente se deparar com pessoas que... existem pessoas na família que são do marabaixo, mas elas não se veem representadas por essa manifestação, né? “Ah não, eu não danço, Deus me livre!”. Desdenhando mesmo, tendo a visão da manifestação como a pior coisa possível (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Este caso, não coincidentemente, se assemelha à experiência analisada por Fanon. O ocultamento, a criminalização, a demonização de toda e qualquer dinâmica cultural dos povos colonizados foi estratégia utilizada pelos conquistadores em África e na América, e a manutenção deste sistema de opressão contemporaneamente, inclusive no âmbito escolar, tem nome, *colonialidade*.

Perguntei a Laura qual era o papel das/os professoras/es nesse processo. Problematizavam? Se omitiam? Partilhavam das mesmas interpretações do restante da comunidade escolar? E ela responde:

Eles não tinham conhecimento do que se tratava a manifestação e nem tinham interesse de ir atrás pra saber do que se tratava, né? Tinham muitos professores que... o que eles tinham em mente? Do que as famílias e as pessoas mais velhas falavam, que não gostavam do marabaixo. Isso eles produziam. Até hoje você se depara com professores que produzem coisas totalmente erradas direcionadas à manifestação do marabaixo, que o marabaixo é uma religião, que o marabaixo tem ligação com macumba, com isso, com aquilo e aquilo outro (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

A formação desses professores e professoras não lhes garantiu elementos para questionar os discursos que circulavam em sua cotidianidade? Ou será o contrário? O processo de formação docente também está impregnado de *colonialidade do saber*, o que faz com que as/os professoras/es desconheçam a importância de diferentes “lugares epistemológicos” à

formação humana? Mais à frente, quando analisar as memórias do processo de formação acadêmica de nossas/os narradoras/es, teremos mais elementos para entender o porquê dos/as trabalhadores/as da educação, por vezes, perpetuarem os diferentes aspectos da matriz colonial de poder em sua prática pedagógica.

No estudo de Fanon, em que consta o caso da educação antilhana, publicado pela primeira vez em 1952; nas memórias estudantis de Laura do Marabaixo, que frequentou a escola pública a partir do final dos anos de 1970 e ao longo dos anos de 1980 no Estado do Amapá, Amazônia brasileira; e nos demais relatos das/os narradoras/es que serão exibidos mais à frente, a presença do racismo no âmbito escolar não é, de modo algum, coincidência. É resultado de um padrão de poder que é, também, e primordialmente, racista e que atua em âmbito global.

Contudo, como disse algumas laudas atrás, as pessoas engajadas nas ações cotidianas das culturas populares acabam sendo conduzidas por um sentimento de pertença comunitária que lhes permite problematizar e até se defender dos discursos pejorativos de diversas ordens, incluindo o racismo. Laura, ao rememorar a forma como enfrentava a todas essas violências simbólicas as quais foi vítima na escola, diz o seguinte:

Mas, assim, eu sempre fui desde criança, uma criança decidida, nunca olhei essa manifestação a modo que me envergonhasse, eu não entrava muito em detalhes dentro da sala de aula porque naquela época até muitas pessoas que hoje se envolvem no marabaixo, elas eram contra essa manifestação.

E eu sempre perguntava quando eu me deparava com essas coisas: “E se for? [uma religião] E se tiver? [relação com as religiões de matriz africana]. Será que é por causa disso que não tem interesse em adquirir esse conhecimento? Independentemente de qualquer coisa, é a cultura de um povo e não vai ser por conta disso que nós vamos deixar de falar. Ah, gente! Até aonde eu sei, nós vivemos num Estado laico e por isso que eu pergunto: “E se fosse uma religião?” (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Por exemplos como esse que afirmo que a cultura popular questiona os ditames da *colonialidade*. Laura não se deixa subjugar pela estrutura racista que encontra na escola; ela não internaliza os discursos hegemônicos e depreciativos presentes no cotidiano escolar; ela não permite que a escola *colonize seu ser*.

A partir deste relato de Laura, reforço a compreensão de que as culturas populares põem “em xeque” o padrão de poder colonial que rege as sociedades capitalistas e que, como vimos, ainda encontra na escola um espaço de reverberação. Sendo assim, reafirmo a necessidade de estabelecermos um maior diálogo entre a educação escolar e a cultura popular, se quisermos realmente superar este modelo civilizatório. Como bem advoga Pedro Abib, será preciso:

Estabelecer um amplo e profundo diálogo com os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização na América Latina, sobretudo dos povos indígenas

originários dessas terras e dos povos escravizados vindos de África, que em contato com outros povos que aqui chegaram e se estabeleceram, produziram um vasto repertório cultural. A ancestralidade, a memória, a oralidade e a ritualidade encarnada nas práticas desenvolvidas por esses povos constituem um acervo de humanidade registrado através de danças, cantos, celebrações, religiosidade, formas de se relacionar com a natureza, formas simbólicas de ser e estar no mundo. A esse profundo acervo de humanidade, é que aqui denominamos “culturas populares” (ABIB, 2019, s.p).

A presença da cultura popular no âmbito escolar deveria ser encorajada justamente para que, por meio dela, fossem sendo desconstruídos os mitos eurocêntricos que subsidiam o racismo contemporaneamente, mas, nas trajetórias escolares de todas/os as/os narradoras/es da pesquisa, o que ocorreu foi o extremo oposto, fenômeno de modo algum incidental ou fruto do mero acaso, mas sim reflexo de um padrão de poder que permanece vigorando e mantém enredada a educação escolar.

Nascida em Manaus/AM no dia 08 de julho de 1968, Cléia Alves me narrou sua vasta e diversificada vivência com a cultura popular: “maracatu, capoeira, tambor de crioula, samba de roda, também as danças daqui da região, o cacetinho, o maculelê, o boi bumbá, e por aí vai” (CLÉIA ALVES, 2020). Contudo, nenhuma destas proporcionadas por suas vivências escolares.

Profissional da dança, com licenciatura e bacharelado feitos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a paixão de Cléia Alves pelo bailado começa ainda na escola, onde teve a oportunidade de ser iniciada em determinados gêneros dessa linguagem artística:

Logo em seguida na escola que eu estudava teve um curso de dança... que até então só tinha educação física, basquete e essas coisas... eu não gostava. Então, chegou a oportunidade lá com a professora Ana Mendes. Aí, ela foi ministrar aulas de dança, de balé clássico lá no colégio, acho que era 6ª série, nem lembro ao que equivale agora. Eu lembro que comecei a dançar aí dessa forma mais sistemática assim, com balé clássico, dança contemporânea e logo em seguida surgiu um convite pra eu participar de um grupo que estava em formação (CLÉIA ALVES, 2020).

Cléia Alves teve a oportunidade de, nos anos de 1980, em uma escola pública da periferia de Manaus, fazer parte de um projeto de dança que lhe proporcionou o trânsito em outros ambientes que fizeram dela dançarina.

Logo em seguida teve uma prova aberta pra formar o primeiro grupo experimental do Teatro Amazonas, aí eu fui, participei, passei e já fui trabalhar, já fui ganhar, nessa época eles pagavam a gente, pagavam salário, vale transporte, alimentação e daí eu já enveredei pro lado mais profissional da dança. Aí fiquei um tempo estudando aqui, trabalhando, ao mesmo tempo que eu ficava estudando as aulas de balé clássico, dança contemporânea, flamenco, samba, a gente também trabalhava isso, eu ganhava, né? (CLÉIA ALVES, 2020).

A partir daí a dança a acompanhou durante toda a vida e hoje, depois de realizar inúmeros trabalhos de arte-educação a partir de diferentes expressões das danças populares, ao rememorar suas vivências escolares, conclui que a presença da cultura popular no cotidiano escolar era:

Muito incipiente, muito fraquinha, um embriãozinho, uma coisinha ali. A gente quase não trabalhava e quase não trabalha esse tema das danças folclóricas, da cultura popular, dos ritmos afro-brasileiros. Isso ainda é um manto que as pessoas velam assim. E agora, mais na época da consciência negra que as pessoas vem trabalhando isso, mas na época não tinha não, era muito difícil, era muito raro (CLÉIA ALVES, 2020).

Um manto encobre a cultura popular no cotidiano escolar, é o que nos diz Cléia. E ela está correta. A experiência colonial é uma experiência de encobrimento, já nos disse Enrique Dussel (2008). A violência colonial encobre a cultura, o imaginário, os conhecimentos do outro em favorecimento do mundo metropolitano.

Quando uma escola pública no coração da Amazônia possibilita o contato dos/as estudantes com o balé, com a música clássica ou com jazz norte-americano, devemos comemorar, mas, também, devemos nos questionar se está sendo concedido este mesmo espaço às mestras dançadeiras do tambor de crioula, às boieiras, às carimbozeiras ou às angoleiras tocadoras de berimbau. Do contrário, a escola permanece promovendo encobrimentos.

“*Escolar era só quadrilha, dancinha de São João*”, foi o que Cléia Alves me narrou ao falar sobre a presença das danças populares em âmbito escolar na sua infância. Relato semelhante recebi de Alessandra Marinho que, inclusive, fez uma síntese interessante:

A Educação assim... Na verdade nem sei se muda tanto. Se a gente for parar pra pensar, de hoje pra aquela época, não muda muita coisa. O calendário que as escolas seguem, né? Com exceção das escolas que são evangélicas que não seguem esse calendário, são sempre os mesmos assim, né? Festas juninas, páscoa, algumas escolas fazem carnaval, outras não, né? Os calendários são os mesmos e o que tem de diferente, que eu lembro eram as gincanas, que algumas escolas eram diferentes, algumas cumprem ou não, que são gincanas pra arrecadar alimentos e essa coisa toda (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Alessandra Marinho denuncia a uniformização da prática escolar, esta que se repete *ad infinitum* e que tem como uma das suas expressões mais convencionais a realização das festas juninas. Ela, Cléia Alves e Rodrigo Ethnos indicaram que este era um dos poucos momentos em que a cultura popular tinha espaço dentro da escola. Contudo, será mesmo que o intuito deste histórico festejo no interior das instituições de educação básica é a valorização da cultura popular? Vejamos.

De acordo com Campos (2007), as origens das comemorações juninas remetem-se aos povos germânicos e romanos na Idade Antiga. Faziam parte dos rituais de celebração da

passagem para o verão, onde a população promovia festas para afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes e as estiagens. Na Idade Média, os festejos foram cristianizados pela igreja católica, que incorporou a louvação aos padroeiros cujas datas localizam-se na época da mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. O festejo popularizou-se na Península Ibérica, onde acabou se tornando uma das mais antigas tradições da religiosidade popular. E, aqui no Brasil, de acordo com o autor, existem registros que comprovam a presença da festividade desde o ano de 1583.

Campos (2007) afirma que a introdução das festas juninas nas escolas começa a se dar a partir da década de 1970, em decorrência da tendência educacional denominada currículo como tecnologia, que ficou mais conhecida como tecnicismo, introduzido no Brasil pela Lei n. 5.692/71:

Estas festividades passaram a fazer parte do planejamento da escola e, por consequência, do próprio currículo, aparecendo como atividade prevista no calendário escolar. Entretanto, a finalidade da realização dessas festas, além de seu aspecto de ludicidade, adquiriu outros objetivos, como a arrecadação de numerário para que as unidades escolares pudessem financiar seus projetos. Outro motivo da promoção das festividades pelas escolas, às vezes admitido pelos educadores, é a insuficiência de recursos repassados pelo Estado ou pelas prefeituras, já que a falta de autonomia financeira as impede de comprar todo material permanente ou de consumo que necessitam (CAMPOS, 2007, p. 592).

A realização das festas juninas no âmbito escolar é reflexo de uma histórica tendência da educação nacional: a obrigatoriedade de um currículo massificado e universalizado que, supostamente, apreende todos os conhecimentos indispensáveis a serem ensinados ao alunado de todo o país. No caso das festas juninas, se colocam como eixo nacional da cultura popular. Ora, se as festas juninas, pertencentes ao catolicismo popular, ainda encontram no âmbito escolar um espaço de inserção, por quê o marabaixo (também expressão do catolicismo popular, desta vez afroamazônico) é alvo de tanta resistência quando levado por seus agentes às escolas amapaenses, como vimos e continuaremos vendo através do relato de Laura?

Além do mais, como demonstrei através da citação de Campos (2007), a realização das festas juninas acabaram se tornando uma forma de atenuar os impactos da precarização do trabalho docente e da ação pedagógica da escola provocada pelo subfinanciamento da educação que impele os/as profissionais a buscarem outras formas de manterem os insumos mínimos ao funcionamento das instituições de ensino⁴⁵.

⁴⁵ Lendo sobre este tema, revisei minhas memórias sobre as festas juninas na escola pública. Diversas vezes me vi envolvido nessa trama: vender rifas, ajudar a miss da minha respectiva turma a vender seus votos, pedir para minha mãe cozinhar algum prato típico para ser comercializado nas barracas montadas no interior da escola, dançar nas quadrilhas.... Tudo em troca de pontos nas disciplinas regulares.

Ademais, o que mais depõe contra a suposta valorização da cultura popular na escola através da realização das festas juninas se encontra perfeitamente sintetizado na citação de Mario Sérgio Cortella que transcrevo abaixo:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçados” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem subumanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas (CORTELLA, 1998, p. 149-150).

Uma prática que ridiculariza os agentes dessa própria cultura, isto é, o povo, não haveria de ter como intuito a sua valorização. Aliás, Campos (2007) diz que esses estereótipos do camponês nas quadrilhas juninas tem origem no Estado de São Paulo, quando estas passam a acontecer em clubes privados da capital paulista. De acordo com autor, a intenção era de fato a ridicularização da população interiorana e a exaltação da vida citadina na metrópole.

A escola ao absorver isso reproduz preconceitos notoriamente embasados na *colonialidade* em diversos aspectos, como a suposta superioridade da vida citadina, fundamentada nos mitos de modernidade e progresso que envolvem o processo de urbanização, contribuindo para que as novas gerações internalizem esse sistema de valores. Tal propósito, oculta o problema da devastação ambiental e exploração brutal do trabalho humano sob a égide do sistema-mundo capitalista moderno colonial.

Paradoxalmente, nas escolas da Amazônia, no período destes festejos, são incorporadas apresentações públicas organizadas pelas turmas de estudantes, que possibilitam a expressão de gêneros típicos da cultura popular local, como o carimbó, o siriá e o lundú no caso paraense, e o boi bumbá no Amazonas. Estas apresentações *a priori* em nada estão relacionadas ao calendário do festejo católico e que ainda hoje tem como seus principais guardiões e agentes aqueles que justamente são ridicularizados nas quadrilhas: o povo interiorano.

Não se trata de inviabilizar a realização das festas juninas no âmbito escolar. Reconheço seu potencial lúdico e artístico, entretanto, estas precisam ser devidamente analisadas e situadas historicamente, com vistas à comprovação da melhoria da ação da escola, para que não reproduza preconceitos e estereótipos arraigados na *colonialidade*.

Continuando minha análise das memórias escolares, as narrativas de Bruno B.O. nos oferecem elementos interessantes para refletirmos sobre outros aspectos da matriz colonial de

poder e como ela se manifesta no âmbito da escola. De uma família humilde, mas filho e neto de professoras, Bruno B.O. afirmou que sua mãe e avó sempre priorizaram sua educação escolar e, além disso, o incentivaram a realizar atividades extraescolares.

Na adolescência, Bruno B.O. passou a praticar basquete no Paysandu Sport Club⁴⁶, episódio que mudou totalmente a sua vida. À época, com quinze anos de idade, o adolescente começou a se destacar durante os treinos e seu treinador, que também era responsável pelo time de basquete de um Colégio privado de alto padrão, promoveu uma articulação entre a família do narrador e a direção desta escola. Após algumas conversas, Bruno B.O. tornou-se bolsista da escola.

Aí eu não tinha bolsa, eu tinha, tipo, meia bolsa, que eu não era um super jogador, assim, mas, tipo, era pobre, aí rolou toda essa conversa. Entendeu? Do treinador com a direção, com a minha mãe pra poder dar um desconto e tal, pra eu poder estudar no [...]. A minha mãe colocou a situação que ela gostava de investir na educação e tal, e aí eu consegui essa. Pagava a metade, assim, então, sei lá, se hoje o [colégio] é mil reais, eu pagava quinhentos na época, pagava o preço de um colégio particular menor (BRUNO B.O., 2020).

Bruno B.O. discorreu com entusiasmo sobre essa mudança em sua vida escolar:

E aí o [colégio], cara, independente de ser um colégio branco, é um colégio [excepcional], assim, em termos do que ele oferecia. Não sei hoje em dia, como professor eu teria que analisar, né? Como é que é, mas na minha época foi super importante pra eu passar no vestibular, pra questão de arte, de interesse pela ciência, tudo isso era muito incentivado, e esporte, no [...] (BRUNO B.O., 2020).

Deste período de estudos, a memória mais recorrente em todo o relato de Bruno B.O. diz respeito a uma atividade permanente no currículo da escola: o *sábado cultural*. Realizado quinzenalmente, o evento promovia a apresentação de estudantes com algum talento artístico, além de viabilizar a exibição de artistas paraenses para estes estudantes: “Por exemplo, foi a primeira vez que eu vi Salomão Habib⁴⁷ tocar. E todo mundo que tinha banda, que tinha alguma coisa de arte se apresentava, do colégio” (BRUNO B.O., 2020).

Cara, de 15 em 15 dias tu passava o sábado inteiro no [...] vendo filme, vendo banda tocar, vendo, sei lá, pinturas, escultura, um artista de fora que eles sempre levavam. Entendeu? Então, tipo, porra, mano, tu tinha um sábado “rolezão”, assim, numa estrutura bacana que era o Colégio [...], né? Ali da Mundurucus. Isso ficou muito marcante pra mim. E dentro dessa coisa da arte, mano, é incrível como isso vai mexer

⁴⁶ Agremiação poliesportiva fundada em 1913, na cidade de Belém do Pará, sendo mais conhecida por suas atividades no futebol. Maiores informações sobre o Paysandu Sport Club, acesse: <http://www.paysandu.com.br/paysandu/>

⁴⁷ Um dos mais renomados violonistas paraenses, reconhecido pelo seu profundo trabalho de pesquisa e composição envolvendo a música clássica e gêneros musicais regionais, já tendo se apresentado nas mais consagradas salas de concerto do mundo.

e vai deixar raiz no aluno, assim, você associar um processo educativo ao processo artístico. Então eu acho que pra mim essa vivência do *sábado cultural* ela tem essa importância na minha vida, tipo assim, já vai ter já lá depois como professor. Entendeu? De querer reproduzir de alguma forma essa vivência que eu tive, que eu achei que foi positiva pra minha vida, me transformou num músico. Entre aspas, né? Que eu não sou o instrumentista, mas o M.C., me transformou num M.C., num poeta, num artista, numa pessoa pública, num formador de opinião (BRUNO B.O., 2020).

Apesar dos caminhos que levaram Bruno B.O. até o *hip-hop* terem sido outros, é importante percebermos que ele atribui à esta escola, em especial à amostra de arte denominada *sábado cultural*, o despertar para a arte, especialmente para a música. No palco deste evento, ele se apresentou, publicamente, pela primeira vez e, em tom jocoso, me narrou como se deu o processo, que começou com o convite de alguns colegas de turma que sabiam da sua aptidão para a escrita de poesias:

Bruno, a gente tá a fim de participar do *sábado cultural*, mas assim, a gente não tem música e a gente acha muito doido, assim, as tuas poesias, assim, queria, de repente, musicar uma poesia tua”. E aí, tipo, a troca era essa, musicava a minha poesia e eu cantava, né? Aí eu falei: “Porra, bicho, não... Assim, eu fico...” Eu fiquei feliz, né? E tal. “Porra, minha poesia e tal, mas eu não sei cantar, velho”. Aí ele falou: “Não, mano, a gente vai tocar *hardcore*, não precisa cantar, é só gritar, mano (BRUNO B.O., 2020).

E assim se fez. Em um dos *sábados culturais* foi anunciada para subir ao palco da referida escola a banda formada por estudantes do 1º ano do 2º grau, com Bruno B.O. nos vocais: ““E agora com vocês: Amebíase! ””. E os caras: “Meu Deus! Que diabo é isso, velho! ” [risos]. Entendeu? Então, tipo, mano, isso fez com que... eu vencesse vários medos, cara, várias neuras” (Idem).

Cinco minutos de berro. Olha o quê que foi, né? De importante assim, eu enfrentar público, né? Você tocar, você tem que... Imagina, mano, no dia que a gente tocou, tocaram o quê? Quatro bandas de axé e aí tocou a gente, mano. Tá ligado? Tipo, era época do auge do Axé, velho, então todo mundo tinha essas bandas de Guigue de axé. Tá ligado e tal? E aí todo mundo “tá tá”, e a galera lá curtindo, e aí de repente: “E agora vai entrar”. Olha o nome da banda, mano, era Amebíase o nome da banda (BRUNO B.O., 2020).

É vasta e diversificada a literatura que versa sobre as contribuições que a arte pode oferecer à educação escolar. No Brasil, uma das autoras que mais tem se dedicado a debater este tema é Ana Mae Barbosa. Em seus trabalhos, a autora destaca a necessidade da construção de currículos que integrem atividades artísticas, história das artes e análise de trabalhos artísticos ao cotidiano escolar (BARBOSA, 1998).

A arte na escola, diz a autora, não serve apenas para a formação de novos artistas, como foi o caso de Bruno B.O., mas, também, de novos espectadores, o que, para ela, é fundamental no desenvolvimento de qualquer nação. A arte auxilia também na construção de habilidades fundamentais a qualquer pessoa, como criatividade, capacidade analítica, além de contribuir na educação emocional (Idem). E, de fato, Bruno B.O. fez questão de elencar as diversas contribuições que as vivências artísticas dos *sábados culturais* lhe proporcionaram, impactando, inclusive, na sua prática pedagógica enquanto docente, como analisarei posteriormente.

O narrador reconhece que, provavelmente, caso ele não tivesse tido o privilégio de ser bolsista em uma escola de alto padrão, jamais conviveria de modo tão recorrente e sistemático com diversas expressões artísticas e com artistas locais consagrados da cena paraense.

A história da educação brasileira tem demonstrado que o acesso ampliado das camadas populares à escola pública, infelizmente não foi acompanhado de maior qualidade do ensino, principalmente por conta do subfinanciamento e da constituição de currículos não voltados à formação integral do ser humano. Castro-Gomez (2005) já afirmava que os Estados formados na lógica colonial, reproduzem este padrão de poder em suas ações. Logo, suas políticas educacionais tendem a alijar e recair com mais violência sobre as minorias historicamente oprimidas pelo colonialismo.

O neoliberalismo que, como vimos com Edgardo Lander (2005), deve ser entendido para além de um programa de teoria econômica, isto é, como também uma proposta de racionalidade e subjetividade sob a égide do capitalismo, transforma a educação escolar numa mercadoria, torna o acesso a ela um privilégio e, para afirmar seu valor de mercado, acentua a degradação de sua oferta como bem público, como direito social.

Hayek, um dos representantes da Escola de Chicago, já dizia que “o grande mérito da doutrina liberal é ter reduzido a gama de questões que dependem de consenso a proporções adequadas a uma sociedade de homens livres” (2010, p. 85), se referindo à necessidade de supressão da democracia para garantir a aprovação das pautas econômicas que seguem a cartilha da redução do Estado de Bem-Estar Social. Mas, atrelado ao fenômeno da *colonialidade*, na sociedade brasileira o neoliberalismo acentua a marginalização dos grupos sociais oprimidos pela matriz colonial de poder e, no campo da educação escolar, alarga o abismo entre esses segmentos e o acervo cultural que transita na escola, além de expurgar das composições curriculares qualquer diálogo com a produção cultural desses mesmos grupos, como forma de universalização de si mesmo como modelo civilizatório.

Loch (2019) estudou a relação entre neoliberalismo e *colonialidade* a partir da análise do processo que levou à promulgação da emenda constitucional 95/2016, que congelou os

investimentos sociais no Brasil por vinte anos, e concluiu que ambos estão historicamente relacionados, perpetuam o poder dos donos do capital e auxiliam na manutenção da dicotomia centro/periferia na geopolítica global, o que atinge mais duramente os povos racializados pela matriz colonial de poder.

Bruno B.O. sentiu na pele essa distinção entre privilégio e opressão em sua estada numa escola em que um adolescente pobre, negro, periférico e de família da classe trabalhadora, corriqueiramente não estudaria.

Assim, pô, eu sou um cara muito resolvido de autoestima, mas pra chegar a isso, pra entender que mesmo sendo um cara [sem condições financeiras] Tipo, eu estudava no [...] e todo mundo tinha calça da M Officer e da Zoomp... e a minha era da onde dava pra comprar. Todo mundo tinha Nike, Reebok, eu tinha o sapato do ver-o-peso. E aí como já... Aí graças a Deus comecei a me meter com essa coisa de *rock*, *punk*, então podia ser a calça [velha, surrada] [risos]. Tem, tipo, um *silver tape*, aquela fita a gente botava quando furava e tal, então era a galera largada do Ideal, então não precisava ter M Office e Zoomp não [risos]. Mas eu vi tudo isso, mano, sabe? Fui ver essa relação do que é ser um cara preto de periferia dentro de uma escola de elite (BRUNO B.O., 2020).

Aqui se revelam alguns dos aspectos mais brutais da *colonialidade pedagógica*. Em sua ação, ela auxilia na internalização dos valores de consumo, individualismo e competitividade da sociedade neoliberal, mas a distribuição do sistema de ensino é, assim como a sociedade como um todo, extremamente desigual. Os valores liberais da chamada livre iniciativa e meritocracia dificilmente podem ser alcançados pelos marginalizados da estrutura social, que desenvolveu mecanismos de manutenção de privilégios ao acesso e distribuição de bens culturais e materiais.

Quijano, Mignolo, Dussel já descortinaram no passado que as premissas liberais defendidas por Locke, Voltaire, Smith, Ricardo estavam estritamente circunscritas aos privilégios da burguesia branca e escravagista da Europa moderna. O discurso privatista da educação escolar que segue a cantilena neoliberal é uma reedição atualizada da defesa por privilégios, que continua a deixar de fora todas/os que não se enquadram no preceito ontológico tão precioso aos liberais: “homens livres”.

No que concerne à cultura popular, como um fenômeno que abarca tanto a escola pública, quanto a iniciativa privada, esta é deixada à margem ou, quando muito, é explorada na perspectiva do exotismo e da folclorização. Vimos isso na vida dos demais narradores que estudaram na escola pública e veremos agora como se repete, com algumas peculiaridades, na vida escolar de Bruno B.O. numa escola privada.

O que rolava foi que eu conheci muita música paraense nesse período, que independente da discussão sobre gourmetização ou... Na verdade, a gente tá usando muito gourmetização hoje, mas tinha uma outra palavra que a gente usava antes,

assim, de deixar a cultura popular mais envernizada. Então, tipo, Arraial do Pavulagem⁴⁸ Salomão Habib, esses... é... Lucinha Bastos⁴⁹. Então eu vi todas essas pessoas no [...], tocando assim, né? Se isso é considerado cultura popular ou não, aí tu faz a tua discussão (BRUNO B.O, 2020).

O que Bruno B.O. inteligentemente chama de gourmetização é, na verdade, a manifestação de um fenômeno já bastante estudado, a partir de diferentes matrizes teóricas, envolvendo a cultura popular. De acordo com Lourenço (2016), o emprego da palavra gourmetização foi visto pela primeira vez em memes que circularam pela internet a partir dos anos 2010, e que tinham a intensão de debochar das tendências de sofisticação de produtos tradicionais, mas que vinham acompanhadas de uma desproporcional alta nos preços.

Não coincidentemente, dentre os principais alvos da gourmetização, está a culinária popular. O “raio gourmetizador”, outra expressão empregada no mesmo contexto e com a mesma finalidade, atingiu típicos pratos populares de todo o país, supostamente refinando e sofisticando⁵⁰ a gastronomia e, conseqüentemente, aumentando os preços, elitizando o acesso ao produto.

Enquadro a gourmetização nos processos de transformação da cultura popular que são encabeçadas por forças que se sobrepõem ao povo. Como vimos na última seção, ao longo da história, diferentes interesses buscaram transformar e adestrar as culturas populares, desde iniciativas de padronização cultural visando a formação de uma suposta identidade nacional, de acordo com os interesses e as acepções estéticas e culturais das elites, até demandas de mercado que visavam torna-la mais palatável como produto de consumo de massa.

O caso narrado por Bruno B.O, que citei acima, envolvendo artistas do cancioneiro popular paraense, é curioso. O narrador me questiona se considero estes trabalhos como concernentes ao campo da cultura popular. A meu ver, trata-se de indivíduos cujas produções gozam de muito prestígio e reconhecimento por uma parcela da população do Estado. Os artistas mencionados trabalham com vertentes de gêneros da música popular amazônica, como o boi bumbá e o carimbó, mas que com o tempo caíram no gosto de uma intelectualidade branca e de classe média, após terem sido alvos de transformações de diversas ordens, como a incorporação de instrumentos elétricos como guitarras e contrabaixos⁵¹.

⁴⁸ Grupo musical paraense dedicado aos gêneros musicais amazônicos.

⁴⁹ Cantora paraense cujo trabalho é reconhecido pela valorização da música amazônica.

⁵⁰ Por sinal, de acordo com Lourenço (2016), a palavra *gourmet* surge na França por volta do século XVIII para designar indivíduos de paladar refinado, apreciadores de boa comida e de bons vinhos.

⁵¹ Costa (2008) discorre brilhantemente sobre os processos sociais e políticos que envolveram e transformaram a música popular paraense a partir dos anos de 1960, e que nos ajudam a entender o fenômeno em questão.

Estes artistas inclusive colaboraram bastante no sentido de tornar a obra de diversos mestres populares conhecida por parte da população do Estado, ao incorporarem as composições destes aos repertórios de seus shows. O questionamento correto, penso eu, é: será que somente a presença de artistas “consagrados”, e que trabalham com expressões da cultura popular que passaram por transformações entendidas como “modernizadoras”, é bem-vinda dentro da escola?

Numa sociedade marcada pela *colonialidade*, o que se pode perceber é que a cultura do povo continua sendo tratada como bárbara e atrasada e esta, para acessar determinados espaços e instituições, precisa passar por processos de “higienização”, de colonização. Tais processos dentro da escola ficarão ainda mais evidentes nas subseções posteriores, onde analiso os relatos sobre as dificuldades que os/as narradores/as encontram para realizar trabalhos no âmbito da cultura popular no espaço escolar

Não se trata de negar as transformações que as culturas populares invariavelmente sofrem com o passar dos anos. No caso em questão, que envolve a música popular paraense, é perfeitamente compreensível a necessidade criativa que nos empurra a produzir fusões e modificações. As transformações são salutares. O problema são as relações de poder que, por vezes, determinam os rumos dessas metamorfoses e que podem em nada estar relacionadas ao dinamismo, à criatividade e à inventividade do povo, muito pelo contrário, podem visar seu espólio e dominação.

Negar a historicidade da cultura popular é recair no erro das análises folclorísticas, que sobressaltaram seu suposto tradicionalismo e apego ao passado, o que não tem fundamento sociológico e antropológico. Mas, negligenciar um olhar crítico às suas transformações é deixar de dar vistas à toda a trama social que o povo e sua cultura, em toda a sua diversidade, estão imersos.

Finalizando este primeiro eixo, constato que diferentes aspectos da *colonialidade* se manifestaram ao longo da vida escolar das/os narradoras/es, incluindo o principal eixo de constituição deste padrão de poder: o racismo. Este se desdobrou na rejeição da contribuição indígena e afro-brasileira à cultura do país dentro do espaço escolar.

Neste sentido, as narrativas confirmam que a escola é regida por uma epistemologia monocultural cuja base continua referenciada no eurocentrismo e, portanto, na *colonialidade do saber*. Atuando dessa forma, a escola segue invisibilizando as produções culturais dos grupos historicamente oprimidos pela matriz colonial de poder, servindo como um importante instrumento à universalização dos valores da sociedade capitalista e neoliberal.

Como bem afirmou Ana Mae Barbosa (1998, p. 13), a “educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo

reconhecimento e apreciação da cultura local”. Contudo, compreende a autora, “a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano” (BARBOSA, 1998, p.13). Isso fica extremamente evidente quando analisamos as memórias que me foram narradas.

5.2 EUROCENTRISMO, COLONIALIDADE DO SABER E DESOBEDIÊNCIA EPISTEMICA NAS MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

As memórias dos sujeitos da pesquisa sobre suas vivências no ensino superior revelam que a universidade é um espaço de contradição. Distintas concepções pedagógicas, políticas e epistemológicas se encontram em disputa e se materializam no cotidiano da instituição universitária.

Difícilmente a produção de conhecimento nas universidades latino-americanas conseguiria escapar da *colonialidade do saber*, pois, de acordo com Aníbal Quijano (2005, p.115), a elaboração intelectual do processo de modernidade “produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. “Eurocentrismo”, esse é o nome da perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento.

A universidade na América Latina, dizem Maso e Yatim (2014), deu sequência a esse modelo europeu de formação do conhecimento, o que gerou uma ciência atrofiada no que se refere, dentre outros elementos, à comunicação com a sociedade/povo. De acordo com as autoras:

A centralidade adquirida pela racionalidade cognitivo-instrumental, presente nas universidades em geral, assumiu caráter perverso nas instituições de ensino superior na América Latina. Isso porque a hegemonia de uma epistemologia naturalista gerou um conhecimento colonizado, que responde a questões que não são diretamente correlatas aos desafios dos povos latino-americanos (MASO & YATIM, 2014, p. 32).

O antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2018) também analisou o fenômeno do eurocentrismo na produção de conhecimentos nas universidades latino-americanas, e afirma que a *colonialidade do saber* é o principal mecanismo que gera assimetrias epistemológicas no interior destas instituições.

Como vimos, e de acordo Restrepo (2018), a *colonialidade do saber* diz respeito à dimensão epistemológica da *colonialidade do poder* e constitui-se por uma classificação e hierarquia global de conhecimentos em que alguns aparecem como a personificação do

conhecimento autêntico e relevante, enquanto outros são inferiorizados e silenciados a ponto de perderem o *status* de conhecimento e serem tratados como ignorâncias e superstições.

A partir daqui, vou analisar, de acordo com o que me foi narrado, como essa estrutura colonialista de conhecimento se manifestou na experiência acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Começamos a analisar este fenômeno a partir das memórias de Rodrigo Ethnos. Nascido em Belém do Pará em 1980, sua família mudou-se para Marabá, sudeste do Estado, quando este tinha apenas 9 anos de idade. Em suas palavras:

Marabá era uma cidade muito pequena... Era pequena e nossas atividades eram brincar na rua, jogar bola, passarinhar... Jogar muita bola mesmo, jogava bola na rua, jogava bola nos campinhos, passava maior parte do tempo jogando bola. Nesse período teve pouca coisa que me chamava atenção pra arte (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Graduado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (2008), Rodrigo Ethnos contou que a sua primeira referência artística foi seu pai. Durante sua infância, a família passou por grandes privações financeiras, isso os obrigava a desenvolver formas alternativas de sobrevivência, as quais não se resumiam às necessidades alimentares.

Meu pai pegava papelão comigo, cara, assim, pegava caneta, tesoura, e ele fazia os bonecos, né? E a gente cortava os bonecos, pintava, fazia carrinho de lata de sardinha, de lata, de caixa de pasta de dente, essas coisas. Então ele, isso aí era uma coisa muito louca. Assim, me estimulou muito a desenhar, a gostar de desenhar (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Outra experiência de sua infância que foi fundamental para a sua aproximação com a arte diz respeito aos circos. Ele explica:

Os circos que vinham das cidades se instalavam lá nesse lugar [um terreno baldio localizado aos fundos da sua casa]. Então, lembro de coisas como a galera anunciando para molecada levar gatos. Às vezes os circos chegavam com aqueles animais, leões, assim, bem abatidos, cara. Era aqueles circos de pequeno porte, médio porte, então era umas coisas assim, meio filme do Fellini, sabe, cara? E aí tinha esse lance da molecada catar os gatos para levar e trocar por ingresso, né? Ele dava pro leão comer os gatos hahaha. Nisso, a gente ia assistir o show, aí fazia amizade com o ilusionista, com o trapezista, quando via ele estava tomando banho lá no quintal de casa (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Maravilhado pelo picadeiro (o que contribuirá para os rumos que tomará em sua vida profissional), desenvolvendo sua aptidão para o desenho sob a influência do pai e, de acordo com suas próprias palavras, contando com uma vocação natural ao mundo artístico diz: “sempre fui também muito de gostar de me amostrar e tal na escola, fazendo uma peça, fazendo “seu

boneco” na quarta/quinta série, então a galera sempre achou um pouco essa vocação” (2020). Rodrigo Ethnos sabia desde cedo que seria artista.

Aos 19 anos, presta vestibular para o curso de Educação Artística habilitação em Artes Plásticas da Universidade Federal do Pará, sendo aprovado. Narrou-me a enorme felicidade de toda a família na ocasião, mas, especialmente, a sua, por ter alcançado o objetivo de ingressar no curso que sabia, desde a infância, ser a sua vocação. Mas, a partir daqui, o relato ganha contornos dramáticos.

No ano 2000, com 20 anos recém completados, Rodrigo Ethnos sai de Marabá e se muda para Belém a fim de iniciar seu tão aguardado primeiro semestre letivo. Contudo:

...começo a ver que aquilo na verdade é muito distante, sabe? Muito distante do que eu almejava como arte. Ainda era aquela coisa do artista iluminado, sabe? Era todo um processo de arte ultrapassada pra caramba no curso. O currículo, meu deus do céu! Arte eurocêntrica! Enfim, era só aquilo. E aí, mano, menos de dois anos eu tava frustradíssimo (RODRIGO ETHNOS, 2020).

O jovem recém-chegado do interior do Estado, e que teve toda a sua vivência artística situada no âmbito popular de sua vida cotidiana, viu suas expectativas frustradas perante o referencial de arte compreendido pela academia. Suas aspirações artísticas não se viram representadas naquela estrutura.

[Putz], não me identifico com aquele tipo de arte, não entendo aquele tipo de arte também, né? Não entendo aquele tipo de referência de arte contemporânea, né? “Porque a arte antiga”, “renascentista” “dos grandes mestres”. É uma coisa inalcançável (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Tentando compreender mais profundamente essa relação de Rodrigo Ethnos com as formas tidas como canônicas da arte, perguntei sobre como havia sido a sua vivência com essa disciplina na escola. Ele respondeu que tinha vagas lembranças, além de me dar a seguinte resposta:

Nos últimos anos que eu lembro mais de uma aula de arte, mas era literatura, às vezes era professora de literatura. Cara, eu lembro de uma aula de arte que era geometria, geometria, coisas totalmente... [suspiro] (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Rodrigo estudara em escolas públicas de Marabá ao longo de toda sua vida estudantil. Só frequentou o ensino privado quando cursou o preparatório para o vestibular e, como podemos ver, não recebeu o embasamento mínimo que o preparasse para o perfil do curso. As dificuldades foram enormes ao longo das disciplinas:

Quando eu cheguei lá, galera com um monte de leitura, falando de um monte de autores, de não sei o quê, e eu: [“Caraca!”] Nunca li [nada] disso! Tô [ferrado]! ”. Quando a professora começou a dar aula de filosofia eu pensava: [“Caraca!”] Que

onda é essa? O quê que ela tá falando? ”. Uma dificuldade de entender... , e acho que [era] falta de referência, né? De arte, de um bocado de coisa (RODRIGO ETHNOS, 2020).

A princípio poderíamos pensar que a teoria do capital cultural e da violência simbólica de Pierre Bourdieu poderia nos oferecer elementos para compreender esta dificuldade vivida por Rodrigo, mas não. Mais do que a imposição de um arbitrário cultural dominante pertencente às elites, o que se passa com ele é uma resistência à colonialidade.

Como nos adverte a intelectual norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh (2005), a *colonialidade do saber* deve ser entendida como a repressão a outras formas de produção do conhecimento diferentes do branco/europeu, como a negação do legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os a primitivos e/ou selvagens. O destaque de Walsh (2005) revela que a dinâmica epistemológica contemporânea também responde à categoria basilar do poder colonial: a raça.

Como um conhecimento racializado, o eurocentrismo marca a experiência acadêmica de nosso narrador. Sua vivência artística cotidiana não estava representada na universidade, na verdade, sua cultura artística, segundo a universidade, nem poderiam ser considerada arte. Rodrigo Ethnos, um jovem amazônida interiorano, se viu confrontado com esse padrão de poder que descarta qualquer possibilidade de diálogo epistemológico com os conhecimentos produzidos pelos povos da região, por isso, em suas palavras:

As pessoas... do interior a gente se acha burro, cara, se acha inferior e tudo e tem que enfrentar dificuldade, falta de referência, não tinha cinema na cidade, nunca tinha ido a teatro nem nada, né? Então isso, assim, chocou bastante, né? Eu falava: [“Poxa!”]...” até mesmo de... não se vê artista, que você fica: “Arte é isso? (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Experiência semelhante pode ser identificada no relato de Cléia Alves. Inicialmente, ela me narrou o que a levou a optar por cursar a graduação na Universidade Federal da Bahia, após concluir o ensino secundário e desejar continuar a sua formação enquanto dançarina.

Quando eu terminei todos os meus estudos, eu já tinha dançado com quase todos os grupos daqui de Manaus e aí, entre conversa com as pessoas que participavam do grupo... aí falavam “E agora o que a gente vai fazer? Onde a gente vai estudar? Onde a gente vai trabalhar? Qual é o lugar que a gente pretende investigar mais isso que a gente tá fazendo aqui? ”. Então, a Bahia tinha muito isso pra mim, outros foram estudar pra São Paulo, Curitiba. Eu falei: “Não, não gosto de frio, gosto de povo que fala, que faz festa, que canta, que dança, eu quero ir pra esse lugar, é pra Bahia que eu vou trabalhar, estudar.” O meu foco era estudar, pesquisar mesmo. Entre essas conversas, uma vai influenciando a outra, “vamo pra Salvador!” . Foram 5 mulheres pra Salvador, 5 mulheres estudar na faculdade de Salvador, mas só duas ficaram até o final, fizeram faculdade até o final [...] Então foi dentro dessa conversa, desse querer saber mais sobre a cultura afro brasileira, sobre os ritmos, samba, samba,

reggae que tava muito forte aqui em Manaus nos grupos, nas danças, então isso me chamou muito pra escolha pra Salvador (CLÉIA ALVES, 2020).

Cléia contou que no início da década de 1990 os grupos baianos *Olodum* e *Ile Aye* fizeram bastante sucesso nas rádios manauaras e isto a instigou em querer conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira, daí ter optado por mudar-se para Salvador. Contudo, ao passar no vestibular e ingressar no curso de Dança, foi surpreendida por uma composição curricular que em quase nada dialogava com suas aspirações sobre as danças populares:

Por incrível que pareça, pouquíssimas coisas, até isso a gente percebe, tanto é que eu ia fazer as aulas fora, porque não tinha, a gente só tinha uma eletiva de uma dança lá que nem era o que eu queria, era a dança afro dos orixás que eu falo, dança afro até o tango é, dança dos orixás era o que me interessava, é a partir da dança dos orixás que vem a dança afro contemporânea, essa era a coisa que eu queria fazer e não tinha isso (CLÉIA ALVES, 2020).

A frustração foi inevitável:

Ah, eu fiquei decepcionada, né? E era uma coisa que eu já vinha batalhando, vinha conversando com as colegas: “Gente, por que que não tem? Por que não colocam?” Já era essa coisa, né? Essa vedação! Até os cursos de mestrado e doutorado não existiam, era raro de se ver uma temática assim, eu ficava falando, mas uma andorinha só não faz verão, eu dizia “Poxa, a gente precisa conversar com alguém, com algum coordenador do curso pra tentar mudar isso aí, pra conseguirmos fazer mais aulas de danças populares.” [...] Não tinha isso, não tinha essa questão desse universo dos ritmos, não era suficiente, não era o necessário por estarmos em uma universidade na Bahia, Salvador-Bahia (CLÉIA ALVES, 2020).

Ao não encontrar no interior da universidade as expressões populares da dança, Cléia buscou outros espaços fora da instituição para obter essa formação. Mas, apesar das danças de matriz afro-brasileira não estarem contempladas da maneira que ela desejava no curso, elogiou alguns aspectos da formação:

Nós tínhamos cinco módulos de balé clássico, muito pesado pra época. Cinco módulos de dança contemporânea também muito pesado e acho que uma eletiva de danças populares, que você ainda pode escolher se queria ou não fazer, era muito fraco. Eu ficava “Nossa, tô na Bahia e essa grade curricular aqui...”, tanto é que eu tive que continuar fazendo o que eu estava fazendo fora da universidade. Nós tínhamos muita teoria e muita prática em relação à época, depois fui pesquisar lá e tinha mais teoria do que prática, mas eu tive a oportunidade de pegar uma parte da graduação que tinha muita aula prática, isso também foi fundamental, mas as danças populares, danças afro brasileiras... quase nada (CLÉIA ALVES, 2020).

Cléia expressou uma interpretação sobre o porquê da ausência dos ritmos populares em sua formação de nível superior:

Pois é, eu acho que é o sistema na verdade, que limita e coloca barreira nisso, eu falo o sistema de ensino mesmo, porque se o sistema de ensino tivesse entendimento dessa importância que é o mestre de cultura popular estar dentro da universidade, eles iam saber valorizar muito mais esse conhecimento dos mestres dos saberes populares, porque aí limita, né? (CLÉIA ALVES, 2020).

Cléia está certa. O sistema de ensino é estruturado a partir das demandas do sistema mundo capitalista moderno/colonial, logo, embasado numa epistemologia monocultural e, por conta disso, é incapaz de estabelecer diálogos com fontes de saber que possam oferecer outras referências civilizatórias, culturais e epistêmicas e, neste caso, artísticas. Carvalho (2019) mostra como isto é operacionalizado dentro da universidade brasileira, marcada, desde sua fundação, por uma história colonial:

A condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas. O modelo institucional foi o humboldtiano, com a separação entre as faculdades e os institutos de pesquisa, obedecendo à mesma divisão de saberes da matriz europeia e inscrevendo nossa academia como uma variante da chamada civilização ocidental (CARVALHO, 2019, p. 84).

Carvalho (2019) diz que, deste modo, os mitos racistas e xenófobos, resultados do colonialismo e da escravidão atlântica dos séculos anteriores, foram transplantados para o Brasil na criação das nossas primeiras universidades. Além disso, como parte de um processo de colonização mental, o espaço social onde as universidades se instalaram era inteiramente branco, facilitando a identificação dos acadêmicos (brancos) brasileiros com seus pares europeus.

Naquele momento inicial, estabeleceu-se um vínculo de identificação e pertencimento exclusivo com o mundo acadêmico ocidental. Nós nos vinculamos aos europeus e nos colocamos como seus súditos: em pleno século XX, eles nos ensinaram como uma universidade moderna deveria funcionar, e nós repetimos fielmente a maneira indicada. Estabeleceu-se um padrão de fundação subalternizante e dependente. O espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial (CARVALHO, 2019, p. 85).

Os autores e autoras da *rede modernidade/colonialidade* nos ajudam a compreender estas situações vivenciadas por Rodrigo Ethnos e Cléia Alves. Se, como vimos com Quijano (2005), a produção de conhecimento, mesmo nas universidades latino-americanas, segue regida pela lógica eurocêntrica, não surpreende o fato da graduação em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas da UFPA, e a graduação em Dança da UFBA, pelo menos à época em que

Rodrigo Ethnos e Cléia Alves estudaram, tenham privilegiado a contribuição europeia ao campo das artes.

Mignolo (2010) diz que a partir de 1492 a teorização particular da experiência estética europeia será universalizada, deslegitimando e escondendo experiências de satisfação, as sensações e o gosto pela criatividade na linguagem, nas imagens, nos edifícios, nas decorações, entre outras, de civilizações não europeias. Quanto mais a Europa seguiu para o Sul e Leste e atingiu Ásia, África e América, menos o pensamento europeu foi capaz de reconhecer a capacidade das populações não europeias de sentir o belo e o sublime estético (MIGNOLO, 2009).

Mignolo (2009) compreende que tanto o conceito moderno de estética, quanto o de arte, atravessados por relações de gênero, sexualidade e também racialidade, impõem um padrão ideal de beleza que vai desde o que é compreendido como obra de arte, até Miss Universo e a indústria da moda. De acordo com o teórico argentino, juntamente com a filosofia, a ciência, a tecnologia e o cristianismo, a arte estabelece um padrão a partir do qual se classifica e hierarquiza a ordem do mundo, operando como instrumento institucional de *colonialidade*.

Já a intelectual argentina Zulma Palermo (2009), problematizando o fenômeno da *colonialidade* no campo das artes, nos diz que “escola”, em suas duas acepções ocidentais – centros de aquisição de conhecimento e correntes estéticas –, estabeleceu critérios de validação que seguem vigorando por mais de cinco séculos.

Descartadas las producciones de las culturas preexistentes y consideradas sólo por su autoctonismo – rasgo de disvalor frente a “universalidad” de las obras que se canonizam – las que se originan en este cono del mundo no sólo devem adecuar-se a los “modelos” exteriores, sino que siempre se verán como “asíncronicas” por relación a éstos ya que los rasgos de innovación llegan tarde y, por general, sin su “pureza” y “autenticidad”. Es esta concepción de superioridad la que llevó siempre a nuestros artistas a atravesar los mares y cruzar el continente para acercarse a las fuentes directas del “saber hacer” como los “outros”. Acá radica la colonialidad: en el estar convencidos de “el bien, la verdad y la belleza” están en otro lugar y no en el próprio (PALERMO, 2009, p. 17).

De acordo com Moura (2019, p. 320), a dimensão artística (visual/imagética) também operou como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, o que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional. Diz o autor que, desde o renascimento europeu, a composição imagética da América Latina foi distorcida pelo espelho do colonizador, sendo convertida em verdade universal que contribuiu para as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemicidas das “histórias, das artes e das culturas latino-americanas na

Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que realmente representa esse território” (2019, p. 320).

Há uma construção narrativa por imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, a qual impregnaram olhares e deu aparência natural ou necessária à civilização/modernização através de atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus, foi explorado com grande competência pelo chamado primeiro mundo, de forma que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio (MOURA, 2019, p. 320).

Entretanto, foi também dentro da universidade que Rodrigo Ethnos teve acesso a debates que o permitiram problematizar essas relações de poder que se ocultavam dentro da suposta universalidade da arte europeia e o ajudaram a afirmar a pujança das suas vivências estéticas da infância, bem como aquelas as quais ele passará a vivenciar nas ruas de Belém, após mudar-se para a cidade.

Rodrigo Ethnos deu um destaque especial ao encontro com o professor Arthur Leandro, docente do seu curso e que, de acordo com seu relato, tinha um entendimento "bem mais aberto" sobre as definições de arte e estética.

Mano, eu sei que 2000 a 2003 ainda tava perdido, assim, velho, até que conheci o Arthur Leandro em 2004. Professor Arthur Leandro que já até fez a passagem. 2004 conheço o Arthur Leandro aí eu perdido assim, falando “como é que eu vou sair dessa universidade?” “Sobre o que que eu vou falar?”. Sabe? “Eu vou ter que pegar um orientador que vai me dizer: ‘Ah, fala sobre isso aqui’. Eu vou ter que seguir tudo o que ele vai fazer”. E aí eu encontro o Arthur Leandro! O Arthur Leandro já era pai de santo, era Ogan. E aí, aí eu comecei a fazer umas apresentações de palhaço lá no terreiro dele, da Dona Jetu, e ao mesmo tempo eu já conhecia o Edmar. Comecei a trabalhar na capoeira angola já com o Edmar, e aí a gente foi fazer uma roda de capoeira lá no terreiro da mãe Beth. Em 2004 conheci mãe Beth, encontrei com ela assim, né? Comecei a conhecer o candomblé, comecei a trabalhar lá e quando eu vi, tava totalmente envolvido lá pela pelas práticas, né? No candomblé (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Vou discorrer sobre os encontros de Rodrigo Ethnos com a palhaçaria, capoeira angola, candomblé, bem como com o carimbó, mais à frente. No momento, quero centrar minha atenção neste encontro de Rodrigo com o professor Arthur Leandro.

Rodrigo Ethnos, que neste momento estava em seu quarto ano de graduação, seguia sem identificação com o curso, mas já com um vasto trânsito nas rodas de carimbó, capoeira, além de uma vida mambembe nos semáforos de Belém, incorporando uma nova persona: o palhaço Carne Seca que, sob o controle da luz vermelha do semáforo, buscava ganhar algum tostão, após arremessar malabares.

Os conflitos entre arte de rua, que usava como meio de subsistência, e o perfil formativo do seu curso de graduação se intensificaram no momento em que o jovem precisou construir seu trabalho de conclusão de curso. Rodrigo tinha interesse em falar de suas vivências no âmbito das culturas populares, mas presumia que isso seria inaceitável dentro do curso.

O que que a gente entende [por arte]? Porque se você não tá dentro da academia, não é uma coisa importante, né? Então, tava ali fazendo aquelas coisas, falei: “Égua, eu gosto de ensinar isso! ”. Pô, e já tinha aquela intuição que é capoeira, circo, teatro de rua, que eu vivenciei tudo aquilo, mas mesmo assim uma dificuldade muito grande dentro da academia, sabe? Com aquela estrutura, com a burocracia, com a maneira de repasse de conhecimento, tinha muita dificuldade com a falta de identificação (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Na busca por um orientador que aceitasse sua proposta, Rodrigo Ethnos se aproxima do professor Arthur Leandro, reconhecido entre os alunos como propenso a encampar a cultura popular, principalmente por conta de sua vivência com o candomblé. Em função disto, Rodrigo compartilha com ele suas insatisfações, inquietações e aspirações. Ele conta sua história de vida a Arthur Leandro que, nas suas palavras, compreende sua proposta e lhe responde o seguinte: "Cara, isso tudo que tu viveu lá fora é arte. Vamos fazer teu TCC falando sobre essa experiência que você viveu fora da academia" (RODRIGO ETHNOS, 2020). A partir de então o Arthur Leandro torna-se orientador do TCC de Rodrigo.

Com graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Pará (1992), mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), Arthur Leandro de Moraes Maroja (1967-2018), além de docente da UFPA, teve vasta atuação cultural e artística na capital paraense. Foi membro e conselheiro da Embaixada de Samba do Império Pedreirense, tradicional Escola de Samba belenense; atuou como conselheiro titular no Conselho Municipal de Política Cultural de Belém; compôs o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial/ CNPIR do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, de 2014 a 2016. Foi um militante na defesa das religiões de matriz africana, com atuação reconhecida nacionalmente.

Lendo suas publicações, pude constatar que o professor tinha uma concepção de arte que transcende o eurocentrismo. Em um de seus escritos póstumos (LEANDRO; KINANBOJI, 2019), contextualiza como se deu a implementação das primeiras instituições públicas de arte no Brasil, a partir da chegada da família real portuguesa em 1808. Naquele período, seguem os autores:

O Brasil vivia um dos momentos mais importantes de sua história artística, o barroco mineiro, movimento cultural que nos dias de hoje chama a atenção de pesquisadores de todas as partes do mundo. Mas mesmo hoje, quando o barroco mineiro pode ser considerado um “orgulho nacional”, as escolas de arte ainda omitem a negritude de

Antônio Francisco Lisboa, e também omitem o fato de que a arte produzida em seu atelier/oficina também estava impregnada do simbolismo e das referências visuais da matriz africana que lhe habitava, e essa percepção da negritude na produção artística e na visualidade da nova capital do reino, também parece ter sido um problema para a corte portuguesa que se instalava no Rio de Janeiro (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 117).

Arthur Leandro e Tata Kinanboji (2019) seguem afirmando que a corte portuguesa encontrou no Brasil uma colônia em que tudo era produzido por mãos negras, desde o alimento até as igrejas e suas esculturas de santos, logo, quase tudo passava pelo ‘olhar’ e representações africanas. As marcas africanas no Brasil colônia vão gerar profunda estranheza nos membros da corte e, para superar isto que se constituía em um problema, D. João VI decreta a fundação da Academia de Belas Artes.

Com esse decreto, ignora a existência de artistas locais, paga pensões a artistas estrangeiros, declara a dependência da produção de ‘belas artes’ aos conhecimentos das ‘luzes’ (do Iluminismo europeu), diretrizes que vão se reproduzir em toda a política oficial de ensino e fomento das artes visuais que persiste até os nossos dias. E esse indício reforça a hipótese da urgência na criação da Academia de Belas Artes como parte fundamental do processo de dominação pela hegemonia cultural europeia na produção da visualidade brasileira (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 118).

Deste modo, sendo o modelo europeu uma diretriz a ser alcançada pela colônia portuguesa e posteriormente pelos governos brasileiros no Império e também na República, as culturas e as artes de origem africanas e indígenas são ignoradas pelas políticas culturais e educacionais e vítimas de violenta repressão estatal. Os autores concluem que o que vivemos nos dias de hoje é resultado de mais de “quinhentos anos de violência colonizadora a perseguir, proibir e desprezar as culturas afro-brasileiras e indígenas para impor a matriz europeia, internalizada como natural” (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 116).

A produção artística desenvolvida pelo povo, longe de ser menor ou inferior, foi subjugada historicamente por políticas de Estado que priorizaram o acúmulo artístico de matriz europeia, fenômeno esse expresso nas ações de salvaguarda e nas instituições de ensino de artes, como as universidades, logo, não é surpreendente a marginalização das vivências artísticas populares de Rodrigo Ethnos. Ela é um reflexo da *colonialidade do saber*.

Ou seja, esse modelo de artista que é legitimado pelo sistema da arte não compreende as obras cotidianas produzidas dentro das comunidades tradicionais de terreiros de matriz africana. E essas práticas não fazem parte dos méritos estéticos abordados pela doxa curatorial dos salões de arte, em um circuito que reforça padrões estético-burocráticos euronormativos desse nicho adotado como a única voz da verdade que dita tendências a serem seguidas até que “um alguém” se legitime com o status de artista visual (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 127).

Em outro escrito, Arthur Leandro procura mostrar como a afirmação da lógica artística europeia estava atrelada a afirmação de todo o modelo civilizatório da modernidade ocidental, em detrimento de outros modos de vida que também estavam impressos nas formas de arte de outros povos e culturas. De acordo com os autores, o modelo europeu valoriza o gênio artístico, ou seja, a potência criativa do indivíduo, característica da lógica individualista da produção capitalista, enquanto a matriz africana é essencialmente coletiva, produzida em comunidades.

É possível que esteja nessa lógica a notória preferência da população negra para a música, a dança e os esportes, e que a preferência se justifique por se tratar de expressões culturais que envolvem grande participação comunitária, em contrapartida dessa percepção da individualidade imposta pela academia de Belas Artes para as artes visuais. E, ainda, como os negros foram relegados às camadas marginalizadas da sociedade e da economia brasileira, também estavam menos aparelhados para competirem com o artista branco em um sistema cuja formação individualista necessitava de grandes despesas. (LEANDRO & LAGO, 2015, p. 12).

Arthur Leandro ao questionar os ditames da universalidade da arte europeia e denunciar os mecanismos de poder que garantiram sua hegemonia, tinha uma concepção de arte e estética que ia ao encontro das aspirações de Rodrigo Ethnos. O professor, com sua religiosidade, que, como já vimos, é mais um elemento marginalizado pela *colonialidade*, põe em xeque toda a lógica eurocêntrica da produção artística e dos processos de formação humana no ensino superior, mostrando que o que fora afirmado como universal não passava de uma imposição epistemológica, fundada em uma história de subalternização e dominação.

Mas, além de realizar esta denúncia, o professor relata uma iniciativa de subversão deste estado de coisas com o projeto *Nós de Aruanda*:

Nós de Aruanda: Artistas de Terreiro é um Projeto de exposição coletiva com protagonismo de artistas de terreiros e curadoria coletiva, que acontece em Belém do Pará desde 2013 com o objetivo de reunir artistas de comunidades dos povos tradicionais de matriz africana (terreiros) em uma exposição com obras oriundas do cotidiano dessas comunidades e que revelam a produção poética dos artistas visuais de terreiros, fazer circular informações sobre a produção artística com o protagonismo desses povos, contribuir com a implantação da Lei 10.639/03, e incentivar a ocupação de espaços dos equipamentos culturais pelo povo negro (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 113).

Segundo os autores, a necessidade de inserção dos artistas de terreiros no circuito de artes visuais “surgiu no final de 2011 como um 'insight' durante as aulas da disciplina 'Poéticas Afro-amazônicas' para o curso de especialização em 'Educação para as relações etno-raciais', ofertado pelo Grupo de Estudos Afro-Amazônicos — GEAAM/ UFPA” (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 113).

Durante as aulas do curso, que tinha o objetivo de subsidiar o ensino de arte e cultura afro-brasileiras e contribuir com a implantação da Lei 10.639/2003, professor e estudantes

constataram que a maioria das obras que a história da arte registra como "arte afro-brasileira" são de artistas euro-descendentes que não fazem parte de comunidades tradicionais de matrizes africanas. Além disso, perceberam um olhar preconceituoso sobre as práticas tradicionais afro-brasileiras, “produzido por artistas que apenas se valem da temática étnico-racial para usá-las em trabalhos sem nenhum envolvimento ou aprofundamento sobre as relações étnico-raciais na diáspora brasileira” (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 113). Deste modo, decidiram realizar o projeto *Nós de Aruanda* com o objetivo final de recompor “a memória de cinco séculos de presença negra na Amazônia” e “renegrir as artes visuais no Estado do Pará” (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 113).

Enxergo nessa experiência promovida por estes/as intelectuais e artistas negros/as uma iniciativa do tipo que Walter Mignolo (2008, p. 287) chama de *Desobediência Epistêmica*. Este conceito diz respeito ao rompimento com os “jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas”. Para o autor argentino, a desobediência epidêmica é tão importante quanto a desobediência civil e deve ocorrer junto com esta.

Para Mignolo (2008), a *desobediência epistêmica* abre caminho para um futuro que transcende a acumulação capitalista para além da reestruturação pós-moderna e pós-estruturalista da cosmologia eurocêntrica da modernidade. Para ele, a modernidade não é um período histórico do qual não podemos escapar, mas sim uma narrativa de um período histórico escrito por aqueles que se colocaram como seus reais protagonistas. A “modernidade” neste sentido é o termo usado pelos vencedores para espalhar a visão heróica e triunfante da história que eles estavam ajudando a construir.

A *desobediência epistêmica* é a desconstrução dessa narrativa eurocêntrica da modernidade e a denúncia da sua dimensão oculta: o colonialismo do passado e a *colonialidade* do presente. Quando artistas e intelectuais negros/os denunciam os mecanismos políticos que historicamente buscam invisibilizar a contribuição afro-brasileira ao campo artístico e intelectual e se articulam numa força contrária de divulgação e popularização desta produção, eles e elas estão rompendo com a lógica epistemicida da modernidade que, como vimos até aqui, dissemina a ideia de que a produção estética negra como não-arte.

Estar sob orientação de Arthur Leandro permitiu a Rodrigo o encontro com um grupo de artistas e intelectuais negros/os que “desobedeciam” à episteme eurocentrada e esta vivência vai ser determinante na sua autoafirmação enquanto artista popular, mas também na sua atuação docente enquanto professor de artes.

O Arthur Leandro é o cara que vem já discutindo essa questão da identidade amazônica, da produção de arte que não tem que tá vinculado a essa história da arte europeia, sabe? E essa perspectiva, mano, de que se tu não entender qual o teu lugar na história, que tipo de arte tu vai produzir, mano? Tá lá o moleque caboclo

descendente de tupinambá lá, descendente de africano, dessas comunidades, se ele não entender que ele é descendente de tupinambá, de africano, que arte ele vai produzir, mano? Uma arte morta, que não tem nada a ver com ele, sabe. Vai no máximo dominar uma técnica de pintura, dominar, mas, sabe, mas não vai transformar ele, transformar o pensamento, transformar (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Quero ressaltar novamente que foi dentro da universidade que Rodrigo Ethnos viveu a experiência do eurocentrismo expresso no ensino de artes, mas foi também dentro desta instituição que conheceu a profunda crítica elaborada por intelectuais e artistas negras/os da Amazônia. E este é um fenômeno que deve ser devidamente destacado, pois demonstra, como alertou Raymond Williams (1992), que a questão da reprodução escolar é a manifestação cabal não só da hegemonia, mas, também, dos conflitos presentes no interior da sociedade.

Historicamente, intelectuais negros e negras, indígenas, mulheres, oriundas/os das classes populares e LGBTQIA+ tem, obviamente a partir de distintas matrizes teórico-epistemológicas, auxiliado na construção de conhecimentos que questionam as diferentes relações de poder que alicerçaram a modernidade ocidental: capitalismo, eurocentrismo, racismo, patriarcado, machismo, heterocisnormatividade etc.

No enfoque deste trabalho, que se ancora nas reflexões da *rede modernidade/colonialidade*, tais alicerces devem ser compreendidos de maneira heterárquica e tratados politicamente numa perspectiva interseccional, mas a crítica à episteme moderna e seus desdobramentos políticos, sociais, econômicos e, obviamente, pedagógicos, já apresenta vasto lastro na produção intelectual e artística brasileira.

Os grupos que “herdam” as mazelas do colonialismo ocidental por meio de diferentes expressões de poder da *colonialidade*, mesmo que na nossa diversidade político/epistemológica assumam outras categorias analíticas ao invés destas, vem questionando a universidade, sua função social, sua estrutura, sua relação com o Estado, seus conhecimentos etc.

As memórias acadêmicas de Bruno B.O. comprovam isso. Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará no ano de 2005, ele me narrou o motivo que o fez optar pelo referido curso: o *hip-hop*. Ele acreditava que esta formação lhe ofereceria elementos a serem incorporados às suas rimas no *rap*.

E fui doido achando que ia fazer ciência política, porque eu queria melhorar as minhas letras, queria ter mais base pra escrever minhas letras e tal, só que na primeira semana, na semana dos calouros eu fiz um minicurso sobre a questão racial com a professora Angélica Maués, aí eu falei “Não mano, é antropologia o meu rolê” [risos] (BRUNO B.O, 2020).

Bruno B.O. contou que em sua estada na graduação pode participar do processo de construção do Grupo de Estudos Afro-Amazônicos (GEAM)⁵², o que para ele foi de fundamental importância em sua formação, por lhe proporcionar o acesso a debates sobre a questão racial no Brasil.

Aí surgiu o GEAM, o Grupo de Estudos Afro-Amazônicos, a Marilu, a Zélia e o Raimundo Jorge⁵³. GEAM, que foi o primeiro NEAB do Pará, né? Das universidades. Começamos a discussões sobre cotas, intolerância racial. Então tudo isso foi começando a permear também a minha música, né? Já passou daquela coisa só quebrada, não sei o quê, não sei o quê, pra uma coisa mais... que eram letras mais falando da opressão global, das coisas mais gerais que qualquer povo oprimido sente e tal, enfim. Mas, lógico, tendo um viés de negritude, assim, no bagulho. Mas conseguindo fazer essa relação mais com a estrutura geral da sociedade e tal, enfim (BRUNO B.O., 2020).

Fundado por intelectuais negras e negros, consta no blog oficial do grupo que o GEAM surgiu após a constatação da ausência de um programa voltado às exigências e carências da juventude negra na UFPA, bem como de uma ampla divulgação e diálogo entre a pesquisa acadêmica e a militância política envolvendo as questões étnico-raciais. De acordo com o grupo, os estudos afro-brasileiros foram concentrados nos núcleos nordestinos e sulistas e boa parte dessa produção foi elaborada por estrangeiros e brasileiros filiados às principais universidades do país.

A mobilização de intelectuais oriundos/as dos grupos oprimidos pela matriz colonial de poder dinamiza as relações com o conhecimento que são estabelecidas dentro das universidades e isso é imprescindível, pois, como já bem advertiu Santiago Castro-Gómez (2007), a descolonização do conhecimento só será possível a partir da descolonização das instituições produtoras e administradoras do conhecimento.

Até isso ser atingido, relatos como os de Bruno B.O não serão uma exceção, pois, ao ser perguntado sobre como a universidade dialogava com o *rapper*, Bruno B.O. emitiu a seguinte resposta:

Primeiro lugar de forma racista. O primeiro... o meu primeiro e o meu último dia na universidade, o último dia da universidade é quando eu fui pegar o diploma de doutorado, eu sofri racismo. Na entrada e na saída (BRUNO B.O., 2020).

⁵² Segundo consta no *blog* do Grupo de Estudos Afro-amazônico, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da região amazônica) foi: "fundado em 16 de novembro de 2002, tendo como objetivos criar uma interface entre a Universidade e a sociedade, um espaço de diálogo e de trocas de experiências. O GEAM atua com assessoria, formação de professores, defesa e divulgação das culturas negras, contra o racismo institucional, por políticas de ações afirmativas e contra a intolerância religiosa às religiões de matriz africana". Cf. esta informação em: <http://afroamazonico.blogspot.com/>

⁵³ Marilu Marcia Campelo, Zélia Amador de Deus e Raimundo Jorge Nascimento de Jesus são docentes da UFPA e coordenadoras/es do GEAM.

A partir daí o narrador contou uma dezena de casos em que a sua corporeidade, gestualidade e vestuário, inspirado no visual dos jovens *rappers* negros de periferia dos Estados Unidos dos anos 1990, “calça larga, camisetinha, corrente, lenço, bandana” (BRUNO B.O., 2020), foi alvo de ostensiva patrulha dos seguranças da UFPA e do preconceito de professores e servidores da instituição. Transcrevo abaixo o último episódio narrado:

A última experiência, eu fui pegar o diploma na... qual é o nome daquele departamento? Eu não lembro mais, eu acho que já mudou, que era CIAC, não sei o quê, que era de Acadêmico, que a gente recebe o diploma, né? Aí eu cheguei lá com a moça [risos]. “Boa tarde! ”. “Boa tarde! ”. “Eu vim receber meu diploma de pós-graduação”. Aí ela: “mestrado? ”. Aí eu falei: “Não, doutorado”. Aí ela: “Tá. O seu documento, por favor”. Que é normal, que ela tem que ver o nome e tal. Aí eu dei meu documento, aí ela foi lá procurou tatatata e pegou, aí quando ela chegou, assim, com o diploma, aí ela pegou a identidade, mano, e ficou... Aí “ela não tá acreditando que eu sou doutor” [risos]. E eu tava *rapper*, mano, de bermuda, camiseta, tatuado. Tá ligado? Eu falei: “Velho, égua! Eu não acredito que no primeiro e no último dia de faculdade eu sofro racismo”. Mano, ela ficou mó tempão fazendo cara crachá, sabe, mano? (BRUNO B.O., 2020).

Outro aspecto da *colonialidade* nas universidades denunciado por Bruno B.O. em seu relato, diz respeito à ausência de intelectuais negros/as nas referências utilizadas ao longo de todo o seu curso de Ciências Sociais. Indignado, ele disse que tudo o que estudou ao longo das disciplinas teve como autores:

Um monte de europeu branco. Conheço Stuart Hall, de teórico negro, o tempo todo que eu estudei. Não que não existam teóricos negros, o que eu tô dizendo, como o curso é montado né? Porque eu conheço Frantz Fanon? Ninguém nunca deu isso na faculdade, foi porque eu fui atrás. Luther King e Malcom X, isso aí eu não... não dá anarquismo, mano, em Ciências Sociais, vai dar autor negro, né? Dá sociologia marxista, mas não tem sociologia libertária, imagina tu estudar autores negros ou do pan-africanismo, Marcos Garvey, sei lá, essa galera, não tem (BRUNO B.O, 2020).

Este encobrimento de intelectuais negras/os dentro dos cursos de formação inicial também foi denunciado por Alessandra Marinho. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (2002-2006), ela diz que, além desta falta de representatividade intelectual: “tu não discute nada de negritude no curso de Letras, não sei agora se você discute. Literatura Africana não tem nada, só Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa” (ALESSANDRA MARINHO 2020).

Chama a atenção esta ausência de autores de países africanos de língua portuguesa na formação vivenciada por Alessandra Marinho, mas reforça o que denuncia Conceição Evaristo (2007, p.7): “A literatura, como espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, torna-se um locus propício para a enunciação ou para o apagamento das identidades”.

Contudo, de acordo com a pesquisa de Nascimento (2018, p. 12), sobre a presença da literatura africana lusófona nos cursos de graduação, os apagamentos teimam em ser uma realidade:

O desconhecimento parece ser a palavra de ordem quando se analisa essa questão no universo acadêmico, pois muitos professores não se sentem interessados ou mesmo preparados para trabalhar com o assunto, contribuindo, dessa maneira, para cristalizar essa ideia de exotismo e marginalidade cultivada como “verdade” há tempos, relegando a história, a cultura, a literatura africana ao obscurantismo, à invisibilidade (NASCIMENTO, 2018, p 12).

Paradoxalmente, foi dentro da universidade que Alessandra Marinho ingressou em um grupo de capoeira angola, experiência que mudou os rumos de sua vida e definiu seus caminhos de pesquisa, já que seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, seu artigo final do Curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais na Amazônia e sua dissertação de mestrado em educação, que se encontra em andamento, tem a capoeira como tema de pesquisa.

Em seu TCC, trabalhou com narrativas de uma mestra e analisou as cantigas de capoeira, a fim de entender as relações de gênero estabelecidas no jogo. Os dados obtidos revelaram a existência de práticas machistas e patriarcais dentro dos fazeres da capoeira. Falarei sobre este assunto, a partir de relatos da Alessandra Marinho, mais à frente.

Alessandra Marinho rememorou que foi interpelada pela banca avaliadora quanto a não utilização de “clássicos” da literatura brasileira em seu Trabalho de Conclusão de Curso:

“Nossa, que absurdo, mas qual obra literária você tá citando? Você não tá citando nenhuma obra literária, você poderia ter citado um trecho d’O Cortiço”, por que o cortiço tem um trecho que fala de capoeira”. Mas eu não queria fazer, eu queria fazer essas análises dessa narrativa, como é que essas questões de gênero se saiam tanto nas histórias de vida dessas pessoas, assim como nas cantigas também, que também é uma literatura oral, pra mim eu tava fazendo uma análise dentro da literatura oral (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Alessandra Marinho asseverou que no período de sua formação, no curso de Letras, havia muita resistência à Literatura Oral, com raras exceções de professores que estabeleciam um maior diálogo com a Antropologia. Dentre estes, estava aquele que a orientou. O professor orientador, Fernandes, defendeu tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba e pesquisou o universo de saberes presentes no Boi Tinga de São Caetano de Odivelas-PA. Fernandes (2004) é defensor da necessidade de uma maior presença da Literatura Oral nos cursos de formação inicial, já que é através da oralidade que se propagam os conhecimentos das culturas populares na Amazônia.

A resistência à oralidade dentro da academia, como debati na segunda seção, está ancorada ao cânone construído pela episteme moderna, o qual considera apenas a escrita como

portadora da verdade, elemento já bastante questionado e refutado, porém, com alguns vestígios de sobrevida que comprometem o diálogo entre a universidade e a cultura popular.

Fernandes (2016) considera que uma universidade intercultural se fará não somente com a presença dos atores populares nas instituições de ensino superior, mas a partir da inclusão de seus saberes nos delineamentos curriculares, epistêmicos e metodológicos, criando uma colaboração solidária e criativa entre culturas em contato, com reconhecimento mútuo de seus valores e modos de vida.

Nessa direção, em sua entrevista, Cléia fez um questionamento muito pertinente:

Ah, porque o mestre de cultura popular não pode dá aula em uma universidade? Na minha época não, só podia ministrar quem tivesse uma graduação, um mestrado, um doutorado, que é uma bobagem, né? O que você aprende com o mestre de cultura popular é riquíssimo, as experiências deles. Olha só a riqueza que é pra uma universidade, e porque não trazer esses mestres da cultura popular? Até hoje tem essa barreira, eu acho que é isso que tem essa limitação no sistema de educação e ainda tem limitação. Claro que algumas coisas vão se quebrando, ainda existe isso muito forte, mas infelizmente acontece isso, é uma realidade que a gente precisa rever e eu tô toda hora batendo nessa tecla, de como a gente pode mudar esse tipo de pensamento pra poder aproveitar melhor, ser multiplicador, deixar que o mestre também seja multiplicador, acho que é bem por aí (CLÉIA ALVES, 2020).

Pesquisando a esse respeito, descobri uma iniciativa que considero revolucionária: o *Encontro de Saberes*. De acordo com Carvalho (2019), trata-se de um projeto que foi sendo implementado a partir de uma disciplina do curso de Antropologia da Universidade de Brasília, no ano de 2010, e que reunia mestres e mestras dos saberes tradicionais de várias áreas, oriundos de quatro das cinco regiões do país.

O *Encontro de Saberes* visa construir uma universidade pluriepistêmica, superando o modelo colonizado eurocêntrico de saber acadêmico. A proposta é operar, no interior da universidade, uma descolonização radical e definitiva, que passa a acolher todos os nossos horizontes de conhecimentos: “indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, ocidentais, das culturas populares e dos demais povos (tradicionais e modernos) do mundo” (CARVALHO, 2019, p. 91).

O autor narra que nesta experiência caciques e pajés indígenas lecionaram para turmas de arquitetura e engenharia; lideranças quilombolas compartilharam seus conhecimentos com turmas de biologia, psicologia e farmácia. O idealizador do projeto diz que este é constituído de quatro dimensões: étnico-racial, pedagógica, epistêmica e política. A ideia é romper com os entraves da inclusão e promover alternativas à estada de mestres e mestras de outras culturas no interior das universidades, incluindo a possibilidade de outorga de notório saber (CARVALHO, 2019).

Iniciativas como essa são fundamentais para que as leis n.º 10.639 e 11.645, que asseguram o ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas, não se tornem letras mortas. Aliás, foi a obrigatoriedade do cumprimento destas leis que permitiu que Laura do Marabaixo acessasse o ensino superior.

Laura do Marabaixo, que até então era técnica em contabilidade, já desenvolvia na cidade de Macapá, principalmente em escolas, um projeto sobre o marabaixo, abordando todos os aspectos que compõem esta manifestação cultural sobre a qual é profunda conhecedora. Por conta desse trabalho, foi aconselhada a cursar Pedagogia pela professora Piedade Videira, docente da Universidade Federal do Amapá, militante do movimento negro e pesquisadora das manifestações afro-brasileiras em território amapaense.

Contudo, apesar de ser esse o sonho da avó que a criou, isto é, vê-la “formada professora”, Laura não tinha interesse pelo magistério, principalmente pela educação infantil, um dos principais campos de atuação da pedagogia. Mas acabou convencida de que a melhor forma de afirmar os potenciais educativos antirracistas do marabaixo seria desenvolvendo seu trabalho nas universidades.

Sendo assim, Laura ingressou no curso de Pedagogia na Faculdade Atual, uma instituição de pequeno porte do Estado do Amapá. Acontece que esta IES havia sido notificada pelo MEC de que, para poder continuar ofertando sua Pós-Graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, deveria desenvolver projetos de extensão e ações comunitárias nestas áreas.

Ao tomar conhecimento dos trabalhos já realizados pela nova aluna, a coordenação propôs um acordo: Laura replicaria seu projeto no interior da instituição, formando multiplicadores, em troca de uma bolsa integral para o seu curso de graduação. E assim foi feito.

Isto está longe de ser considerado uma política de valorização da cultura popular no âmbito da educação superior, que possa ser tomada como referência e exemplo, mas a “oportunidade” garantiu à Laura o acesso aos debates pedagógicos que lhe faltavam para afirmar o marabaixo como uma manifestação da cultura popular de matriz afro-brasileira, típica do Estado do Amapá, que muito tem a contribuir para a construção de modelos educacionais antirracistas. Esta inclusive foi uma das assertivas que Laura defendeu em seu trabalho de conclusão de curso.

E qual é essa ligação da cultura do marabaixo com a educação? Eu digo assim, se trata da história de um povo, né? De uma riqueza histórica de um povo e como eu já lhe falei, a importância é histórica, social, política e cultural. Então, não existe você falar de educação, principalmente, quando você foca na especificidade desse local, sem você falar da maior e mais autêntica manifestação cultural que é o marabaixo. Uma manifestação genuinamente amapaense. Não tem como você tratar de Lei

10.639 e não trazer o tema marabaixo pra discussão e é aonde eu vou mais além, que é onde eu construí meu TCC, né? Minha pesquisa foi toda em cima da importância que essa manifestação tem pra nossa educação do estado do Amapá. Infelizmente, muitos professores... a maioria ainda não entendeu de que forma isso vem nos enriquecer, de que forma nós podemos... muitos professores podem se apropriar de todo esse conhecimento pra tá falando. Eu digo assim, quando você começa a se despir desse preconceito, que o nosso impasse maior pra falar disso é o preconceito, né? Então, é inegável você trabalhar a Lei 10.639 e você não falar da cultura do marabaixo. Que eu digo assim, que é o nosso carro chefe, trabalhando a Lei 10.639 é a cultura do marabaixo (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Com base nas memórias narradas até aqui, pode-se dizer que a imposição da *colonialidade do saber* na formação de nossos/as narradores/as foi uma constante, pois se depararam, de um modo geral, com instituições de ensino destinadas a promover a desvalorização dos saberes populares nas dimensões estética/artística, linguística, epistemológica. A universidade, em especial, e isto ficou evidente, é responsável por gerar encobrimentos e pautar a formação profissional na lógica eurocêntrica de produção do conhecimento.

Contudo, nossas/os interlocutoras/es elencaram iniciativas de *desobediência epistêmica* no interior das instituições universitárias que ajudam na *descolonização do saber*, o que é imprescindível para a descolonização da sociedade como um todo. Neste sentido, fica evidente que a universidade é um espaço em disputa, onde os conhecimentos produzidos por intelectuais negras/os, indígenas, classe trabalhadora, feministas, LGBTQIA, auxiliam na desconstrução da narrativa da modernidade em todas as suas expressões.

5.3 DECOLONIALIDADE E BEM VIVER NAS MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS COM A CULTURA POPULAR

Até este momento, ancorado nas reflexões da *rede modernidade/colonialidade*, me ative à denúncia dos mecanismos de dominação instaurados pela matriz colonial de poder e analisei como estes se manifestaram na vida estudantil das/dos narradoras/es.

A escolha em me manter até aqui na perspectiva da denúncia não é acidental, tampouco fundamentada num fatalismo imobilizante incapaz de enxergar a história de luta e resistência das/os oprimidas/os frente às diferentes formas de opressão.

Compreendo desde antes da realização desta pesquisa que minorias étnicas em países colonizados nunca se submeteram docilmente à dominação, ao contrário, sempre resistiram (e ainda resistem) aos processos de subalternização. Resistência gera movimento e estas minorias,

organizadas em movimentos (negro, indígenas, feministas, trabalhadoras/es...), promovem transformações.

Como já disse anteriormente, em movimento, as/os oprimidas/os inauguraram também a transformação epistemológica. Mas esta nunca antecede à luta. Ela nasce no coração da luta. Ela é a luta sendo refletida e analisada pelas/os que lutam, o que oferece novos rumos às/aos lutadoras/es. Por este motivo, eu não quis até aqui falar das lutas históricas do povo latino-americano contra o colonialismo e a *colonialidade*. A resistência histórica não é uma teoria, ela é ação que dá fundamento, historicidade e vitalidade às teorias utilizadas até aqui.

É a partir desta luta anticolonial na América Latina que as/os intelectuais da *rede modernidade/colonialidade* vão afirmar que houve um primeiro momento de descolonização a partir de meados do século XIX, em que foi sendo instaurada a independência política do continente. Entretanto afirmam ser premente a necessidade de um segundo movimento: a total ruptura com a matriz de poder fundada com o colonialismo e que permaneceu vigorando mesmo após a independência política da América – a *colonialidade*.

Essa segunda “descolonização” recebeu o nome de *decolonialidade* e por isso a produção teórica da *rede modernidade/colonialidade* ficou conhecida como “*pensamento decolonial*”.

Como bem nos adverte Walter D. Mignolo (2007), a decolonialidade teve seu advento com a fundação da modernidade/colonialidade, por meio da resistência dos povos indígenas e afro-caribenhos. Cabe agora construir uma genealogia⁵⁴ do pensamento decolonial capaz de recuperar os conhecimentos reproduzidos em contraposição à matriz colonial de poder.

O pensamento decolonial, em sua fundação histórico-filosófica, não surge fora, mas sim na exterioridade: ou seja, o pensamento de alguém que foi classificado (a) fora (anthropos, bárbaros, primitivos, inferiores, homossexuais, lésbicas), no processo epistêmico político de definir o que está dentro (humanidade, civilização, desenvolvimento, heterossexual, branco ou branca, cristão ou cristã, europeu ou europeia, ou crioulo [a], mestiço[a] de descendência europeia na América do Sul, Austrália, Nova Zelândia, Estados Unidos, Canadá). (MIGNOLO, 2008, p. 245-256)

Mignolo elenca também iniciativas decoloniais em práticas de indivíduos como Gandhi, Dubois, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, entre outros, mas ressalta que “a genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas se incorpora nos

⁵⁴ Segundo Mignolo (2008, p. 291-292): "as opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira etc. Após o fim do século XVIII, as opções descoloniais se estenderam para vários locais na Ásia (do Sul, do Leste e Central) até a Inglaterra e a França, principalmente, e assumiram a liderança da Espanha e de Portugal dos séculos XVI ao XVIII".

movimentos sociais [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 258). O autor ressalta iniciativas decoloniais como o Movimento Sem Terra (MST) no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia; o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas.

Maldonado-Torres (2007) diz que a decolonialidade é uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados e um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumido por uma variedade de sujeitos em diálogo. Para o autor porto-riquenho a decolonialidade é uma postura ético-política e teórica que ao se opor à mentira e à hipocrisia moderna colonial, enfoca novas bases para o conhecimento e, sobretudo, busca caminhos para um humanismo de reconhecimento das alteridades em nível planetário (MALDONADO-TORRES, 2008).

O autor conclui que a virada do pensamento decolonial é, portanto, uma revolução cujas bases já estavam estabelecidas com antecedência na obra de intelectuais racializados, nas tradições orais, nas histórias, canções etc, mas, graças a acontecimentos históricos particulares, foi globalizado em meados do século XX (MALDONADO-TORRES, 2008).

Portanto, a decolonialidade, como defende Catherine Walsh (2020), não é um movimento intelectual, apesar de haver intelectuais voltadas/os ao seu estudo. A partir dela, e em contraposição à *colonialidade*, a *rede modernidade/colonialidade* vem desenvolvendo suas análises para a compreensão da realidade social. Essa teoria, marcada por uma tentativa de análise crítica do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, visa a superação da matriz colonial de poder em todas as instâncias da vida social, desde os modos de produção de conhecimento, passando pelas esferas de tomada de decisão política e busca de uma nova forma de organização econômica.

As formas de existir de grupos subalternizados, distintas e antagônicas à *colonialidade*, continuam promovendo mais do que uma cultura de re-existência: elas mostram novas possibilidades de convivência no planeta, pautada em outros arranjos econômicos, políticos, afetivos, pedagógicos que ajudam a minimizar (ou mesmo neutralizar) os arranjos hegemônicos contemporâneos.

Por este motivo, abordarei a decolonialidade enquanto luta política e afirmação epistemológica por meio das memórias de vivências dos/as narradores/as com a cultura popular, vivências estas que, como já especulava antes da realização da pesquisa, lhes garantiram instrumentos para contestar as marcas da *colonialidade* ao longo de suas vidas.

Assim como vimos na história de vida de Laura, que nasceu em uma família que historicamente luta pela salvaguarda do marabaixo no Amapá, os primeiros contatos de Bruno

B.O. com o *hip-hop* se deram por influência do repertório musical que seus pais ouviam em casa:

Cara, assim, *hip-hop*, música negra de forma geral já era uma influência dentro da minha casa, música negra e muita música dos anos 70, né? Através de meu pai, e a minha mãe com muita discoteca, que é uma coisa que surge no período do *hip-hop* também, né? Mas eu não tinha a mínima noção da relação entre essas coisas, mas já escutava. Então, tipo, eu era uma criança que já tinha escutado James Brown, por exemplo (BRUNO B.O. 2020).

Outra influência familiar fundamental destacada por Bruno B.O. foi a militância política de sua mãe, à época filiada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), o que, segundo ele, possibilitou a construção da sua “*consciência política*”.

Então eu frequentava muito o PCB antes de virar o PPS e tal. Eu frequentava muito ali a família Jinkings e tal, a galera que era os comunistas antigos daqui de Belém. E já lia, então lia as coisas lá no partido, ouvia as reuniões e tal, né? Então sempre graças a Deus estive do lado dos trabalhadores [risos]. Não é nem por opção, né? É por ter nascido mesmo em condições [desfavorecidas] e vivido em condições [difíceis], e a minha mãe graças a Deus ter tido esse momento na vida dela, de militância e tal, foi importante (BRUNO B.O. 2020).

De acordo com Bruno B.O., essa vivência com o debate marxista, aliada à sua própria condição material de existência, acrescida da influência de um repertório musical que já criticava as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo, bem como com o racismo e outras formas de opressão, foram determinantes para a definição de suas escolhas artísticas e estão refletidos na sua produção autoral enquanto compositor e intérprete.

Imagem 10 - Bruno B.O cantando no palco do Iate Clube do Pará



Fonte: acervo pessoal de Bruno B.O.

Bruno B.O. relata que foi o encontro com a cultura *hip-hop* que lhe permitiu compreender determinadas dinâmicas raciais e sociais, vividas na infância, na adolescência e na juventude, sendo negro, pobre e periférico da cidade de Belém do Pará.

Eu escutando *rap*, foi... a consciência racial foi aflorando. Você imagina que eu conheço o Brown⁵⁵ pessoalmente, já falei com o Brown. O Brown é mais claro que eu, né? E aí o cara dizer: “Porra! Eu sou preto e tal, não sei o quê, o racismo”. E aí a gente olhava: “Pô, o cara tá falando isso, eu também sou, mano! ”. Mesmo eles falando do Capão Redondo, de São Paulo, da Zona Sul, todo mundo encontra uma frase que diz respeito a sua vida ali nos Racionais, assim, sabe? Que descreve algo que um jovem negro do Brasil já pode ter vivido, né? (BRUNO B.O., 2020).

O viés contestatório e crítico do *hip-hop* vai definir todos os rumos da vida de Bruno B.O., incluindo a escolha do seu curso de Ciências Sociais e sua vida enquanto pesquisador, pois seu TCC de graduação, dissertação de mestrado e tese de doutorado em Antropologia tiveram como objeto de investigação o movimento *hip-hop* no Pará. Também fez parte de seu itinerário enquanto aluno da educação básica e permanece presente na sua prática pedagógica de professor de Sociologia.

Em sua tese de doutorado, assinada com o sobrenome Borda (2016), Bruno B.O afirma que a cultura *hip-hop* tem suas origens com imigrantes jamaicanos, que se instalaram no Bronx e Harlem, bairros periféricos de Nova York, cuja população é em sua ampla maioria negra. Estes imigrantes, dentre eles Dj Kool Herc, a partir do início dos anos 1970, promovem nos guetos nova-iorquinos festas de rua em que se precisava, para animar o público, falar em cima dos *breaks* (partes instrumentais) da música. Assim nascia o *rap*.

De acordo com Silva (2012), o *hip-hop* é um movimento cultural surgido no final dos anos 1960, nas comunidades afro-americanas e latinas de Nova York. Kevin Donovan, conhecido como DJ Afrika Bambaataa, é visto como o criador oficial do movimento e estabeleceu os quatro pilares da manifestação: “o DJ (disc-jockey), o MC ou *rapper* (responsável por cantar o *rap*), o Break (dança) e o Graffiti (expressão plástica)” (SILVA, 2012, p. 27). Esses elementos são seguidos até hoje pelos participantes do movimento ”.

O termo *hip-hop*, que significa, numa tradução literal, movimentar os quadris (to hip, em inglês) e saltar (to hop), foi criado pelo DJ Afrika Bambaataa, em 1968, para nomear os encontros dos dançarinos de break, DJs (disc-jóqueis) e MCs (mestres-de-cerimônias) nas festas de rua no bairro do Bronx, em Nova York. Bambaataa percebeu que a dança seria uma forma eficiente e pacífica de expressar os sentimentos de revolta e de exclusão, uma maneira de diminuir as brigas de gangues

⁵⁵ Mano Brown é Pedro Paulo Soares Pereira, líder do grupo Racionais MC's, considerado o *rapper* mais importante do Brasil, que se destacou por conta da sua obra musical que denuncia as agruras vividas por jovens negros e pobres das periferias brasileiras, além de abordar temas como o racismo, violência policial e exclusão social. Sua obra musical e sua história de vida foram objeto de investigação da tese de Silva (2012).

do gueto e, conseqüentemente, o clima de violência. Já em sua origem, portanto, a manifestação cultural tinha um caráter político e o objetivo de promover a conscientização coletiva. (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001, p.17-18)

Conforme Borda [Bruno B.O.] (2016), o *hip-hop* chega ao Brasil justamente no contexto dos “bailes” blacks que aconteciam em São Paulo no início dos anos 1980, onde negros de periferia se reuniam. A explosão do *hip-hop* em São Paulo e em seguida no Brasil como um todo, de acordo com a pesquisa de Bruno B.O., deve-se também às reuniões na estação de metrô São Bento, onde grandes nomes do *hip-hop* atual, como Thaíde & Dj Hum, Nelson Triunfo e Mano Brown, se encontravam para dançar *break*.

Como em quase todo o Brasil, em Belém, o *hip-hop* inicia com a prática do *break*. Em 1998, os jovens começam se reunir para a prática do *break* na Praça da República. Posteriormente, passam se encontrar na praça Waldemar Henrique, já com Dj's, MC's e a se organizarem em grupos (BORDA [BRUNO B.O.], 2016).

Um dos primeiros grupos de *rap* do Pará é o *Manos da Baixada de Grosso Calibre – MBGC*, pelo qual Bruno B.O. nutria grande admiração quando ainda estava no começo de sua carreira artística.

Bruno B.O., que ainda não era universitário (havia ficado quatro anos sem estudar, após o término do ensino médio), conhece e estabelece relações de amizade com os integrantes do grupo: Marcelo Magno, DJ Morceção e o DJ RG. Em seguida, torna-se membro do grupo. Neste momento, o jovem, que era ouvinte de *rap*⁵⁶ e amante da cultura *hip-hop* como um todo, terá os rumos da sua vida redefinidos. Em suas palavras:

MBGC foi a minha escola, assim, do *rap*! Do *rap* e do *hip-hop*, porque MBGC era um grupo fundamental na organização das “**Posses**”, que hoje o pessoal chama de “**coletivo**” e tal, enfim, “**banca**”, não sei o quê. Que a gente chamava de “**Posse**”, que é um nome mais antigo no *hip-hop*, né? Que são esses núcleos de *hip-hop* de bairros, enfim. E a gente criou a NRP, que era o **Núcleo de Resistência Periférica**. Só que o NRP começou a congregar pessoas de outros bairros que também começaram a cantar *rap* ou que já cantavam e descobriram depois que tinha o MBGC também e “**tarará**”. E aí a gente mudou o nome de Núcleo pra **Nação de Resistência Periférica**. Essa nação, esse núcleo, ele se formou no Centro Comunitário Bom Jesus da Terra Firme, que por muito tempo foi liderado pela... Como é o nome dela? Que era do PSTU, acho que foi do PT também...(?) Fafá, que é lá da Terra Firme. E o filho dela andava com a gente também, né? Ele era bem ativista, enfim, gostava de *hip-hop*. Inclusive eu acho que foi ele que fez essa ponte pra... E os primeiros bailes de *rap* foram ali. Mano, a gente fez baile de *rap*. Tu sabe onde é o Centro Comunitário Bom Jesus? Tu vem da Perimetral e entra na Celso Malcher, na Terra Firme, aquela da Terra Firme, primeira rua que quebra na direita é a Bom Jesus, a primeira ruelazinha. Só que, mano, imagina, início dos anos... Meio dos anos 90... Não, final dos anos 90, só piçarra a TF, pesado entendeu. Então... E a gente fazia baile lá e a galera ia porque era mais a galera de quebrada (BRUNO B.O., 2020).

⁵⁶ Bruno B.O. conta que era ouvinte de todos os grupos e *rappers* brasileiros dos anos 1990: *Taíde e DJ Hum, Visão de Rua, RZO, Racionais, Rappin' Hood...*

Ferreira e Saldanha (2015) se dedicaram a pesquisar sobre o trabalho da Nação de Resistência Periférica (NPR). Segundo as autoras, corroborando as assertivas de Bruno B.O., o MBGC foi mesmo um dos primeiros grupos de *rap* dentro de Belém e teve uma importância fundamental na organização do *hip-hop* enquanto um movimento.

Pois, ele foi o grupo que tomou a frente dessa organização mobilizando as pessoas de outros grupos principalmente as que estavam dentro do bairro da Terra Firme para que se unissem e assim montassem um movimento onde todos os elementos do *hip-hop* estivessem presente e ali também tivesse algo além do cultural, mas que também envolvesse o social. Então a partir das mobilizações foi organizado o “Núcleo de Resistência Periférica”, que mais tarde veio a se chamar “Nação de Resistência Periférica”, a NRP (FERREIRA & SALDANHA, 2015, p. 4).

Ferreira e Carvalho (2015) entrevistaram outros envolvidos no processo de construção da NRP, como outros dois integrantes do MBGC – O DJ Morceção e o DJ RG –, além da presidente do Centro Comunitário Bom Jesus, na época, a Fafá, também lembrada por Bruno B.O. em seu relato. Neste trabalho as autoras concluem que a NRP foi organizada na década de 1990 por jovens que se juntaram para organizar o *hip-hop* como um movimento. Atualmente a organização ainda existe, porém com menos força do que tinha naquela época. Conforme as autoras, muitas pessoas se dispersaram, o que fez com que a NRP fosse perdendo a sua visibilidade enquanto referência do Movimento *hip-hop*, mas, ressaltam: “as pessoas as quais pesquisamos e que fazem parte da NRP continuam na militância desde a sua fundação e estão buscando retomar as atividades sociais que essa instituição realizava no seu início” (FERREIRA & SALDANHA, 2015, p. 5).

A coletividade típica da cultura *hip-hop* é, em minha análise, a sua maior força de descolonização. Discorrerei com mais detalhes sobre isso linhas à frente, mas a experiência da Nação Resistência Periférica, narrada com tanta paixão por Bruno B.O., é emblemática nesse sentido. As culturas populares têm no coletivismo e na vida comunitária suas principais características e, no caso do *hip-hop*, pesquisas com abordagem etnográfica comprovam isto, como é o caso do trabalho de Anjos (2019).

Tomando como aporte de sua investigação o pensamento decolonial, Anjos (2019) analisou o cotidiano de dois coletivos de *hip-hop* da periferia do DF e concluiu que a cultura *hip-hop* é capaz de contribuir para a descolonização ao desenvolver práticas pedagógicas decoloniais voltadas para a juventude periférica, qualificando-a para o enfrentamento de silenciamentos, apagamentos, racismos e violências epistêmicas que são produzidas e reproduzidas dentro e fora do espaço escolar, promovendo o engajamento na reconstrução da realidade social na qual estão inseridos/as.

Numa sociedade marcada pelo individualismo, vivências comunitárias são uma ruptura e o *hip-hop* tem mostrado, desde sua origem nas periferias de Nova York, a sua capacidade crítica e contestatória, incorporando-se ao longo de décadas às diferentes realidades latino-americanas, sendo inclusive encampado por representantes indígenas em todo o continente, e contando com grupos b.boys, MCs, DJs e grafiteiros/as em quase todas as periferias do Brasil.

As letras do MBGC se destacam por tratarem de maneira crítica e contestatória as desigualdades sociais, dos abusos e descasos do Estado. Como exemplo, transcrevo em seguida um trecho da canção *Eldorado dos Carajás*, composta como forma de protesto à chacina protagonizada pela polícia militar do Estado do Pará, em abril de 1996, contra trabalhadores rurais sem-terra, resultando na morte de dezenove camponeses covardemente assassinados.

*Eldorado dos Carajás*⁵⁷
MBGC

*1996, Quarta-Feira, 17 de abril.
Eldorado dos Carajás, Sul do Pará, Brasil.
Lá onde só Deus sabe o que acontece, PA 150.
Por mais de um dia,
Mil e duzentos sem terras bloqueiam a rodovia.
Reivindicam à sua maneira a desapropriação da fazenda Macaxeira.
40 mil hectares de um só dono,
De uma terra entregue ao abandono.
Uma propriedade, latifúndio improdutivo,
Que só serve pro interesse especulativo.
É Fazendeiro que não faz concessão,
Não tá disposto a abrir mão
À 800 famílias que só sonham com um pedaço de chão
Que tenta a todo custo se manter de cabeça erguida.
Mesmo famintos e lutando por comida
Gente simples, pobre, sem muito recurso
Cansados de esperar reforma agrária sair do discurso
Tudo que eles querem é a terra pra fazer uso.
O Inkra não dá crédito, não assenta, não cumpre prazo
O governo age com total descaso.
Insensibilidade diante do drama,
Em um profundo desprezo pela vida humana.
Planejam o que ninguém imagina
Enquanto a hora da matança se aproxima.*

REFRÃO

*Sem Justiça não existe paz.
Não existe paz.
Eldorado dos Carajás.*

⁵⁷ É possível escutar esta música em: <https://www.youtube.com/watch?v=c4U7iopSORM>

Parauapebas e Marabá
Vieram dois destacamentos da polícia militar.
Coronel Mário Pantoja, com a sua corja.
200 homens armados de forma ameaçadora
Com revólver, escopeta, fuzil, metralhadora
Chegaram na surdina, sutileza,
Prontos pra partir pra cima de gente indefesa
Sedentos de sangue e ao que tudo indica
Vão usar uma violência que não se justifica.

São ossos do ofício, matar, faz parte do serviço.
A tensão aumenta, todo mundo se sentindo apreensivo.
Cada segundo conta
Cada minuto é decisivo,
Mas os Sem-Terra não vão arredar o pé,
Estão dispostos a resistir enquanto puder.
Enquanto o senhor Almir Gabriel
Só tá afim de defender o latifúndio, gado e capim.
A sua ordem tem tom de ameaça,
Custe o que custar, de hoje não passa.

Dito e feito, a polícia agiu do seu jeito.
Foi traiçoeira, sorrateira, covarde.
As quatro e meia da tarde, tempo esgotado, o cerco se fecha
E os pau mandado não deixaram brecha.
Reagir? Bem que os Sem Terra tentaram, mas aí é claro,
Esse foi o pretexto usado pro primeiro disparo
Daí pra frente o que se viu foram execuções a sangue frio.
Cenas de uma guerra civil
A crueldade sem limite em todo seu requinte.
Porque contra a força não existe argumento,
Ainda mais quando se trata de esquadrão de fuzilamento.

(...)

REFRÃO
Sem Justiça não existe paz.
Não existe paz.
Eldorado dos Carajás.

Este rap carrega consigo os elementos decoloniais que elenquei. Ele é uma composição de jovens negros, periféricos e sintonizados com as realidades vividas pelas populações humildes da Amazônia, região marcada pelos conflitos fundiários historicamente estabelecidos por processos que, como já descrevi, estão completamente vinculados à matriz colonial de poder.

Conforme diz Walter Mignolo (2008), atitude decolonial nasce quando o grito de terror ante o horror da *colonialidade* se traduz em uma postura crítica diante do mundo da morte

colonial e na busca pela afirmação da vida dos mais explorados. Ao que parece, de acordo com o relato de Bruno B.O., os *rappers* do MBGC assumiram essa postura:

É, aí o MBGC, a gente começou a montar o movimento *hip-hop* de Belém organizado, não era uma coisa só... No MBGC não tinha essa visão, assim, de música, mercado... É lógico, a gente queria, todo mundo quer [quem faz música] poder viver de música, mas era mais voltado mesmo pra militância, pra cultura *hip-hop* (BRUNO B.O., 2020).

Por meio do trabalho com a música, na busca desta síntese entre a necessidade de sobrevivência dos membros do grupo e a manutenção da postura crítica e combativa própria do *rap* e assumida pelo MBGC, Bruno B.O. contou com aliados importantes, dando destaque a dois nomes, em especial: o empresário e produtor artístico Ná Figueredo, conhecido por auxiliar musicistas e músicos paraenses das mais diversas vertentes e estilos; e o radialista e produtor musical Beto Fares, que sempre “abre as portas” da rádio Cultura FM (93.7), serviço público de radiodifusão paraense, aos artistas locais:

A minha primeira música que tocou na rádio... eu levei uma fita gravada ao vivo, do Carmina Burana na Federal, e ele [Beto Fares] tocou lá, então... E o MBGC a mesma coisa, fui eu que levei e ele tocou as primeiras músicas do MBGC. Foi ele que me batizou de Bruno B.O., porque o B.O. não quer dizer nada de “Boletim de Ocorrência”, é Bruno Orelha. Então, os caras que são antigos, da época do Carmina, do rock, sabem, me conhecem como Bruno Orelha. E aí como eu tava entrando no *rap*, queria ter o nome e tal, “é mano não sei o quê, não sei das quantas”. Aí eu falei: “Não, eu vou colocar B.O e tal, porque é Bruno Orelha”. Aí eu falei pro Beto: “Oh, Beto, isso aqui é meu novo trabalho e tal com a galera da MBGC, agora eu tô aí direto no *rap* tradicional, e meu nome agora é ‘B.O’, o meu nome artístico”. Aí quando ele foi anunciar: “Agora, o novo trabalho do Bruno B.O” [risos] (BRUNO B.O., 2020).

E assim o “Bruno Orelha” (B.O.) assumiu o nome artístico que o acompanha até hoje: Bruno B.O.

Como vimos anteriormente, Cléia Alves ainda na escola fora iniciada no universo da dança e, ao longo de sua adolescência, participou de grupos profissionais que atuavam em Manaus. Ao terminar o ensino médio, dedicou-se exclusivamente ao trabalho artístico, mas, posteriormente, sentiu a necessidade de continuar sua formação.

Seu desejo em conhecer os ritmos afro-brasileiros a levou, junto com mais cinco amigas manauaras, à Salvador-BA. Lá, apesar da frustração de não ter suas aspirações atendidas dentro do seu curso de graduação, encontrou nas ruas da capital baiana o que tanto procurava.

Bom, eu fiz o que eu fui realmente fazer, que foi fazer essas aulas, participar de oficinas, palestras, efervescência cultural mesmo. Cheguei lá e mergulhei de cabeça, fiz muitas aulas de dança afro com os melhores mestres, fui privilegiada em ter aula com os melhores mestres de dança afro, mestre King que já é falecido, professora Izaura que hoje mora no Estados Unidos, a Nildinha que no tempo era bailarina do

balé folclórico, mas na época já dava aula, especialista em dança afro, Mestre Zebrinha, meu mestre querido, eu amo de paixão. Então eu tive esse privilégio, fui fazer aula com os melhores mestres possíveis e também dos outros segmentos. Fiz capoeira angola com o Mestre Augusto, meu amigo, fiz capoeira angola com o Mestre Lua de Bobó, então eu mergulhei de cabeça em tudo que eu pude fazer (CLÉIA ALVES, 2020).

Em seguida apresentamos uma imagem que captura um momento de um espetáculo encenado por Cléia.

Imagem 11 - Espetáculo Largetto, Salvador-Ba



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves

Cléia rememorou e comemorou todo aprendizado artístico que obteve com estas pessoas, mas o que mais chama atenção é o seu orgulho em ter tido o privilégio de conviver com elas, o entusiasmo por ter presenciado e compartilhado da sabedoria desses homens e mulheres da cultura popular.

Eu acho que o grande lance de você aprender é estar no momento certo e saber ouvir o que o mestre tem a dizer naquele momento... é quando ele mais tá relaxado ali, é a pérola, é ali onde você tem o pulo do gato. Aí você tem um insight sob o que o mestre falou. Então isso pra mim é grandioso... quando eles relaxavam o sentimento deles em relação a vida deles, em relação ao universo deles e a gente só conhecia aquele mestre que tava ali, mas o que ele sentia mesmo como pessoa era o mais valioso de todos, ainda é (CLÉIA ALVES, 2020).

Aqui se revela um aspecto fundamental das culturas populares. Seus mestres são guardiões de conhecimentos que são ensinados via oralidade; são culturas balizadas na tradição oral. Isto se dá porque estas culturas são elementos da contribuição indígena e africana à cultura nacional, construída em meio às opressões de uma sociedade colonial.

O escritor malinês Hampatê-bâ (2010, p. 68) destaca a importância da oralidade nas culturas africanas e afirma que nas sociedades orais a função da memória é mais desenvolvida, diz também: “lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra”.

Podemos concluir, a partir do que diz Hâmpate-Bâ, que para estas sociedades a fala não é apenas um meio de comunicação, mas também um modo de preservação da sabedoria dos ancestrais que são repassadas da boca aos ouvidos, como diz Abib (2004).

Cléa Alves, em meio ao aprendizado das danças, teve o privilégio de ouvir os “causos” de seus preceptores, fazendo a experiência do que diz Antonacci (2002, p. 151) ao dizer que o modo de contar não está separado de conteúdos narrados. “O relato oral é inseparável do corpo de quem narra e dos corpos de sua audiência, que no diálogo propagam, em diferentes ritmos, os movimentos da narrativa”.

Comungo deste encantamento e entusiasmo de Cléa e acredito que a sabedoria dos mestres e mestras populares tem muito a oferecer à educação escolar. São experiências construídas nas margens, são frutos de vidas marcadas pela opressão do padrão de *poder colonial* e que, na externalidade da *colonialidade*, construíram e constroem um universo de conhecimentos que carregam concepções estéticas, éticas, políticas e epistemológicas.

Se quisermos descolonizar o mundo, precisamos apresentar outros mundos possíveis já existentes, e o universo das culturas populares, na realidade brasileira, historicamente construído a partir das contribuições indígenas e afrodescendentes, foi se constituindo em resistência às imposições da modernidade ocidental, obviamente, não sem influências, cooptações e interferências, mas, sem dúvida, na sua exterioridade.

Acosta (2016) diz que hoje, mais do que nunca, em meio à derrocada do capitalismo, que é apenas uma faceta da crise civilizatória que se abate sobre a humanidade, é imprescindível construir modos de vida que não sejam regidos pela acumulação do capital.

O autor equatoriano, que tem se dedicado à valorização dos saberes indígenas e os toma como referência para a construção de um novo mundo possível, o qual ele denomina como *Bem Viver*, diz que precisamos recorrer às experiências, às visões, às histórias, e às propostas de povos que, dentro e fora do mundo andino e amazônico, se empenharam “em viver harmoniosamente com a Natureza, e que são donos de uma história longa e profunda, ainda bastante desconhecida e, inclusive, marginalizada” (ACOSTA, 2016, p. 19-20).

As culturas populares nos indicam alguns caminhos necessários ao *Bem viver*, como a vida comunitária, a valorização da ancestralidade, as distintas e mais equilibradas relações estabelecidas com o meio ambiente. O encantamento de Cléa Alves com os conhecimentos dos

mestres e mestras dos/as quais ela foi aprendiz, está justamente voltado a esta sabedoria rara e oposta ao mundo moderno ocidentalizado.

Não há como escrever sobre esta questão, diz Acosta, o intelectual latino-americano, a partir de um reduto acadêmico isolado dos processos sociais, sem nutrir-se das experiências e das lutas do mundo indígena, estes que foram capazes de resistir, a seu modo, a um colonialismo que dura mais de quinhentos anos, imaginando um futuro distinto que muito poderia contribuir com os grandes debates globais.

Concordo com Acosta e somo às contribuições indígenas que ele enfatiza, a produção afro-brasileira, dos/as quilombolas, dos/as ribeirinhos/as e camponeses/as, das populações pobres e periféricas, de todos aqueles e aquelas que foram marginalizados/as e oprimidos/as pelo colonialismo e pela *colonialidade*. Como bem diz o autor, a academia não pode permanecer de costas para esses conhecimentos e Cléia Alves, aparentemente, aprendeu essa lição.

Um dos pré-requisitos para a conclusão do curso de dança na UFBA, no período em que nossa narradora foi estudante de graduação, era a realização de uma atividade prática que envolvesse esta modalidade artística, em uma escola pública soteropolitana. E, ao invés de reproduzir junto aos estudantes os gêneros que predominaram nos estudos da universidade, montou um espetáculo a partir das danças afro-brasileiras que aprendeu com as/os mestras/es que admirava.

Eu trabalhei lá acho que por um ano e foi lá que eu consegui começar a pesquisar os ritmos afro brasileiros que eu queria fazer com a dança que eu queria fazer, que era essa dança que eu venho desenvolvendo até hoje, que é pegar a técnica da improvisação, né? e estimular o participante pra ele procurar essa expressividade, enfatizando o ritmo afro-brasileiro. Foi lá que eu comecei a fazer isso. Eu comecei a experimentar e mesmo assim fazendo coreografia, montando espetáculo já. Com tudo fresquinho na cabeça, todas as técnicas na cabeça, tudo muito latente, minha expressividade, minha linguagem, tudo muito ainda da capoeira, da dança dos orixás. Lá (em Salvador) eu ia pros terreiros pra pesquisar. A dança vai sempre me colocando nesses lugares de pesquisa, de observação, até hoje é assim. E eu ia pros terreiros pra ver as danças de perto, pra ver como é que a pessoa incorporada dança. Eu ia pesquisar e tudo isso eu trazia lá pros meus jovens. E eu consegui fazer isso lá em Salvador, antes de vim pra Manaus. Então pra mim foi maravilhoso trabalhar naquela escola e foi lá que eu comecei os espetáculos de dança e eu vim pra Manaus e fiz ele bem maior (CLÉIA ALVES, 2020).

Nesta iniciativa, Cléia, pela primeira vez, realizou aquilo que se tornou a base, a premissa do seu trabalho artístico e docente: o diálogo com a cultura popular dentro das instituições de ensino. Discorrerei sobre esta dimensão na próxima subseção, por enquanto mantereí o debate referente às memórias dela e dos/as demais narradores/as sobre as suas vivências com a cultura popular.

Cléia, após seu retorno a Manaus, trabalhou com o ensino de dança, além de produzir e dirigir alguns espetáculos artísticos. Engajou-se na militância, vinculando-se ao movimento negro manauara e, posteriormente, filiando-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). Mas, sempre, também, integrando-se a grupos de cultura popular que atuam na capital amazonense, como os de bois-bumbás e maracatus. Contudo, privilegiou o reencontro com a cultura *hip-hop*⁵⁸:

Então, surgiu o convite pra gente produzir a Marcha das Mulheres em Manaus, 8 de março de 2017. “Cléia, vem produzir aqui pra gente, vem organizar essa parte artística. Chamaram os Movimentos Sociais aqui de mulheres. Aí vem produzir. Convida os artistas pra gente produzir. A gente vai fazer um ato na rua. E tu não quer participar?” (CLÉIA ALVES, 2020).

Ela não só aceita o convite, como estende-o a outras duas amigas também envolvidas com a militância cultural: Deby Mitsue e Cida Aripória. Iniciam-se os dias de trabalho de produção e eis que uma delas, provoca: “E aí? Tá faltando aqui um grupo. Vamos cantar uma música, aí? Vamos fazer uma música que seja uma música que faça referência a esse 8 de março?” (CLÉIA ALVES, 2020).

Aí a gente começou a reunir pra fazer esses ensaios, que era uma coisa despreziosa, ninguém tinha ideia que isso ia se tornar. E daí a gente foi pra marcha, cantou no mini trio, subiu as três com a Dj Pumb tocando lá. E a gente subiu, microfone, cantou a música 8 de março, e foi aí que tudo começou, né? (CLÉIA ALVES, 2020).

Imagem 12 - Apresentação no Dia Internacional da Mulher



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves.

⁵⁸ Digo “reencontro” porque Cléia narrou que, já nos anos 1980, fora apresentada pelo seu irmão mais velho à expressão artística norte-americana e que chegou a dançar com ele em apresentações de rua.

Abaixo segue a letra da música cantada pelo grupo no 8 de maio.

Março de Lutas⁵⁹

Cida Aripória

*Mulheres organizadas estão aqui para falar
Chama as amigas e inimigas pra somar
Esse nosso envolvimento nessa luta já faz tempo
Inconformadas com a sociedade
Então vai vendo.*

*Patriarcado, com nós tu não tem vez.
Machismo e Sexismo, combatemos vocês.
Mulher sexo forte, com a gente vocês não podem.
No frente, na linha de frente tomaremos o Foco.*

Refrão

*8 de março pra gente não é festa.
8 de março não é comemoração.
8 de março a luta que interessa.
8 de março é combate e união (x2)*

*O bonde aqui é forte, se prepara para o sacode.
Sororidade é o foco pra combater o ódio.
Reivindicar é viver, se amar é viver,
Empoderar é poder, basta você querer.*

*Espalhando o amor e conscientização
Sai da frente que é nós, é a revolução.
Chega de violência, tenha consciência.
Nas trincheiras da vida, somos a resistência.*

A escolha do *rap* como estilo da composição a ser cantada pelo trio, de acordo com Cléia, estava relacionada ao histórico de contestação e crítica da cultura *hip-hop* e, como a intenção delas era cantar algo que convocasse para a luta contra o machismo e o patriarcado no dia 8 de março, Cida compôs um *rap* feminista.

A apresentação foi muito bem recebida pelo público presente. Novos convites surgiram e o trio decidiu que precisava continuar. “Eu falei: “Vamos nos organizar melhor pra isso?”.

⁵⁹ Assista ao *clip* da música 8 de março com o grupo *Mulheres In Rima* em: <https://www.youtube.com/watch?v=livwrd44Y2s>

Claro que sempre com um objetivo, né? Nunca é só por um entretenimento, só pra curtir, cantar” (CLÉIA ALVES, 2020). E continua nossa depoente:

O objetivo é esse, falar sobre esse empoderamento feminino, sobre a luta, o enfrentamento da violência contra a mulher, porque a gente sabe que aqui no Amazonas, né? Principalmente no interior, tem muito feminicídio e é toda hora, toda hora são casos. E aí eu percebi, tomei esse lugar, ocupei esse lugar porque precisa mesmo, pra cantar essas músicas que falam sobre isso, pra que se combata a violência, combate a intolerância, né? Enfrentamento à violência, tudo com música, né? Então, aí a gente fez esse trabalho, já tem 4 anos que tá cantando. “Mulheres in Rima” (CLÉIA ALVES, 2020).

Surge assim o *Mulheres In Rima*, grupo de *rap* feminino e feminista manauara que Cléia segue integrando e que já se apresentou diversas vezes em todo o Amazonas.

Imagem 13 - Mulheres In Rima



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves

Já existe uma significativa produção que analisa a força do *rap* feminista na luta contra o machismo e o patriarcado, incluindo quando estes se manifestam dentro do próprio movimento *hip-hop*, que se constituiu como um espaço majoritariamente masculino e em que muitas vezes a opressão patriarcal, típica do mundo colonial, é reproduzida (SILVA; ROSA, 2017).

Parte dessa produção, inclusive, já toma como marco teórico e político o *feminismo decolonial* que, de acordo com Curiel (2020, p. 134), tem o intuito de “identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das experiências subalternizadas, que geralmente são produzidas coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar”.

De acordo com Lugones (2020), as pautas dos feminismos hegemônicos não foram capazes de relevar as vozes que estavam às margens, acabando por obstruir as epistemologias fora do centro. Portanto, defender os feminismos das mulheres de cor não significa propor uma identidade que separa, mas sim construir uma coalizão orgânica entre“ mulheres indígenas,

mestiças, mulatas, negras, cheroquis, porto-riquenhas, siouxies, chicanas, mexicanas, pueblos – toda a trama complexa de vítimas da colonialidade do gênero” (LUGONES, 2020, p 80), tornando-as protagonistas de um feminismo decolonial.

É na lógica desse pensamento decolonial que consideramos as epistemologias feministas das mulheres do Sul como uma maneira de resistir, a um só tempo, ao patriarcado e à colonialidade, essa que está tacitamente presente no feminismo euronorte-americano, incapaz de enxergar a dor das mulheres que sofreram com a conquista colonizadora, mas que diante de toda violência sofrida resiste e propõe um feminismo outro, que considere e inclua as diferentes condições de vida das mulheres (LIMA, 2019, p. 202).

Cléia, como pudemos observar, construiu sua trajetória artística no âmbito da cultura popular e, a partir dessas vivências, também se entendeu enquanto militante na luta contra as opressões coloniais. Nessa direção, ela compreendeu que a valorização da cultura popular é indispensável, pois a sua marginalidade é fruto do mesmo padrão de poder que estabeleceu as relações que resultaram no racismo, e no patriarcado como norma das relações de gênero. Nos termos deste trabalho, Cléia Alves compreendeu que a valorização da cultura popular é imprescindível à descolonização da sociedade.

Quando eu boto meus turbantes, meus acessórios afro, isso é uma resistência, isso não é só um adorno, pra ficar bonita, não. Pra dizer: “Ai, eu sou preta. Olha como eu sou bonita”, ou me achar. Não, tudo tem uma função, né? A nossa música, ela é uma música que a gente consegue atingir, né? E a minha dança, porque não tem como não dançar. Eu não consigo cantar e não dançar, né? E tem isso também, tem muito a ver, essa dança que eu faço, esse meu comportamento de me mexer e meu gestual, tá tudo interligado, com essa minha afirmação étnica, esse meu empoderamento, minha identidade como mulher negra, como uma mulher que defende as causas das mulheres negras, principalmente (CLÉIA ALVES, 2020).

Já a trajetória de Rodrigo Ethnos com o carimbó, a palhaçaria, a capoeira angola, dentre outras manifestações da cultura popular, se dá em estreita relação com os conflitos que teve com a formação oferecida pelo curso de graduação, processo que descrevi na subseção anterior. Em busca de outros referências artísticos, além da necessidade de conseguir recursos suficientes para a sua manutenção na capital, o jovem se aproxima dos artistas de rua e, por meio deles, descobre toda uma cena artística alternativa na cidade:

A primeira coisa foi a capoeira angola! Quando eu vi a galera jogando capoeira angola, eu falei: “Eu quero pra minha vida! ”. Foi o primeiro... como é que a galera fala? Ah! Foi o primeiro gatilho! “Quero isso pra minha vida”. E começa a aapoeira angola e “pá pá pá”, e foi abrindo outras referências da cultura popular, sabe? Quando foi em 2004, eu conheço o “Coisas de Negro”, vi o Espaço Coisas de Negro e pensei: “Putz, quero tocar esse tambor lá também! ”. Aí já comecei a frequentar, frequentar, frequentar, conhecer a galera, me envolver nesse processo. E aí quando eu vi, eu me tornei um artista de rua, né? Comecei a trabalhar nos sinais, trabalhei

cinco anos como palhaço malabarista no sinal distribuindo o cartão, passando o chapéu, fazendo roda em praça, aí passei cinco anos, né? Até eu ser chamado no concurso (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Rodrigo encontra nas ruas de Belém uma diversidade de manifestações da cultura popular que, em suas expressões artísticas, são mais representativas das aspirações do jovem graduando que passa a conhecer e se fazer conhecido entre os artistas populares belenenses.

De repente, eu conheci a Morada da Arte, que era um espaço que tinha ali na, não lembro o nome da rua [...] Então, ali tinha um espaço de ocupação que funcionava uma biblioteca de livros anarquistas, grupo anarcopunk, grupo feminista e um grupo de teatro que tava na época, de Minas Gerais, e aí eu comecei a fazer umas oficinas de Teatro de Bonecos, circo, já comecei a aprender a fazer fantoche material de reciclado, tive toda uma experiência, que eu olhei assim: “Mano, isso é arte!”, quer dizer, intuitivamente tinha pensado “isso é arte” (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Rodrigo Ethnos destacou a “Morada da Arte”, ocupação cultural que havia em Belém no início dos anos 2000. Neste lugar lhe foram apresentadas outras referências estéticas, além do pensamento anarquista e libertário. Ele esclarece: “a galera vivia falando sobre como ter autogestão, como gerir o espaço, como a gente se manter sem se vender, falando todo o mundo das coisas, né? Lá era um espaço de resistência, um espaço de luta” (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Neste espaço, o narrador se reencontra com as artes circenses e começa a se dedicar aos malabares e à palhaçaria. Após um período de treinos, estava pronto para assumir seu personagem.

O primeiro nome que recebi de palhaço era Cabelinho, exatamente por que eu usava *dreads* e aí comecei a ficar calvo, e aí ficou só um *dread* bem aqui na frente, né? Mas aí, depois, como eu era magro pra caramba, gostava de usar umas roupas apertadinhas, ficava bem engraçado, eu coloquei “Carne Seca”. Aí, eu tinha um palhaço amigo que era o Farinha, e era Carne Seca e Farinha, aí a gente meio que se batizou: “eu vou ser o Carne Seca e tu vai ser o Farinha” (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Em seguida, apresento uma imagem do Palhaço criado por Rodrigo Ethos.

Imagem 14 - Palhaço Carne Seca



Fonte: acervo pessoal de Rodrigo Ethnos.

Outro local mencionado como sendo de fundamental importância na formação artística de nosso narrador é o "Espaço Cultural Coisas de Negro". Fundado por Raimundo Piedade da Silva, o "Nego Ray"⁶⁰, o "Coisas de Negro", como é popularmente conhecido, completou vinte anos de existência em 2020, uma trajetória marcada pela afirmação do carimbó⁶¹ na capital paraense.

Em entrevista concedida ao jornal local "O Liberal", Nego Ray (2020) afirmou que a história do estabelecimento tem início no dia 19 de janeiro de 2000, a partir da inquietação de mestres e grupos de carimbó do distrito de Icoaraci (localizado cerca de 20 Km do centro de Belém) que, preocupados com um possível desaparecimento do ritmo, buscavam promovê-lo e divulgá-lo. Nego Ray, partilhando da mesma angústia, cedeu sua casa para que esta se tornasse ponto de encontro para a realização das rodas e batuques aos domingos.

De lá para cá, o espaço se tornou ponto de referência para artistas do carimbó e de outras manifestações afro-indígenas da Amazônia, além de núcleo de resistência e luta sociais e antirracistas. Aglutinando diferentes movimentos, também passou a ser um espaço de formação

⁶⁰ Nego Ray, Raimundo Piedade da Silva, nasceu em Icoaraci, em 1948. Na infância, enquanto os colegas preferiam as brincadeiras usuais, como soltar pipas e jogar futebol, o menino se divertia descobrindo diversas formas de tirar sons de latas. Na década de 1970, acentuou ainda mais a paixão pela música quando começou a participar das "Festas de boi-bumbá" em Icoaraci. A sua vida tem sido inteiramente dedicada a visitar comunidades quilombolas, a aprender novos sons e a repassá-los a outras gerações. Nas suas lições também estão incluídas as histórias que estão por trás de cada nota (NEVES *et al.*, 2007, p. 2).

⁶¹ Expressão que compreende todo um complexo lúdico de práticas, sociabilidades, esteticidades e performances, o carimbó, sem dúvida, constitui uma das mais emblemáticas e alegóricas referências da cultura paraense. Sua significância social e simbólica é notadamente verificável, por meio, principalmente, das muitas produções (acadêmicas, artísticas e/ou midiáticas) sobre o tema; dos recorrentes discursos e remissões, seja público ou privado; e, é claro, das vivências e experiências de diversos sujeitos e coletividades direta ou indiretamente envolvidos com a reprodução desta manifestação (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, 2013, p. 24).

política, cultural e artística, tendo as culturas populares amazônicas, em especial o carimbó⁶², como eixo central. Nas palavras de seu fundador:

Fica um legado que será lembrado pra todo sempre, pelo fato da gente ter contribuído pra mudança de comportamento de muitos jovens, que passaram a ter um olhar pra cultura popular em decorrência do Coisas de Negro. Saber que meu filho vai estar tocando por muito mais tempo, dá uma sensação de orgulho. O filho do Ney sobe no tambor, e o moleque toca daquele tamanho, três anos de idade, toca com uma pegada mesmo, o moleque segura! E isso é o legado que a gente deixa entendeu? Saber que nós seremos lembrados pro resto da vida (NEGO RAY, 2020).

Rodrigo Ethnos foi um desses jovens que, como disse Nego Ray, conheceram o carimbó através da iniciativa que estes mestres da cultura popular de Icoaraci mobilizaram no "Espaço Cultural Coisas de Negro". O narrador contou que nunca tinha visto ou ouvido presencialmente o percutir e o retumbar de um curimbó e que, após conhecer o espaço e se tornar amigo dos mestres, com os quais aprendeu a tocar e cantar as letras das canções, passou a se dedicar também à divulgação do gênero na capital paraense.

Imagem 15 - Rodrigo Ethnos cantando e tocando curimbó no "Espaço Cultural Coisas de Negro"



Fonte: acervo pessoal de Rodrigo Ethnos.

O jovem, já habituado à vida mambembe da palhaçaria nos semáforos, se organizou com outras pessoas para também levar o carimbó até os transeuntes da cidade.

Aí em 2005/2006 a gente começa a tocar carimbó nas ruas e o pessoal não gostava, pessoal ficava meio assim, sabe?! Aí não tinha isso, foi todo um processo de construção e valorização. Sem contar que essa cultura popular toda é afrodescendente, né? E aí tem o racismo, tem várias situações, a galera vê tambor...

⁶² O termo "carimbó" designa o instrumento musical denominado curimbó, tambor feito de um tronco internamente escavado, onde em uma das extremidades é colocado couro curtido. A palavra carimbó ou korimbó, inclusive, seria fruto da união de duas palavras de origem tupi, curi (madeira, pau oco) e m'bo (furado, escavado) (FUSCALDO, 2015, p. 83).

Antigamente era pior, mano. Botava um tambor pra bater e diziam que era macumba, que era macumbeiro. Hoje eu percebo que se tu pega um banjo e começa a tocar, os paraenses todos começam a... [simula como se estivesse dançando] (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Rodrigo Ethnos reforça a tese que levantei anteriormente: como grande parte das manifestações da cultura popular é fruto da contribuição da população negra à cultura brasileira, o racismo é um dos elementos mais preponderantes para a sua marginalização, portanto, a afirmação das culturas populares é um dos elementos indispensáveis à luta antirracista no Brasil.

De acordo com Costa (2015), a história do carimbó pode ser definida por pelo menos quatro grandes momentos: (a) momento do olhar repressivo ou proibitivo, (b) momento do discurso folclórico, (c) momento do carimbó como “música popular” de identidade regional e (d) período da “patrimonialização” institucional nacional.

Em síntese, estes momentos trafegam entre: 1 - a total repressão do Estado, através da criação de dispositivos jurídicos que criminalizavam as práticas populares, tendência presente em todo o território nacional, a partir do final do século XIX até meados dos anos de 1930; 2 - os debates de preservação na perspectiva folclórica que, como já discuti, afirmavam a necessidade de políticas de salvaguarda das práticas populares, já que estas, pertencentes a algum lugar do passado, tenderiam a desaparecer perante uma sociedade que se moderniza; 3 - os debates que afirmavam a natureza idílica da cultura brasileira como um instrumento de coesão da identidade nacional.

Sobre o quarto momento, período da “patrimonialização” institucional nacional, Costa (2015) afirma que este é resultado de um processo de mobilização da sociedade paraense, especialmente a partir da criação da “Campanha Carimbó Patrimônio Cultural Brasileiro”, que reuniu artistas do mundo do carimbó, intelectuais e irmandades religiosas e culturais de várias cidades do Pará no início dos anos 2000.

É importante ressaltar que a “Campanha Carimbó Patrimônio Cultural Brasileiro”, foi um clamor dos velhos mestres de carimbó, aliados a uma nova geração de músicos do gênero que, organizados, passaram a se mobilizar em favor do reconhecimento do carimbó como patrimônio cultural brasileiro, fato que foi “consumado durante a 76ª reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN), em Brasília, em 11 de setembro de 2014” (COSTA, 2015, p. 4).

Rodrigo Ethnos faz parte dessa geração de novos/as carimbozeiros/as que militaram em favor da afirmação do carimbó como patrimônio cultural brasileiro. É neste período que surgem

vários grupos compostos por jovens que se dedicam a este gênero da música paraense, como o grupo que nosso narrador integra, o *Lauvaite Penoso*, dentre outros, como *Os Falsos do Carimbó*, *Cobra Venenosa* e *Carimbó Pirata*.

Ao rememorar suas vivências desta época de luta pela valorização do carimbó na capital paraense, Rodrigo Ethnos diz ter sido um processo árduo e que um dos grandes impeditivos para que se avançasse foi o “olhar colonizado”. Tal visão colonizadora, impedia que a juventude belenense percebesse a produção cultural dos povos da Amazônia e suas possibilidades criativas, apesar dele mesmo e de uma parcela dos jovens de sua convivência exaltarem movimentos culturais alternativos liderados pela juventude de outros Estados e que tinham o objetivo de exaltar as suas respectivas culturas populares locais, como o Movimento Mangue Beat⁶³ em Recife.

Eu lembro que a gente passou anos aqui, cara, aqui em Belém, no início de 2000 falando: “Ai, a gente não tem isso!”. A gente não tem? E o carimbó? Santarém novo bombando, monte de coisa, Macapá: marabaixo, monte de manifestação e que a gente não conseguiu olhar para o lado, velho! A gente é tão... um pensamento de um povo colonizado, olha pro Sul, do Sul e blá blá blá, mesmo surgindo o manguebeat ainda demorou pra caramba para valorizar a cultura popular, aqui o próprio carimbó patrimônio cultural se tornou patrimônio imaterial em 2014, demorou, mano (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Atualmente, Rodrigo Ethnos continua se dedicando ao carimbó, integrando o *Lauvaite Penoso* e, em 2020, lançou *single* “Batucada”⁶⁴, de sua autoria, em que faz uma exaltação ao gênero afro-indígena amazônico e homenageia alguns mestres da cultura popular do Pará, além de denunciar as desigualdades e a violência contra o jovem negro da periferia de Belém.

⁶³ Segundo Silva (2011, p. 6), trata-se de um “movimento artístico-musical criado no início dos anos 90 na cidade do Recife-PE por jovens músicos, jornalistas e artistas da periferia local. Tal movimento pretendia alertar a população para a ociosidade cultural a qual a cidade se submetia na época, como também conscientizar a comunidade para os problemas sociais dos quais a população sofria. O Movimento Mangue Beat serviu para dar vez e voz a quem até então vivia a margem socio-econômica da cidade. Com o surgimento da cena Mangue, o subúrbio passou a ser visto não só como um lugar de violência e desprezo, mas sim, também como um lugar de produção cultural de qualidade. Foi a partir do Mangue Beat que os tidos, classe “B” e “C” puderam se expressar artisticamente marcando assim um novo recorte no campo cultural recifense. Entretanto, os mentores da cena não estavam preocupados só com a produção musical, mas também com a questão ambiental, pois o processo de modernização da cidade aterrou os mangues para dar lugar a avenidas e prédios, ou seja, o movimento ao mesmo tempo que se preocupou com a estagnação musical, denunciou a degradação do ecossistema local, tendo em vista que o mangue é considerado berçário da maioria das espécies marinhas. Para isso se muniram de um documento, o manifesto Mangue, é dividido em três partes e nelas podemos notar a presença dos discursos culturais, ambientais e de identidade”.

⁶⁴ Para escutar esta música, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=c7QXnDq9j4&list=OLAK5uy_nxZuCPkFDeqEHRb9fbvqASH5xu5fB8oeQ

Batucada
Rodrigo Ethnos

*Batucada Sound System agora vai começar
Sistema de informação propagado pelo ar
(...)*

*Sou moleque do Pará, na baixada me criei
Sou do tambor de mina
Verequete é o rei
Nasci na Santa Casa
me criei lá no Guamá
Meu maior orgulho é Bole Bole desfilar*

*Em junho é o bicho
Quero vê se tu aguenta
Saudoso Malhadinho, Salve o mestre 70
Verdadeiros representantes da Cultura do Guamá
Mestres da Amazônia que vim aqui representar
(...)*

*Mas hoje esses moleques nas ruas de Belém
É como Palestino entrando em Jerusalém
A cidade é tomada por grandes corporações
Propriedade de empresários e políticos ladrões*

*Vigiada e filmada pelos cães fardados
Em nome da lei, todos eles andam todo armado
Defendem o patrimônio criado da exploração
Nunca vão investir na tal educação
Porque o povo letrado está com a arma na mão*

Pow, pow, pow Lauvaite Penoso

Em seguida apresentamos a capa do disco *Batucada*

Imagem 16 - Capa do single “Batucada”



Fonte: acervo pessoal de Rodrigo Ethnos

Finalizando sua entrevista, Rodrigo Ethnos afirma que foram essas vivências com a cultura popular que fomentaram a sua identidade como artista e como docente da educação básica, e não a sua graduação em Artes Visuais.

Eu me entendi como artista mesmo assim e a busca dessa posição de ser artista, quando eu frustro com a universidade, sabe? Continuo querendo ser artista e vejo na arte de rua, no teatro de bonecos de material reciclado, no circo essa possibilidade. Isso aí, mano, é tratado pela nação tudo como vagabundo, não sei o quê, “cara vai arrumar um trabalho pra ti, não sei o quê” então tem sempre essa história, e eu continuei “Vamo lá, vamo lá, uma hora isso vai virar”. Pô, eu me entendi como professor dentro desse processo, quando o cara me ensinou a fazer o boneco de fantoche de garrafa para pedágio e tudo, me ensinou a fazer a roupinha, eu pensei: “Caraca, vou ensinar isso na escola”, eu gosto de ensinar. Quando eu aprendi esses processos, ensinei para outras pessoas, aí eu: “Cara, eu gosto disso, eu gosto de ensinar, eu sou professor”, porque na universidade, licenciatura, não te desperta isso, cara, não desperta (RODRIGO ETHNOS, 2020)

Alessandra Marinho encontra a capoeira angola dentro dos muros da universidade, o que reforça a ideia discutida na subseção anterior, isto é, de que a instituição de ensino é um espaço de contradição, como tal, um lugar de embate entre concepções epistemológicas antagônicas.

Em seu relato, Alessandra Marinho afirmou que sempre teve uma admiração pela capoeira, chegando até a cogitar a se matricular em um grupo durante sua adolescência, mas a insegurança fez com que adiasse o ingresso.

Era uma arte que eu admirava, né? Sem ter muito conhecimento assim, mas como eu era muito travada corporalmente, acho que muito pelas minhas limitações de vergonha, eu não me imaginava, ainda na adolescência. Aí depois eu fiquei pensando em fazer alguma coisa. Aí eu soube da capoeira angola, alguém me falou sobre a capoeira angola e eu fiquei muito encantada, aí comecei a escutar sobre essa diferença entre a capoeira regional, que era mais marcial, e a capoeira angola respeitava mais essa questão da ancestralidade e eu comecei a demarcar assim, exatamente. Não foi pontual tipo “Ah, comecei a ter conhecimento sobre ancestralidade, oralidade e pá”, não sei ao certo, em determinado momento foi acontecendo assim, mas aí fui começando a sacar as coisas e ter essa identificação, ter esse respeito (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Capoeira angola e capoeira regional? Vou situar o/a leitor/a que não esteja familiarizado com essas definições. Na historiografia da capoeira não há consenso quanto a sua origem, mas a maioria dos estudos a identificam como sendo uma produção afro-brasileira, desenvolvida em território nacional por homens e mulheres deslocados da África, especialmente de Angola⁶⁵,

⁶⁵ O comércio de escravos angolanos começou em pequena escala, mas veio se tornar fluxo substancial de seres humanos por volta de 1600, depois de o açúcar em Pernambuco e na Bahia se tornar principal produto agrícola mundial (MULLER, 1999, p. 14-15).

em condição de escravização. Ainda no período colonial, estes sujeitos marcializaram rituais e danças típicas de seus países de origem como instrumento de defesa pessoal.

Ao longo de todo o período Colonial, Imperial e durante toda a República Velha, os praticantes de capoeira foram vítimas de duríssimas perseguições e sofreram violenta repressão por parte dos poderes instituídos. Somente em meados do século XX, sob a influência de teorias científicas que corroboraram a construção de um novo olhar da sociedade sobre a capoeira, ela passa a ser aceita e livremente praticada em território nacional. Tais teorias vinculam-se a discussões sobre a melhoria da qualidade de vida, provenientes da Educação Física enquanto disciplina. Destacam-se, principalmente, as teorias francesas, que são aceitas por intelectuais nacionalistas.

A capoeira, diz Abib (2004) foi submetida a um processo de esportivização, pois muitos intelectuais passaram a defender a ideia de que esta representaria a “luta nacional”, (assim como outros países, bem como o Jiu-Jítsu no Japão, o Boxe na Inglaterra) uma manifestação genuinamente brasileira e que possuía todas as características que as emergentes teorias sobre a ginástica e educação física preconizavam.

Neste processo, conforme Abib (2004), a partir de 1930, o baiano Manoel dos Reis Machado, conhecido na capoeira como Mestre Bimba, buscou o apoio de universitários, intelectuais e algumas personalidades de Salvador para instituir uma academia que formalizasse o ensino da capoeira. Nesta, incorporou-se à capoeira elementos de outras artes marciais socialmente aceitas, como Jiu-Jitsu e Karatê. A partir de então, desenvolveu-se um novo estilo de luta que recebeu o nome de “*Luta Regional Baiana*”, mas que se popularizou como *capoeira regional*.

Mestre Bimba criou um método singular de ensinar capoeira; aflora a vertente marcial [...] revestida da ideia de esportivização; conjuga-se a capoeira com o momento sociopolítico e cultural do país. Pode-se aceitar com facilidade que, em termos gerais a capoeira regional estabeleceu um novo conceito de capoeira; depois dela a noção de capoeira se transformou (SILVA, 2008, p. 20).

Entretanto, conforme Abib (2004), outros capoeiras baianos se posicionaram contra esta mudança protagonizada na capoeira por Mestre Bimba, pois defendiam a preservação das formas tradicionais do jogo. Estes capoeiras foram liderados por Vicente Ferreira, o mestre Pastinha, e denominaram o modo original de se jogar como *capoeira angola*. Assim como Mestre Bimba, Pastinha abriu uma academia, instituiu uniformes para seus alunos, e deu um caráter institucional à prática do jogo.

Alessandra Marinho, já na universidade, e cada vez mais desejosa de ingressar na *capoeira angola*, nos conta que certa ocasião foi surpreendida quando visualizou um anúncio

de um grupo “angoleiro”⁶⁶ próximo à sua casa. A jovem, então com 23 anos, procurou o grupo e se inscreveu para aprender a jogar. Entretanto, suas expectativas foram frustradas.

Eu cheguei pra fazer capoeira naquela tensão. Não só comigo, eu percebia também com outras mulheres, ficava naquela tensão [...] O mestre fazia questão de ficar me acompanhando até a minha casa, e tal. E me convidando e era esse processo do assédio, né? De ficar me cercando. E aí, em um determinado dia, acho que um sábado, aí quando vou saindo, a companheira dele da época chega comigo e diz: “Olha, só quero te dizer que o Mestre [...] é casado!”. Aí eu falei: “Olha, você tem que falar com ele, porque eu não tenho nada a ver com isso, eu reservo esse momento pra treinar, eu chego aqui treino e saio, porque eu tenho um monte de coisa pra fazer. Só tenho tempo pra isso”. Pra piorar a situação, ele veio falar mal dela pra mim. Pra mim isso foi a gota d’água. Ele: “Não, que ela não entende, ela não sabe o que tá falando”. Mas, ele realmente tava me cercando. E eu pensando que isso não é normal pra mim, e aí eu me afastei e resolvi ir pra [universidade] federal (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

As culturas populares estão imersas socialmente em um coletivo que culturalmente está enredado nos marcos opressores da *colonialidade* e, portanto, seus sujeitos estão propensos a exercerem relações opressoras. Na experiência de Alessandra Marinho, o machismo e o patriarcado se manifestaram em ações praticadas por homens negros e pobres, oprimidos pelo racismo e pela exploração capitalista, mas que, gozando do privilégio de uma sociedade machista e patriarcal, se valeram disso para se impor e oprimir. Isto significa que, mesmo no cotidiano da capoeira angola, manifestação da cultura popular entendida como descolonizadora, práticas de violência simbólica e opressão são reproduzidas.

Como afirma a intelectual e capoeirista Judivânia Rodrigues (2017), o universo da capoeira não está desconectado da sociedade. A roda da capoeira é também a “roda da vida” e se esta vida transforma a mulher em objeto, a roda de capoeira também estará sujeito a assim proceder. A figura feminina, o corpo feminino, a mulher certamente exposta ao jogo da capoeira não estará, em uma sociedade com a brasileira, livre da cultura do patriarcado, do machismo e do preconceito. Como destaca Judivânia Rodrigues (2017, s.p) esta é uma história antiga que segue se repetindo ao longo do tempo em diversos setores da nossa sociedade, mas, “no que diz respeito a capoeira, vem conseguindo, com muita “ginga e mandinga feminina”, quebrar estereótipos e conquistar espaço em busca de direitos e igualdade de gênero” (RODRIGUES, 2017, s.p).

Ao procurar o grupo angoleiro que desenvolvia suas atividades na UFPA, Alessandra Marinho narra uma experiência completamente distinta:

O mestre foi super receptivo comigo, e tal, e eu fiquei muito encantada por tudo aquilo ali e foi uma coisa que eu até escrevo sobre. Que eu me sinto muito concreta, muito... Acho que... Eu me dei muito com o Marxismo porque eu sou muito dessa

⁶⁶ Como são conhecidos os grupos e indivíduos voltados à prática da capoeira angola.

concretude das coisas e muitas coisas ali, eu vi na capoeira que era uma temporalidade outra, que é no tempo do outro, muitas coisas você tinha que ir com mais calma, respeito e tudo aquilo ali me encantou muito (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Abib (2004), que construiu sua pesquisa a partir de relatos orais de velhos mestres angoleiros baianos, concluiu que a capoeira angola, como bem disse Alessandra Marinho, de fato é regida por uma outra temporalidade, sem a pressa produtivista das sociedades ocidentalizadas; o fundamental é a vivência, é a experiência.

Alessandra Marinho, que se encantou com a geossociolinguística ao longo do curso de graduação em Letras, também se deixou seduzir pelo universo da capoeira angola, sua oralidade, musicalidade, ritualidade e corporeidade.

Tudo que eu ouvia de variação linguística, que eu escutava ali na musicalidade, assim como nos cordéis, você tem uma gramática que não é perfeita, mas você tem um conteúdo que tá contando toda uma história que o próprio livro didático... uma literatura africana que a própria universidade não trazia e eu tava ali escutando as cantigas da capoeira, né? Tu vê o corpo falar de toda essa necessidade que eu tinha dessa expressão corporal e eu vi aqueles corpos falando ali (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

A narradora atesta sua surpresa e encantamento frente às características intrínsecas à capoeiragem, ganhando o aspecto da corporeidade maior nitidez. Isso se dá porque a violência colonial incide centralmente sobre corpos. Inicialmente, com o colonialismo, o colonizador destituiu o colonizado de sua cultura e simbolicamente o reduziu a dimensões biológicas. Desta forma, diz Antonacci (2002, p. 151), “corpos africanos foram aprisionados, embarcados, comprados e escravizados, enquanto suas mentes, tradições, crenças continuaram vivas para se refazerem, silenciosamente, em outros tempos, espaços, relações”

A escola também perpetra esta violência colonialista promovendo o disciplinamento do corpo, com prejuízo a seu uso prazeroso e espontâneo, bem como à capacidade de improvisação, de criação ou experimentação plástica, rítmica etc. Viana (2015), em sua tese de doutoramento, revela que esta forma de atuação da escola não é recente, pois, ao analisar periódicos especializados de educação do século XIX na Amazônia, concluiu que os discursos pedagógicos vigentes sobre a população local eram regidos por uma perspectiva fortemente higienista e que tratava a população local como incivilizada. Essas interpretações davam base a processos de disciplinamento dos corpos das crianças amazônidas, nos quais a Viana (2015) identifica elementos da colonialidade do poder. Se tratavam de práticas pedagógicas de colonização dos corpos, diz a autora.

Em minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, tive a oportunidade de mapear essas características intrínsecas à capoeiragem e posso assegurar que se trata de um universo próprio de saberes e fazeres e modos de educar que contrastam em muitos elementos com o modelo de educação institucionalizado pela modernidade ocidental.

Em seu relato, Alessandra Marinho discorre sobre o “choque” entre esse modelo de ensinar/aprender distinto, que distancia seu curso de graduação em Letras das práticas pedagógicas próprias do universo angoleiro. Importante ressaltar mais uma vez que ambas foram vivenciadas no interior da UFPA, obviamente a primeira na oficialidade das salas de aula; a segunda ocupando uma extra-oficialidade.

Perguntei a narradora como havia sido construída essa parceria entre a IFES e o grupo de capoeira angola, mas ela disse que nunca soube. O que ela presenciou e me narrou, foi o processo de saída do grupo de capoeira da instituição:

Eu não sei te dizer porque eu já cheguei depois, eu já participei desse processo da luta mesmo, essa minha aproximação se deu um pouco por causa disso, a busca pelo apoio do movimento dos centros acadêmicos e tal, buscando apoio pra eles não perderem a sala, porque essa sala foi cedida. Antes a sala era maior, do tamanho dessa aqui que era só da capoeira, os treinos eram lá dentro, depois essa sala foi cedida pra uma associação de idosos, mas, não foi assim, um debate justo, dizendo “Não, vocês precisam sair daqui porque a gente quer ceder pra uma outra associação”. Não, eles fizeram um dossiê chamando a capoeira de maconheiros, inclusive. Eu até escrevi um trabalho que foi até o que eu apresentei lá, sobre essa colonialidade institucional com os trabalhos que tem essa cultura afro centrada. E aí nas minhas pesquisas eu procurei alguém que tivesse esse dossiê, mas na época o pessoal teve acesso a ele, mas não guardou cópia; era um material muito importante (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Também fui em busca desse relatório, mas, infelizmente, não obtive sucesso. Chamou especialmente minha atenção em relação à fala de Alessandra Marinho, o uso do termo *colonialidade institucional* para designar o processo de perseguição da capoeira no âmbito da UFPA. Pesquisei se o termo já estava sendo empregado por alguma autora ou autor, mas também não encontrei, embora Quijano (2002) já tenha deixado evidente que em um Estado-nação marcado pela *colonialidade do poder*, todas as instituições tenderão a reproduzir este padrão. No caso das universidades, como já discorri, a *geopolítica do conhecimento* e a *colonialidade do saber* continuam sendo seus grandes marcadores.

Assim como Laura com o marabaixo, Bruno B.O com o *hip-hop* e Rodrigo Ethnos com o carimbó, uma das notáveis contribuições da capoeira angola na vida de Alessandra Marinho (2020), de acordo com o seu próprio relato, foi que passou “*a ter uma noção maior das questões raciais*”. Para ela, o desvelamento das dinâmicas raciais no contexto social brasileiro foi um acontecimento importante possibilitado pela vivência com a cultura popular.

Se raça é um dos eixos centrais para a edificação do poder colonial que constitui o capitalismo global, o racismo é consequência e reflexo deste padrão de poder, como afirmam os autores e autoras da *rede modernidade/colonialidade*. A cultura popular, neste contexto, a partir de seus produtores, é uma força descolonizadora porque denuncia este padrão.

Contraditoriamente, no entanto, o machismo e o patriarcado não deixaram de se fazer presentes na prática cotidiana de seus integrantes e produtores. É o que nos diz Alessandra Marinho (2020):

Essas coisas me encantavam muito assim, mas ao mesmo tempo, eu via muitas relações machistas, toda essa receptividade, toda essa... tinha uma intenção por trás, né? E eu comecei a ver muitos problemas também, tipo na própria letra de algumas cantigas. Hoje, assim, como a discussão tá mais latente, nos grupos de Angola é muito difícil você vê determinadas letras sendo cantadas, mas lá em 2004-2005 não eram tão questionadas assim.

Em seu trabalho, Silva (2018) faz uma vigorosa denúncia das ações machistas praticadas por capoeiristas homens e também discorre sobre as iniciativas de resistência lideradas pelas mulheres capoeiras. No Pará, diz a autora, estas mulheres se uniram para enfrentar os problemas causados pelo 'masculinismo' nas rodas de capoeira. Surge então o Movimento Capoeira Mulher (MCM), que ressalta o protagonismo e empoderamento da mulher na capoeira.

Conforme a autora, que também integra o movimento, o MCM não é um “grupo de capoeira composto somente por mulheres, nem um evento promovido por mulheres para mulheres de um determinado grupo de capoeira assim como, não refere-se de forma abrangente, a nível nacional, de mulheres capoeirista” (SILVA, 2018, s.p).

Como elas costumam dizer, somos feministas e ainda que são pioneiras nesta forma de organização e servem de referências para organização de mulheres em outros Estados. Ainda segundo Silva (2017), estão na militância a um pouco mais de uma década e meia, por novas formas de relações de gênero nas rodas e no cotidiano das associações e grupos de capoeira em Belém do Pará (SILVA, 2018, s.p).

Articulações como essa se multiplicam ao longo dos últimos anos em todo o território nacional, mas a crítica feminista do patriarcado na capoeira começa a se desenvolver a partir de meados dos anos de 1980, por meio da iniciativa de mulheres angoleiras baianas e estrangeiras, como é o caso de capoeiristas alemãs e estadunidenses (DANTAS, 2017).

De acordo com Barbosa (2005), embora o feminismo não seja diretamente responsável pela presença da mulher na capoeira, ele legitimou a reivindicação de igualdade entre os sexos, impulsionando vários debates sobre a paridade de gêneros e garantia de novas propostas de vida para as mulheres:

Portanto, o grande número de mulheres que participam ativamente de esportes, que colocam a sua energia e o seu poder aquisitivo no mercado de trabalho e que lutam pelos direitos da mulher teve papel decisivo na sua infiltração na capoeira, pois os homens capoeiristas já não podiam facilmente segregar e discriminar a ala feminina (BARBOSA, 2005, p.14).

Alessandra Marinho fez e faz parte desse momento histórico da capoeira angola, em que a luta das mulheres tem promovido transformações no âmbito do jogo, tornando-o mais inclusivo e menos patriarcal. A narradora também fez uma colocação muito interessante nesse sentido, alegando que era capaz de identificar todos esses processos de contradição no interior da capoeira, mas também:

[...] fui começando a entender que o machismo é algo muito impregnado, desde a nossa infância, não existe essa mágica que depois de amanhã tu deixa de ser machista e tu passa a ser 100% perfeito, então foi esse tempo e essa paciência que fui aprendendo na capoeira, também fui questionando assim, né? Em determinados momentos eu me sentia à vontade de falar, eu fui entrando por alguns questionamentos (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Alessandra Marinho nos diz que com a capoeira angola foi capaz de desenvolver a paciência necessária para compreender a historicidade dos fenômenos, nas palavras dos capoeiras, a “manha”, a “malícia” para saber qual o momento certo de falar, o melhor para silenciar. Ou seja, a temporalidade da capoeira ofereceu a nossa narradora os instrumentos necessários para enfrentar o machismo manifesto no interior do próprio jogo, mas essa não foi a única contribuição. Alessandra Marinho (2020) contou que a capoeira lhe deu:

Visão afrocentrada mesmo, porque, enfim, todas essas minhas formações me deram diversas noções. Hoje se eu tenho uma noção de uma temporalidade outra, da situabilidade, da própria oralidade, até mesmo de saber que o conhecimento está muito além do conhecimento acadêmico escolar, ele se deve a capoeira angola. Eu reconheço esses saberes que não estão necessariamente no aluno responder uma atividade pra mim, mas, de repente, não responder na escrita, responder oralmente, ou então dele contar uma história dele mesmo e eu saber que tem uma vivência por trás disso, quando ele tem um orgulho em um ancestral dele, isso se deve muito a capoeira angola.

Rodriguez (2020) sintetiza muito bem o que analisei até aqui, a partir do que me foi narrado, ao afirmar que as experiências, vivências e os sentidos de vida que portam os sujeitos populares são habitadas e influenciadas por processos de dominação, expressando pensamentos e práticas validadas em noções advindas da modernidade ocidental, do capitalismo contemporâneo e da configuração cultural, senhorial, colonial e patriarcal.

Ao mesmo tempo, segue Rodriguez (2020), estas vivências, em muitos casos, expressam, vigorosamente, práticas e pensamentos que produzem outros modos vida, mais

comunitários e com sentido de coletividade. Materializadas pelas ancestralidades indígena e africana, a cultura popular questiona:

Os horizontes civilizatórios portados pela modernidade ocidental, com suas noções e práticas de desenvolvimento, progresso, ciência, conhecimento, política, economia, estética, ética, etc., [que] são dominantes e conformam o repertório de êxito que inundam as nossas subjetividades e os sentidos de vida. Os modos de vida portados por outros horizontes como os indígenas e populares, parecem ser fundamentais para a regeneração da vida cotidiana e dos laços de comunidade. Portanto, eles estão muito presentes na estrutura de validação da vida das pessoas, inclusive em âmbitos urbanos, mas são, muitas vezes, colocados como secundários e subordinados. Isso faz que muito do que se porta como outros modos de vida, diferentes aos dominantes e hegemônicos, terminem em um processo de folclorização, esvaziando-se em conteúdo e sentidos de vida (RODRIGUEZ, 2020, p. 131-132).

Portanto, é a partir desta perspectiva que entendo o papel da cultura popular nos processos de descolonização, pois, embora esta também contenha elementos da dominação, nos apresenta alternativas de ruptura com o que é dominante. Neste sentido, a decolonialidade, enquanto utopia, não parte do inexistente, mas dos horizontes de emancipação que já existem e se mantiveram existindo ao longo de mais de cinco séculos de opressão.

5.4 PEDAGOGIA DECOLONIAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA A PARTIR DA CULTURA POPULAR

Como já vimos, o sistema mundo capitalista moderno-colonial foi sendo estruturado e segue vigente também contando com um sistema pedagógico que salvaguarda seus arranjos ideológicos dentro dos processos de ensino/aprendizagem.

O currículo é um dos componentes indispensáveis à manutenção deste de estado de coisas. Gerido e prescrito por um Estado que se mantém atrelado aos donos do poder, e que por conta disso reproduz a matriz colonial que constitui o capital, o currículo promove encobrimentos, na perspectiva dusseliana do termo.

Mas há também outros encobrimentos que podem ser identificados a partir da didática e da prática pedagógica desenvolvidas no espaço escolar, isto é, de uma metodologia didática pautada em um modelo que inviabiliza a participação, a manifestação, a contestação. Uma didática, como diria Paulo Freire, opressora, fundamentada em uma educação bancária. Na prática isto se processa em condições aparentemente ingênuas, como o modelo de organização do espaço escolar, especialmente a sala de aula. Situando exclusivamente na Amazônia, da realidade de uma escola urbana de Belém do Pará a uma escola agrícola em Pedra Branca do

Amapará, interior do Amapá, constatamos um modelo de organização da sala de aula praticamente idêntico, composto de carteiras cuidadosamente arrumadas em fileiras, mesa do professor, lousa e cartazes. Indicação de um modelo único de ensino, que se expressa na distribuição prévia padronizada dos corpos dos atores escolares principais: professor e alunos.

Acontece que a didática, enquanto ramo de estudo da pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2013), foi toda estruturada a partir de pressupostos eurocentrados. Isso é facilmente percebido quando analisamos os compêndios históricos da disciplina. A maioria inicia com a *maiêutica* de Sócrates. Aliás, estes manuais enfatizam que a didática deriva do grego *didaktiké*, que significa a *arte do ensinar*.

Depois somos apresentados ao ensino confessional no medievo europeu, conhecendo as contribuições de Agostinho e Tomás de Aquino. Posteriormente, as de Comênio, com sua Didática Magna, estabelecida em meio à disputa religiosa no coração da Europa entre protestantes e católicos.

Em seguida, a didática vai se pautar nos conhecimentos produzidos por Rousseau, Pestalozzi, Herbart, sempre numa gradação “progressiva” em que se sustenta demonstrar que o pensamento pedagógico se desenvolveu acompanhando a “evolução” do continente europeu. A pedagogia moderna e sua didática seriam produtos mais bem acabados, mais bem desenvolvidos do continente europeu com a chegada do Iluminismo.

E o resto do mundo desconhecido, do chamado ‘novo mundo’ não tinha desenvolvido práticas educativas de transmissão do conhecimento? Ora, a *colonialidade do saber* vai nos dizer que não. A perspectiva sob a qual aprendemos a pensar sobre nós próprios vai nos ensinar que éramos seres desprovidos de cultura, de conhecimento e que qualquer pedagogia só seria possível a partir da assimilação dos modos de *ser* e *viver* dos europeus. Se não tínhamos conhecimentos a serem ensinados, por extensão, muito menos possuíamos procedimentos pedagógicos e didáticos de ensino.

A modernidade, enquanto narrativa dos vencedores, como disse Mignolo, abarca o pensamento didático/pedagógico, constituindo a ação da escola. Porém, o que acontece quando os que foram educados nas culturas que a escola não consegue abarcar e intencionalmente anular chegam à condição de docentes no espaço escolar? É o que pretendo responder a partir daqui.

Como vimos nas demais subseções de análise, os narradores e narradoras da pesquisa passaram por todo o processo de formação educacional institucionalizado e, ao longo dessa trajetória, diferentes aspectos da matriz colonial de poder se manifestaram, mostrando que o sistema de ensino é constituído pelos princípios da *colonialidade*.

Contudo, suas vidas dentro das culturas populares também lhes ofereceram outros referenciais, alargando suas compreensões sobre educação e sobre o papel social da escola e do trabalho docente. Deste modo, ao se tornarem trabalhadoras e trabalhadores da educação, começaram a desempenhar uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, pode ser considerada contra-hegemônica. Sobre conhecimentos outros negados pela instituição escolar, mas que constituem o professor como profissional da educação, Tardif (2014) faz importantes reflexões. Para ele, o saber docente é proveniente de diversas fontes, não somente daquelas recebidas em sua formação superior, envolvendo os saberes didáticos, pedagógicos e os específicos de suas áreas de formação. Mas, também, os que envolvem àqueles aprendidos em suas experiências culturais cotidianas, mas que na maioria das vezes são invisibilizados no processo de formação de professores.

No contexto das teorizações das/os intelectuais que compõem a *rede modernidade/colonialidade*, a dimensão educativa e a escolarização já foram e continuam sendo analisadas. Catherine Walsh e Zulma Palermo foram as pesquisadoras da educação que iniciaram o movimento de incorporar a *colonialidade* à compreensão do sentido da educação escolar nas sociedades latino-americanas. Contudo, a tradição crítica que analisa os efeitos da matriz colonial de poder na educação latino-americana, como o racismo, o patriarcado, a homo/trans/lesbofobia e a exploração capitalista, já conta com vasta produção de intelectuais de todo o continente, principalmente do educador brasileiro Paulo Freire.

Para Walsh (2009) *Nuestra America*, em toda a sua história, seguiu construindo processos educativos que enfrentam a questão racial e a prevalência da razão ocidental. São pedagogias que se esforçam para “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009, p 27).

A estas ações, Walsh (2014) chama de *pedagogias decoloniais*, pois promovem e provocam fissuras na ordem moderna/colonial, as quais tornam possíveis e dão sustento e força a um modo distinto, inteiramente outro, de estar no e com o mundo. Conforme diz Maldonado-Torres (2020, p. 10):

Enquanto o mito da Modernidade/colonialidade encobre e assassina, a pedagogia de(s)colonial ajuda a construir o amor e a raiva necessárias para sejam feitas perguntas desafiantes, para se unir aos outros em tarefa de criar um mundo à altura das relações humanas, onde os genocídios terminem e já não haja espaço para a superioridade e a inferioridade.

Nesses termos, de acordo com Dias e Abreu (2020, p. 11), as pedagogias decoloniais estão alinhadas à decolonialidade, sendo contrárias à *colonialidade* e à modernidade em seu

sentido negativo, isto é, enquanto mito sacrificial. São pedagogias que visam “à proposição de sociedades e de processos educativos outros, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano”. Nas palavras de Mota-Neto (2016, p. 318):

Se o pensamento decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produzem na América Latina e outras regiões colonizadas como resposta à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Portanto, sem perder de vista a possibilidade da construção de pedagogias decoloniais a partir da cultura popular, inicio agora as análises das memórias de meus/minhas interlocutores/as enquanto trabalhadores/as da educação, iniciando com a narrativa de Cléia Alves.

Após retornar a Manaus no ano de 2000, Cléia Alves começa a lecionar no Núcleo e Cia Ballet da Barra⁶⁷, onde atuou por quinze anos. Lá teve plena liberdade para desenvolver seu trabalho docente e artístico, envolvendo as danças afro-brasileiras.

Aí fui trabalhar no Ballet da Barra, desenvolvia o Cidadão do Mundo, que é aquele espetáculo que eu tinha desenvolvido lá na Bahia. Aí eu consegui dá seguimento nas pesquisas dentro desse espetáculo. Aí fui pesquisar e trabalhar também com os ritmos daqui de Manaus, tipo o boi bumbá, depois trabalhei também... montei outro espetáculo também “Manaus Cabocla”. Fui desenvolvendo as pesquisas que eu gosto de fazer, os ritmos que eu queria, que eram os ritmos daqui, os regionais e os ritmos do Nordeste (CLÉIA ALVES, 2020).

⁶⁷ A Cia Ballet da Barra foi criada em 1995 por iniciativa dos professores Marta Marti, Eliezer Rabelo e Flávio Soares. A proposta é educar através da dança, jovens da cidade de Manaus. Nestes anos de existência a Cia Ballet da Barra já contribuiu na formação artística e educacional de vários bailarinos que hoje integram o Corpo de Dança do Amazonas, o Ballet Folclórico e grupos independentes da cidade. O objetivo da Companhia é oferecer ao aluno um leque de opções, colaborando para o seu desenvolvimento, auxiliando na formação de seres humanos autocríticos, criativos, preparados para integrar a sociedade em que vivem, atuando como multiplicadores de atividades culturais e, posteriormente, suprir o mercado profissional da dança que se encontra em expansão na cidade de Manaus. Os cursos oferecidos são: Ballet Clássico Método Royal, Pesquisa Coreográfica, Alongamento e Dança Moderna. Tem como meta a interdisciplinaridade, utilizando os diversos experimentos de estímulo à interpretação corpórea, dando forma artística aos movimentos que culminam em um espetáculo de dança contemporânea. Extraído de: <http://anacleiaalves.blogspot.com/p/nucleo-ballet-da-barra.html>.

Imagem 17 - Cléia Alves com suas/seus alunas/os no Ballet da Barra



Fonte: acervo Pessoal de Cléia Alves

Após um período de trabalho, Cléia Alves constata algo importante sobre os alunas:

Eu percebia que precisava trabalhar com elas desde pequena, porque quando eu cheguei, fui trabalhar com as maiores e elas já tinham rejeição em questão a cultura afro brasileira “ih, isso é macumba”, “ih, isso é coisa de preto”, “ih, isso é coisa de índio”. Isso já vinha culturalmente colocado na cabeça deles de que não era algo bom, diziam que batuque era coisa de demônio, era macumba (CLÉIA ALVES, 2020).

Triste e inquietante a constatação de Cléia Alves. Numa sociedade marcada pela *colonialidade*, somos “educados” a desvalorizar o legado cultural dos povos indígenas e das populações afro-brasileiras. A *colonialidade do ser* cumpre seu papel, fazendo com que jovens amazônidas rejeitem todo um acervo cultural que faz parte da região e que evidenciam nossa ancestralidade. A *colonialidade do ser* é um dos pontos-chave da matriz colonial de poder. É através dela que nos tornamos incapazes de olhar para outros mundos que não este, regido pela lógica do consumo e do individualismo; que somos formados para não valorizarmos outros arranjos afetivos, a diversidade religiosa, étnica e cultural. Esta lógica imposta por uma cultura que nos é distante, ocorre em articulação com modelos sociais, econômicos, políticos transitórios, mas determinada pela violência bruta, pela violência simbólica e pela alienação cognitiva, todas postas como inevitáveis.

Cléia Alves, todavia, não desiste, insiste em desenvolver seu trabalho de pesquisa e ensino das danças afro-brasileiras e chega à seguinte conclusão:

Então tinha que trabalhar com a base, com crianças de 7 a 8 anos, pra poder trabalhar a auto estima, dizer que aquilo era cultura popular, dizendo que era lindo, dizendo que as pessoas sambavam lindo, dizendo que éramos lindos dançando e cantando capoeira. Aí pronto, depois dos 8 anos que elas vão tendo essa formação, vão chegando na adolescência e já vão trabalhando lá as questões mais temáticas e

sociais mesmo, espetáculos de dança, temáticas de questões mais sociais e isso com formação. Tinham danças populares, improvisação, balé clássico, dança contemporânea, jazz, *hip-hop* e eu ficava mais nessa parte de formação com elas, tanto o corporal, tanto o social (CLÉIA ALVES, 2020).

Através de sua prática pedagógica, a Cléia Alves nos oferece lições importantíssimas à descolonização da sociedade e nos indica caminhos para construção de modelos educativos que nos auxiliem nessa tarefa.

Analisando o relato de Cléia Alves (2020), as estratégias por ela adotadas para continuar desenvolvendo seu trabalho, concluo que ela atuou numa perspectiva decolonial e sua prática de ensino se traduziu numa pedagogia decolonial, pois entendo que estas pedagogias: 1) ajudam a desconstruir a *colonialidade do ser*, promovendo a valorização dos legados culturais, sejam eles epistemológicos, artísticos, religiosos etc. que a *colonialidade do saber* e o eurocentrismo tentaram encobrir; 2) promovem o empoderamento e elevam a autoestima das populações racializadas, que viram suas herança *étnicas* desprezadas, vilipendiadas *pela colonialidade do poder*.

Além do mais, ainda tendo como referência o trabalho de Cléia Alves, a valorização cultural não pode ser um fim em si mesmo, pois esta, se perdido o horizonte utópico da descolonização radical da sociedade, apenas recai numa interculturalidade funcional, como denuncia Walsh (2009), em que a suposta valorização cultural não gera transformações estruturantes, apenas uma espécie de “fetichização” das culturas que seguem reificadas.

Como fez Cléia Alves, o trabalho pedagógico, que visa a valorização da cultura popular na perspectiva decolonial, situa o encobrimento cultural como parte integrante de um sistema de poder originado com o colonialismo e que promoveu, dentre outras mazelas, o genocídio das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, constituindo o capitalismo global que mantém marginalizados estes mesmos grupos, juntamente com sua cultura.

Pouco tempo depois de iniciar seus trabalhos no Núcleo e Cia Ballet da Barra, Cléia Alves ingressa no corpo docente do Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro⁶⁸, uma escola de artes vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas.

Fiquei dando aula no Liceu e lá eles criaram um curso profissionalizante, mas **eu não trabalhava com a questão da cultura afro-brasileira por conta de barreiras lá...** precisava ganhar grana, né? Dava aula de balé clássico, dava aula de dança contemporânea. Mas o que eu queria mesmo, eu conseguia desenvolver no Ballet da Barra, as danças que eu queria fazer, as técnicas que eu queria desenvolver, né? Os

⁶⁸ Em atividade desde 1998, o Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro oferece cursos gratuitos, que contribuem para o desenvolvimento técnico-artístico de jovens e crianças do Amazonas. Com unidades na capital e em Parintins, já capacitou mais de 450 mil pessoas e atendeu mais de 73 mil alunos em cursos livres de arte. Música, dança, teatro, artes plásticas e cinema, além de formação técnica, estão entre as atividades oferecidas pelo espaço – uma escola de talentos com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura. Cf. esta e outras informações sobre o Liceu em: <https://cultura.am.gov.br/portal/liceu-de-artes-e-oficios-claudio-santoro/>

experimentos com a cultura afro-brasileira, os ritmos, né? Tanto a dança, mas também os ritmos, era só lá que eu conseguia fazer. O Liceu... eu precisava de dinheiro pra me manter, até pra me manter lá no ideológico, que é o Ballet da Barra (CLÉIA ALVES, 2020, *grifo meu*).

Interessante percebermos que, mais uma vez, assim como na sua infância na escola e juventude na universidade, Cléia Alves vê as danças populares ausentes de uma instituição de ensino no âmbito do Estado, e já temos elementos suficientes para afirmar que, de modo algum, isto é coincidência. Perguntei quais eram as barreiras que impediam que ela desenvolvesse dentro do Liceu de Artes o mesmo trabalho que vinha desenvolvendo no Ballet da Barra. Ela respondeu:

Aqui no Amazonas tudo que tem essa referência ao negro e ao indígena tem um receio. Agora nem tanto. Têm vários movimentos de pessoas negras com essa questão das pessoas afirmarem isso, de fincar, de trabalhar o legado do povo negro, a gente consegue mais, mas naquela época não tinha mesmo, a gente tentava e as pessoas diziam que isso era dança de índio, era dança de preto, sabe? Existia muito isso, tudo que era relacionado com a cultura do negro e do indígena era resistência pro Estado (CLÉIA ALVES, 2020).

Mais uma vez, as marcas da *colonialidade* se manifestaram e novamente as instituições de ensino, ao invés de criarem dispositivos pedagógicos para auxiliarem na dissolução destes preconceitos, silenciaram. Ao fazerem isto, operam como fortalecedoras desse imaginário, pois, ao se negarem a estabelecer o devido diálogo com as culturas populares, reforçam a ideia de que apenas determinadas expressões culturais são dignas do respaldo oficial.

Na década de 1970, Abdias Nascimento já denunciava o papel das instituições de ensino na manutenção dessas assimetrias culturais:

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro- elementar, secundário, universitário - o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Cléia Alves, ao longo dos seus 15 anos de ensino da dança dentro do Ballet da Barra, montou, coreografou e dirigiu diversos espetáculos baseados nos ritmos nativos do Amazonas e nas culturas indígenas e afro-brasileiras. Destaco dois, em especial: “A Criação do Mundo”, espetáculo de dança contemporânea que retrata, através da mitologia Ticuna e Tupaiu, a origem do universo; e “Manaus Cabocla”, em que a idealizadora retrata a presença do modo de vida

interiorano em uma Manaus que se urbaniza. Abaixo, apresento, em fotografia, a captura de uma momento do espetáculo “Criação do Mundo”.

Imagem 18 - Cena do espetáculo *Criação do Mundo*



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves.

Em seguida, apresento um momento confiscado pelo fotógrafo do espetáculo “Manaus Cabocla”

Imagem 219- Cena do espetáculo *Manaus Cabocla*



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves

Devido toda a sua experiência com o ensino, Cléia Alves, no ano de 2011, cogitou ingressar no mestrado em educação, mas sentindo que precisava aprofundar suas leituras específicas sobre o campo, decidiu primeiro cursar especialização em *Metodologia do Ensino Superior*, obviamente, também vislumbrando um futuro magistério na universidade.

Assim, realiza o curso *lato sensu* no âmbito de uma instituição privada no Amazonas, a Uninorte. Entretanto, ao estreitar os laços com o campo pedagógico, toma outra decisão: graduar-se em pedagogia pela mesma instituição.

Lá eu conheci uns professores maravilhosos, nossa, fantásticos. Eu tinha me encantado pela educação, pela licenciatura, pela pedagogia. Já tinha essa coisa pela licenciatura por causa da dança, mas foi pela pedagogia. Aí eu falei: “Vou estudar de novo, fiz 6 anos, será que eu aguento mais 4 anos?” hahahaha Aí fui fazendo, fui criando gosto, cada disciplina era uma disciplina maravilhosa, mas a gente sabe que não é o ideal, sabe que o período é pouco pra gente estudar tanta coisa (CLÉIA ALVES, 2020).

De acordo com seu relato, Cléia Alves viu suas convicções acerca do potencial educativo das artes, em especial daquelas produzidas no âmbito da cultura popular, serem confirmadas e referendadas ao longo de sua graduação em pedagogia, o que reforçou seu entendimento de que a cultura popular deve estar cotidianamente e sistematicamente no espaço escolar, e não apenas em datas marcadas no calendário.

As pessoas já sabiam que eu trabalhava com isso, elas me estimulavam pra fazer isso na escola, pra eu levar isso, pra cantar, pra dançar, pra fazer os grupos com as crianças, mostrar o meu trabalho, eu já senti que tinha mais essa valorização. E também as disciplinas tinham dentro da grade e que trabalhavam com isso, psicologia principalmente. Tinha uma professora fantástica que ela sempre queria que a gente fizesse, não só no período de novembro, mas ela estimulava a gente, falava sobre organização de eventos que promovesse essa temática do negro, do indígena, das personalidades, eu tinha essa professora que estimulava a gente pra isso, achava muito bacana, sentia que tinha sim lá na Uninorte, tinha muito isso, muito evento que tinha essa temática, né, que trazia esse tema pra dentro da escola (CLÉIA ALVES, 2020).

Cléia Alves formou-se em pedagogia em 2015 e, paralelamente aos seus trabalhos com a dança, começou a se preparar para processos seletivos e concursos públicos na sua nova área de formação. Em 2018 foi aprovada e ingressou na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, na condição de professora dos anos iniciais do ensino fundamental, lotada na Escola Municipal Professora Genilda Martins.

Lá eu trabalho com crianças de 6 e 7 anos, porque agora eles já fizeram sete, mas no início eu conseguia trabalhar com eles, eu fiz um carnaval com eles, já foi uma quebra. Muitas crianças os pais são evangélicos, eu digo “carnaval” os pais já falam que é coisa do demônio, os pais ainda tem muito essa mentalidade, infelizmente. Mas, eu consegui. Só umas duas crianças não foram por causa da religião e eu venho batendo nessa tecla. Por causa da pandemia a gente ficou tendo aula até março, mas eu percebo que os professores, as diretoras, eles tem muita abertura pra isso, pra gente tá falando dessas questões de racismo, discriminação, identidade, afirmação étnica. Eu vejo que tô tendo uma abertura pra fazer isso, de pouquinho em pouquinho, né? A gente sabe que não pode chegar com tudo senão assusta, porque a gente sabe que o sistema ainda é velado essa questão. As pessoas dizem que ninguém discrimina as religiões de matrizes africanas, mas quando você leva um atabaque pra sala todo mundo fica estranho, mas em breve eu pretendo levar o maracatu, só pra mostrar como é, ano que vem, esse é meu projeto pra um futuro bem próximo (CLÉIA ALVES, 2020).

Dentro do ensino regular, Cléia Alves permaneceu com sua postura descolonizadora, tomando a cultura popular como um instrumento indispensável à superação da *colonialidade* e, apesar de ter descrito o espaço escolar onde atua como um ambiente favorável e receptivo às reflexões propostas por sua prática pedagógica, chamou atenção para alguns casos onde constatou resistência às suas iniciativas e discussões, ao vivenciar situações em que era questionada. Ela explica que enfrentou colegas que diziam:

“Por que você ainda fica falando sobre isso? Sobre racismo? Vamos esquecer isso.”
Aí eu: “Não, não pode esquecer, nunca, jamais, é a memória da formação brasileira”.
Então, a maioria tenta esquecer isso, então desde pequeno a gente já é conduzido pra esse apagamento histórico, apagamento das nossas ancestralidade, porque tudo que se refere a essa cultura eles tentam marginalizar, oprimir, dizer que é feio. Criança com três anos na creche e já discriminava, onde ela aprendeu isso? (CLÉIA ALVES, 2020)

A postura de Cléia Alves nos oferece mais elementos que nos ajudam a construir uma educação descolonizadora, pois as pedagogias decoloniais denunciam os legados coloniais que fizeram e fazem parte da constituição da sociedade brasileira, desvelando os históricos mecanismos que produziram um país marcado pela desigualdade e pela exclusão.

Imagem 20 - Cléia Alves atuando na educação infantil



Fonte: acervo pessoal de Cléia Alves

A vida profissional de Bruno B.O. também nos revela elementos necessários ao entendimento das relações estabelecidas entre a cultura popular e as escolas amazônicas. Seu ingresso na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) como professor de Sociologia se deu no ano de 2008, após admissão em concurso público, sendo lotado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Brigadeiro Fontenelle, localizada no bairro da Terra Firme, periferia de Belém.

Bruno B.O. relatou a experiência curiosa de lecionar para conhecidos e parentes de conhecidos, pois, como MC., sempre frequentou os eventos de *hip-hop* que aconteciam no bairro. Lembremo-nos que o núcleo Resistência Periférica, o qual o narrador frequentava quando fez parte do MBGC, foi constituído na Terra Firme.

Dei aula pra muita gente, assim, parente da galera do *hip-hop*, marido, sobrinho e tal, da galera da Terra Firme, né? Por exemplo, dei aula pra esposa de um MC. lá da Terra Firme; do Lobão, que era tatuador também; dei aula pra tia de um MC. que andava comigo, enfim... (BRUNO B.O, 2020).

Bruno B.O. também fez questão de destacar a importância de ter tido a experiência de lecionar nesta escola:

Eu acho que Terra Firme, mano, é muito importante pra minha vida profissional e pra essa relação do MC. com a escola. Porque Terra Firme foi um momento que eu virei professor de verdade, né? Tipo, “agora eu sou professor igual a minha mãe foi, igual a minha avó foi. Tenho sala de professor, tenho horário pra assinar, diário pra fazer, tudo isso e tal”. E aí, eu falei: “Mas e aí, cara, que professor vou ser eu?” (BRUNO B.O, 2020).

Um jovem negro, pobre e periférico, há pouco tempo formado, criado na cultura *hip-hop*, lecionando Sociologia para adolescentes e jovens numa escola de periferia, sabia que havia um mar de possibilidades no trabalho a ser realizado na Escola Brigadeiro Fontenelle.

Então eu fui criando essas didáticas. Entendeu? Agora que eu sou mais tio, mas naquela época eu era novo como professor e tal, aquele cara que ainda era próximo dessa realidade juvenil e periférica pelo *hip-hop* e antropólogo. Então alguém que tava formado pra saber o que era a cultura do outro, entender a cultura do outro. Então eu comecei a perceber que aquilo era o professor Bruno. Entendeu? Era o MC. que tinha a sala de aula como desculpa pra poder criar conhecimento crítico com a juventude (BRUNO B.O, 2020).

Bruno B.O. nos oferece alguns indicativos importantes para a construção de processos educativos decoloniais, pois, bem aos moldes da compreensão epistemológica freireana, ele nos ajuda a pensar que pedagogias decoloniais são construídas a partir do universo cultural em que os sujeitos estão imersos, para que, através deles, novos conhecimentos sejam construídos e, como bem disse Bruno B.O., em perspectiva crítica.

Para Bruno B.O era importante que sua prática pedagógica acontecesse atravessada pela experiência com a cultura popular, principalmente com *hip-hop*. Ele insiste ser preciso associar a experiência com a cultura popular com a formação acadêmica na construção da sua prática pedagógica. Mostra-nos que as pedagogias decoloniais estabelecem diálogos interepistêmicos entre os conhecimentos encobertos pela *modernidade/colonialidade* e que o

legado intelectual europeu apreendido na academia deveria ser ressignificado e tratado na sua real dimensão, despido de seu mito universalista.

A dimensão intercultural que Bruno B.O intencionava operar no início de sua carreira como docente se associa ao que defende Boaventura de Sousa Santos (2006) em sua *ecologia dos saberes*. Segundo este autor, nenhum tipo de conhecimento isoladamente é capaz de explicar a complexidade do mundo, portanto, a única forma de produzirmos conhecimento de uma maneira prudente é através do reconhecimento da diversidade epistemológica planetária.

Walter D.Mignolo (2003), em direção próxima a de Boaventura de Sousa Santos, defende o *pensamento de fronteira*: uma resposta epistêmica dos/as subalternos/as ao projeto eurocêntrico da modernidade. Neste, ao invés de rejeitarem os legados da modernidade, as populações vítimas da *colonialidade* redefinem a sua retórica emancipatória, a partir de suas cosmologias e epistemologias próprias, tendo sempre em vista a luta de libertação decolonial e a superação da modernidade eurocentrada.

Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações económicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2008, p. 138).

Sob tais lógicas, as pedagogias decoloniais atuam na perspectiva do pensamento de fronteira ao reconhecerem a importância da instituição de ensino, em especial da escola, mas na perspectiva da sua refundação a ocorrer a partir dos marcos epistêmicos próprios das populações do Sul global e do estabelecimento do diálogo intercultural com os demais acervos culturais produzidos no planeta.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado a partir da experiência de Bruno B.O. é que a cultura popular ao ser apropriada pela escola, auxilia inclusive na aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

E aí a gente começa uma coisa que talvez também seja importante pra ti entender. O ponto de... a argamassa desse processo é a música. Porque era mágico, era só dizer que eu era MC. na sala, tudo mudava, mano. Entendeu? Tudo, tudo, tudo, toda ideia e eu nem era tanto tatuado na época ainda, as minhas tatuagens nem apareciam, mas eu já andava de cabeça raspada, roupa diferente dos outros colegas e tal. Então era só dizer que era MC. que já criava esse contrato entre nós: “Eu vou confiar em vocês e vocês vão confiar em mim e a gente vai tentar fazer desses 50 minutos o mais prazeroso possível nessa ...escola que tem ventilador quebrado, que a merenda é..., enfim...” (BRUNO B.O, 2020).

O bairro da Terra Firme é reconhecido por sua efervescência cultural no âmbito popular. Os movimentos sociais e associações de moradores sempre aglutinaram em seus espaços as/os

produtoras/es de cultura. Há no bairro bois-bumbás, como o boi da terra e o boi marronzinho, bloquinhos de carnaval, grupos de capoeira angola, além de uma pujante cena *hip-hop*.

Bruno B.O., ao se apresentar à turma como MC., construía com os/as alunos/as um sentimento de identificação, pois, mesmo que as vertentes críticas e antissistema do *rap* não estejam, digamos, na linha de frente da indústria cultural do mercado da música, elas estão pelas ruas e guetos das periferias. Isso foi fundamental para que Bruno B.O. estreitasse sua relação com os alunos.

Bruno B.O. descreveu alguns aspectos de sua prática pedagógica que foram sendo desenvolvidos ao longo do seu período de trabalho na Escola “Brigadeiro Fontenelle”, como a mudança na distribuição das carteiras em sala, organizando-as em formato circular:

...a disposição dos atores na sala, professor passa, não necessariamente a ser igual, mas compartilhar coisas e construir conhecimento juntos. Porque como *rapper*, como MC que me reunia na Terra Firme, sabia que aqueles alunos tinham muito conhecimento pra compartilhar comigo. Então eu acho que isso é importante, sabe, porque são coisas que parecem que pra quem vê de fora não há nenhuma mudança: “Ah, que grande [porcaria], ele fez um círculo na sala”. Mas isso muda a epistemologia, muda a autoestima de aluno, muda uma série de coisas que só depois de muitos anos eu fui ver esses resultados (BRUNO B.O, 2020).

Toda prática pedagógica está relacionada a uma concepção epistemológica. Mesmo que os/as professores/as não tenham a devida noção disso. As formas hegemônicas de ensino nas escolas estão vinculadas às epistemologias também hegemônicas. Bruno B.O., compreendendo isso, tenta desenvolver outros modos de estabelecer a relação ensino-aprendizado.

Ele também rememorou como a sociologia prescrita nos livros didáticos ainda tratava os conceitos produzidos ao longo de sua história situados exclusivamente em seus contextos de origem: a Europa dos séculos XVIII, XIX e XX. Não havia nenhum tipo de contextualização das respectivas realidades regionais ou locais dos/as estudantes, que pudesse auxiliá-los na identificação ou análise dos fenômenos sociais.

Além disso, não havia espaço para a produção sociológica latino-americana, que já conta com um acervo teórico e categórico que pensa sociologicamente as realidades do continente a partir de suas especificidades na geopolítica global. O pequeno espaço destinado a intelectuais brasileiros no desenho curricular da disciplina estava destinado àqueles que construíram sua obra com base na sociologia europeia, portanto, contaminados por uma interpretação subalternizada da sociedade brasileira.

Então, tipo, eu não ia conseguir ser só mais um professor de sociologia que entra e diz que a sociologia começou com a Revolução Industrial, depois diz o ano em que o Durkheim nasceu, que ele morreu, o que ele escreveu. Não tinha lógica pra mim isso, não tinha nem lógica pra mim o conteúdo, mano, de sociologia, que é proposto

pro ensino médio. Tipo... quem é Durkheim. Tá ligado? Você tem que entender o que é instituição social. Saca? O que que é socialização (BRUNO B.O, 2020).

Incorporando a perspectiva intercultural ao ensino de sociologia, Andrade (2017) defende o estabelecimento de diálogos com autores que produzem saber à margem dos considerados grandes centros acadêmicos globais, para pensar os saberes e existências subalternizadas na construção da história do Brasil, sem abrir mão da chamada sociologia clássica.

Essa relação de diálogo no ensino de sociologia se torna fundamental ao pensarmos que os indivíduos considerados “fora” do processo civilizatório são, cotidianamente no Brasil e na Amazônia, considerados “incapazes ou preguiçosos” de/para aprender ou produzir conhecimentos. Logo, pensar a existência do outro e o processo de humanização daqueles que não são considerados humanos e por este motivo não podem produzir conhecimento de “bom uso” em sala de aula torna-se uma reviravolta pedagógica no ensino de sociologia (ANDRADE, 2017, p. 35).

Para mitigar parte desses limites envolvendo o currículo e o ensino de sociologia, Bruno B.O. também precisou desenvolver estratégias, tornando o conteúdo mais próximo da realidade dos educandos:

Na Terra Firme, eu utilizava muito na sala de aula, hoje no IF eu tento equilibrar um pouco mais, mas na Terra Firme, mano, praticamente a aula inteira falando gíria. Primeira coisa, linguagem, entendimento, né? Então, eu tentava transformar aquele conteúdo numa perspectiva mais acessível a partir da linguagem que era comum a nós. Uma outra coisa era a utilização das letras de *rap*, isso sempre foi um grande sonho, eu acho que todo cara que canta *rap*, que vira professor, acho que a grande ideia é um dia poder usar as letras, né? (BRUNO B.O, 2020).

“Linguagem, entendimento...” De acordo com Baptista (2019), a linguagem sempre foi um alvo da *colonialidade do poder*, pois através dela há a negação ou afirmação de múltiplas identidades. As práticas de linguagem enfatizam as relações assimétricas de poder estabelecidas na vida social. Para a autora, a disputa pela linguagem é uma disputa pelo direito de uma identidade social.

Muito próximo desta compreensão, Bruno B.O. percebe que o conteúdo a ser ensinado, além de exógeno à vida do alunado, e descontextualizado de sua realidade social imediata, era abordado a partir de uma construção narrativa que ignorava completamente o universo linguístico daquelas/es jovens de periferia.

Mas, se o conteúdo e a linguagem escolar são alienígenas, a cultura popular, por ser produto da ação do próprio povo, está fincada no chão da sua história. É o que Bruno B.O. entende ao abordar os conteúdos disciplinares se valendo das letras de *rap*.

É interessante constatarmos que o narrador, agora na condição de docente, se vale do *rap* como recurso ao ensino de sociologia, quando nos lembramos que ele ingressou no curso

de Ciências Sociais, buscando dar mais densidade às suas próprias letras. Os processos se complementaram, numa demonstração de aplicação viva da *ecologia de saberes* e do *pensamento de fronteira*. As experiências de Bruno B.O são um exemplo de prática de pedagogia decolonial.

Em 2014, Bruno B.O. foi aprovado em concurso público para lecionar no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Conceição do Araguaia, para atuar na educação básica, técnica e tecnológica. Ao iniciar seus trabalhos na instituição, percebeu que teria muito mais liberdade para desenvolver sua prática de ensino, por meio do *hip-hop*.

Inspirado em sua experiência, quando adolescente, nos “sábados culturais” no colégio da iniciativa privada, Bruno B.O. logo se vincula ao Núcleo de Arte e Cultura do instituto, com a intenção de promover o acesso às artes e incentivar a produção artística dos discentes:

O IF tem alguns núcleos... eu não sei se tu conhece como é a estrutura do IF. A extensão no IF ela tem, ela abrange alguns núcleos como o NEAB que é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, e o NAC que é o Núcleo de Arte e Cultura, que eu sou coordenador, e o NEL que é o Núcleo de Esporte e Lazer. Então, eu com o NAC lá ...comecei a botar os moleques pra tocar (BRUNO B.O, 2020).

Abaixo apresentamos uma imagem que captura um momento de estudo dos estudantes vinculados ao NAC.

Imagem 21 - Atividade do Núcleo de Arte e Cultura



Fonte: acervo pessoal de Bruno B.O.

Em seguida, apresentamos uma foto de Bruno B.O em uma dessas atividades

Imagem 22 - Apresentação do Núcleo de Arte e Cultura com Bruno B.O.



Fonte: acervo pessoal de Bruno B.O.

Bruno B.O. também ingressou no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros local (NEAB/IFPA), onde fundou o *hip-hop e Educação: O Quinto Elemento*⁶⁹, grupo de pesquisa e extensão voltado à realização de trabalhos que investigam os potenciais educativos da cultura *hip-hop*, além de promover eventos que auxiliem na divulgação do estilo artístico no Sul do Estado do Pará.

Em síntese, a trajetória docente de Bruno B.O. é marcada pelo estabelecimento do diálogo entre sua formação em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, e a sua vida como *rapper*, como MC. Desta relação, foi produzida uma prática pedagógica que em alguns aspectos auxiliam na desconstrução dos mitos da modernidade.

Apesar de Bruno B.O. asseverar que grande parte da sua formação acadêmica esteve estruturada pelo eurocentrismo (como vimos em subseção anterior), a vivência com a cultura popular lhe possibilitou contato com outras referências e ao manejar os dois campos culturais, desenvolveu uma ação de *pensamento de fronteira*.

Mas o que acontece quando professores formados nesta mesma perspectiva eurocentrada não têm a oportunidade de relativizar esses ditos conhecimentos canônicos a partir de outros marcos culturais? A experiência profissional de Laura do Marabaixo nos ajuda a responder esta questão.

Após formada, Laura do Marabaixo foi convidada pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED) a ingressar no quadro de formadores que estavam responsáveis por

⁶⁹ O quinto elemento faz referência aos elementos que compõem a cultura *hip-hop*, tradicionalmente são quatro: *grafite*, *break dance*, *rap* e a discotecagem. Mas muitos membros do segmento enquadram o *conhecimento* como quinto elemento.

organizar os cursos de formação continuada de professores. Isto se deu devido ao reconhecimento do seu trabalho com a cultura do marabaixo nas escolas amapaenses.

A iniciativa de formação estava vinculada à política de igualdade racial nas escolas, visando também qualificar os professores para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, assegurado pela Lei Federal 10.639/2003. Laura do Marabaixo, que já desenvolvia seu projeto vinculada a Faculdade Atual, passou a oferecer a formação enquanto política pública de educação do Estado do Amapá.

Sendo o marabaixo uma das expressões da cultura afro-brasileira mais pujantes no Estado Amapá, a estratégia era tê-lo como “carro chefe” da formação e Laura do Marabaixo, profunda conhecedora, abordaria, em suas palavras: “a história de todos esses elementos em especial, o toque, o canto, a dança, a composição de ladrões⁷⁰. É um projeto, assim, bem... é um projeto de oficinas, assim, bem recheado” (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Apesar de Laura do Marabaixo discorrer sobre muitos casos de acolhida e receptividade por parte dos professores, houve episódios, e não foram poucos, de rejeição ao projeto, alguns significativamente agressivos.

Laura do Marabaixo contou que muitos/as professores se negavam a participar das formações quando estas eram dirigidas diretamente às escolas estaduais, além disso, muitos participantes também desdenhavam da proposta enquanto as oficinas ocorriam. Logo ela entendeu o que se passava com estes profissionais: “Primeiro não querem destacar o marabaixo como manifestação cultural, por ter essa concepção que o marabaixo era uma religião” (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Tal acontecimento demonstram, mais uma vez, o racismo e a intolerância religiosa pulsando no seio de uma sociedade altamente colonizada. Como Laura do Marabaixo expressou, ainda paira no contexto de parte da população amapaense a crença de que o marabaixo é uma religião de matriz africana. Ao rejeitar a manifestação cultural por associá-la à práticas religiosas africanas, os amapaenses reforçam os discursos de ódio que vem sendo insuflados por líderes religiosos neopentecostais contra o “povo do santo”. Trata-se da radicalização do racismo e do preconceito contra a cultura produzida pelas populações subalternizadas.

Outro fenômeno ligado a isso e que envolve a cultura popular, diz respeito à “cristianização” das produções culturais de matriz afro-brasileira. Um exemplo bem estarrecedor dessa prática foi a iniciativa de fiéis da Igreja Universal do Reino de Deus em rebatizar o Acarajé, chamando-o de “Bolinho de Jesus”. As tradicionais vendedoras da iguaria

⁷⁰ Como são conhecidas as cantigas de marabaixo.

baiana se organizaram e acessaram o judiciário para barrar esta violência. Saíram vencedoras. Também se espalha pelo país um movimento intitulado “capoeira gospel”. Alessandra Marinho, inclusive, rememorou o caso de um dos líderes do grupo o qual ela fazia parte, que ao se converter a uma igreja neopentecostal, começou a interditar determinadas cantigas e outras práticas que remetiam à cosmogonia africana no jogo da capoeira.

O fundamentalismo religioso é um dos maiores empecilhos à presença das culturas populares dentro do espaço escolar. Ele apareceu como um impeditivo nas memórias profissionais de Cléia Alves, reaparece agora nas memórias de Laura do Marabaixo.

Outro aspecto interessante que cintila nas memórias de Laura do Marabaixo diz respeito à substituição do marabaixo pelo carimbó como manifestação cultural a ser incluída nas escolas amapaenses. Ela destacou que, ao longo da sua experiência como formadora, se deparou com professores/as que preferiam usar o carimbó ao invés do marabaixo no espaço escolar.

Então, não é muito difícil eu me deparar com essas pessoas, com esses professores que têm essa visão, né? Professores que não trabalham mesmo em sala de aula, em hipótese nenhuma com o marabaixo, trabalham o carimbó. É muito comum aqui, você se deparar com isso. Culminâncias de projetos, você chega lá não tem o marabaixo, mas tem o carimbó (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Laura do Marabaixo, conhecendo todas as diversas semelhanças, mas também as inúmeras diferenças entre as manifestações amapaenses e a paraenses, adverte:

E eu, toda vez que eu me deparo com culminâncias, inclusive, no mês da Consciência Negra, a gente se depara com escolas que têm apresentação de tudo, menos de marabaixo. E quando o cara vai dançar marabaixo, os alunos vêm dançando no formato de carimbó, que é muito parecido, mas os passos da dança são totalmente diferentes (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

Obviamente, o fundamentalismo religioso racista interfere neste tipo de interdição, já que não paira sobre o carimbó a associação a qualquer religião de matriz africana, contudo, a partir do que já vimos até aqui, acredito que outros elementos corroboram a esta preferência pelo gênero paraense por parte de alguns professores amapaenses.

Como disse anteriormente, o carimbó ao longo dos anos tem passado por profundas transformações, principalmente após cair no gosto de uma intelectualidade branca e de classe média, a partir da segunda metade dos anos de 1950. De lá para cá, a manifestação, que antes se destacava em diferentes regiões pesqueiras do Pará, cresce na capital e seguiu se espalhando pelo Estado.

Nos primeiros anos da década de 2010, acompanhamos o “boom” da cultura paraense na grande mídia nacional. O Pará “entrou na moda”, por assim dizer, e o carimbó foi um dos destaques ao aparecer em uma “novela das 8h” da rede globo.

Por fenômenos vinculados à *colonialidade*, somos chamados a uma identificação com os referenciais culturais que nos são colocados como constituintes da identidade nacional, queremos ser integrados à nação através dos bens simbólicos que esta valoriza. A estes bens é conferido um “ar” de sofisticação, de modernização, por ter chegado a tal *status*. Não nos damos conta que, na verdade, uma determinada região do país e o próprio mercado cultural dita o que constituirá este acervo, mesmo que transitoriamente.

O marabaixo conta com alguns artistas locais que tem incursões na cena musical nacional, mas, majoritariamente, ele se encontra vinculado a práticas ancestrais das áreas de quilombo nos arredores de Macapá e aos bairros que historicamente foram ocupados por descendentes de pessoas escravizadas. O carimbó continua sendo um batuque de pescadores e também um elemento da resistência cultural de mestres que atuam na metrópole, mas a este foi conferido, mesmo que temporariamente, um selo de aprovação das regiões modernas do país. Àquele não, pelo menos ainda.

Tem gente que não suporta a Umbanda, Candomblé, religiões de matriz africana, mas se chega uma Margareth Menezes aqui, o cara vai dançar Margareth Menezes, tá entendendo? E isso parte da própria ignorância mesmo porque a Margareth Menezes, como Mariene de Castro, que tiveram a oportunidade de estar em Macapá, você vê pessoas que não gostam do marabaixo, porque tem ligação com as religiões de matriz africana, que acham que tem, mas se Margareth Menezes, às vezes canta até, muitas das vezes um ponto ali, colocando coreografias em cima daquilo tudo. E aí eu fico me perguntando, o quê que é isso? (LAURA DO MARABAIXO, 2019).

O Relato de Laura do Marabaixo chama atenção porque aparentemente é necessário que a cultura popular passe por um processo de suposta modernização, através do aval dos setores que comandam a indústria cultural (aquilo que anteriormente Bruno B.O chamou de gourmetização) para que possam ser aceitos pelos docentes e pela comunidade escolar como um todo. Neste sentido, estou de pleno acordo com Alberto Acosta:

Negamos inclusive nossas raízes históricas e culturais para modernizar-nos imitando os países adiantados. Assim, negamos as possibilidades de uma modernização própria. O âmbito econômico, visto a partir da lógica da acumulação do capital, domina o cenário. A ciência e a tecnologia importadas normatizam a organização das sociedades. Neste caminho – de mercantilização implacável – aceitamos que tudo se compra, tudo se vende. Para que o pobre saia de sua pobreza, o rico estabeleceu que, para ser como ele, o pobre deve agora pagar para imitá-lo: comprar até seu conhecimento, marginalizando suas próprias sabedorias e práticas ancestrais (ACOSTA, 2016, p. 51-52).

Precisa ser destacado que esta rejeição ao marabaixo no espaço escolar, que conta até com elementos de cunho racista, é perpetrada por professoras/es da rede estadual de ensino, e que passaram por todo um processo formativo (suponho que pelo menos a maioria) dentro das instituições de ensino superior do Estado do Amapá.

A universidade, no nosso caso em questão, as licenciaturas, quando não dialogam com diferentes fontes epistemológicas, acabam por reforçar uma formação docente pautada em uma prática pedagógica epistemologicamente monocultural, incapaz de dialogar com a cultura do próprio território onde a escola está situada.

Eurocentrismo e *colonialidade do saber* constituem o processo de formação de professores nas universidades. Vimos isto nos relatos de todas/os as/os nossas/os interlocutoras/es, o que indica uma possível repercussão considerável nas práticas pedagógicas de nossas escolas. Processos formativos monoculturais reproduzem, provavelmente, práticas pedagógicas também monoculturais.

O modelo de formação de professores/as, assim, está diretamente vinculada à história colonial que constitui o capitalismo global e os legados coloniais que nos acompanham no tempo presente. Ao permanecer indiferente ao fenômeno da *colonialidade*, a universidade ratifica o mundo desigual em que vivemos e produz processos formativos que auxiliam na sua manutenção. É necessário, portanto, que o que foi encoberto seja revelado, desde a universidade até à escola.

A partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do continente africano, de seus países e respectivas matrizes étnicoculturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos processos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos processos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (AMÂNCIO, 2014,p.35).

As memórias profissionais de Rodrigo Ethnos nos oferecem elementos valiosos para que alcancemos esses objetivos. Ele rememorou experiências bem interessantes, pois, ao ingressar no magistério, vinculou-se ao Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) da SEDUC/PA, política pública destinada à oferta de escolarização a comunidades camponesas e ribeirinhas.

Rodrigo Ethnos foi designado para lecionar em uma comunidade ribeirinha do município de Abaetetuba⁷¹ e destacou que este foi um momento muito importante de sua história

⁷¹ Abaetetuba, que significa "reunião de homens verdadeiros", na língua tupi, é conhecida como a capital mundial do brinquedo de Muriti. Está localizada na região nordeste do estado do Pará, a 60 km de Belém, no Baixo Tocantins e possui uma rede hidrográfica bastante vasta, sendo quase toda navegável, contando com florestas de terra firme e de várzea. A cidade abarca um conjunto de 72 ilhas que são habitadas por comunidades ribeirinhas e quilombolas que possuem memórias, costumes e práticas culturais distintas". Cf. esta e outras informações em: https://www.artesol.org.br/associacao_dos_artesaos_de_brinquedos_de_mirite_de_abaetetuba_asamab

profissional, pois teve contato com um modo de vida pelo qual ficou muito encantado, fazendo-o, inclusive, repensar seus projetos de vida.

Entretanto, logo de início teve um profundo choque ao receber os livros didáticos que seriam usados como subsídios para as suas aulas:

Os livros de arte que se mandam para a escola, meu parceiro, aquilo é a morte da Arte, tu é doido, é? Aquela galera já passa lá sentado o dia inteiro vendo livro, escrevendo, aí quando chega na aula de artes abre o livro lá, vê a foto da pintura da Tarsila Amaral, do Abaporu, “Responda as questões”. Tem coisa mais desafiadora que isso? Aquilo ali é subjugar as crianças, é subestimar, na verdade é subestimar a inteligência daquela molecada; o cara tá ali é para ser desafiado (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Irrequieto, Rodrigo Ethnos (2020) rememorou: “Mano, imagina, eu ter que ir lá pra essa ilha pra ficar ensinando história de Roma, história da Grécia pra esses moleques, sabe? Sem identificação nenhuma, os moleques dormiam na aula lá”.

Eu falei: “Isso não tá certo, não, bicho. ” Como é que eu vou falar de arte pra essa galera nesse universo aqui, né, mano? Como é que eu vou fazer isso? E aí, eu tentava fazer nas escolas um laboratório de artes, né? Eu fazia uns cavaletes, comprava uns compensados. E aí fazia um estudo de desenho e tudo, né? Estudo dos elementos básicos do desenho, sabe? Linha, formas e tudo, uma coisa bem espontânea mesmo. E desenvolvi vários exercícios de escultura com miriti, essas coisas com tala. Então comecei a desenvolver uma metodologia que fortalecesse a identidade deles. Então eu falava muito sobre cultura indígena, via o que que era fazer uma referência pra eles, assim (RODRIGO ETHNOS, 2020).

A escolha de Rodrigo Ethnos pelo trabalho com o miriti, palmeira nativa de áreas alagadiças, não foi aleatória. O município de Abaetetuba é reconhecido pela tradição da produção de arte que usa esse recurso natural como matéria prima. Ele contou que tinha o intuito de mostrar aos seus alunos como a sua localidade era produtora de arte, rompendo com aquele imaginário da arte como um elemento pertencente às galerias e aos museus das metrópoles, e não àqueles homens e mulheres das margens dos rios da Amazônia.

Muitos trabalhos já se debruçaram sobre essa pujante relação artística que o povo abaetetubense estabeleceu com o miriti. Santos e Silva (2012), após realizarem trabalho de cunho etnográfico no município, afirmam que as representações construídas pela população local, envolvendo a produção com o miriti, são constitutivas de processos históricos e de formação cultural que ressignificam os valores daquele povo frente ao cenário local, regional e transnacional. A dinâmica de transformação dos bens culturais produzidos com miriti em Abaetetuba ocorre distintamente das mudanças econômicas, políticas e culturais das sociedades modernas.

Rodrigo Ethnos entendeu, a partir da conflituosa relação estabelecida entre sua formação acadêmica e sua vida como artista popular, que os discursos que reduzem a produção estética do povo ao folclorismo e ao artesanato não passam de expressões do eurocentrismo. Ao atingir a condição de docente da educação básica em uma escola ribeirinha, fez questão de enfatizar a produção artística local e, a partir dela, apresentar outros referenciais.

Rodrigo Ethnos destaca como sua vivência com o professor Arthur Leandro foi fundamental para a compreensão do seu papel enquanto professor de artes, conhecendo os legados da história europeia, mas também compreendendo o papel da arte para a formação de identidades significativas. Deste modo, ele mesmo pergunta:

E essa perspectiva, mano, de que, se tu não entender qual o teu lugar na história, que tipo de arte tu vai produzir, mano? Tá lá o moleque caboclo, descendente de tupinambá lá, descendente de africano, dessas comunidades, se ele não entender que ele é descendente de tupinambá, de africano, que arte ele vai produzir, mano? Uma arte morta, que não tem nada a ver com ele, sabe? Vai no máximo dominar uma técnica de pintura, dominar, mas sabe, mas não vai transformar ele, transformar o pensamento, transformar (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Aqui fica bem definida a concepção de Rodrigo Ethnos quanto ao papel social da arte na escola. Para além do conhecimento das técnicas, o ensino de arte deve auxiliar no processo de formação de identidades e na compreensão do nosso lugar na história e na sociedade.

Disto podemos tirar mais uma lição: pedagogias decoloniais são produzidas em estreita relação com o território onde os indivíduos estão situados e onde constroem a sua história, promovendo a afirmação de suas identidades.

Como afirma Buchholz (2015, p. 59), a “Escola moderna nasce para homogeneizar a população de um determinado território, atribuindo ao território nacional uma única territorialidade”. Como pudemos perceber até aqui, nossas/os interlocutoras/es se negam a ser reprodutoras/es desta educação homogeneizante, que fortemente presente nas capitais e nos interiores da Amazônia.

Na relação direta com o território em que o ensino ocorre, Rodrigo Ethnos fez questão de expressar seu encantamento com o universo de conhecimentos os quais pode presenciar em sua estada com as/os ribeirinhas/os de Abaetetuba. Memórias que o emocionam:

Mano, a gente conhecia senhores nessas comunidades que nunca tinham pisado em escola e construíam embarcações enormes. Como eles construíam um barco daquele, cara? Imagina os cálculos matemáticos, físicos e não sei o quê, saber a densidade da madeira e o cacete. Conhecimento de um cara desse que nunca pisou na escola, não sabe nem assinar o nome. Mas constrói casa, constrói barco, constrói canoa, sabe? Então, discutir, né, o conhecimento. Qual o conhecimento que é importante? Fazer eles refletirem sobre isso, mas, principalmente, entender qual o nosso lugar na história, né? De povos e comunidades que viviam sabe, em harmonia com o meio ambiente, né? Sendo dominado por pessoas, por povos que vem pra cá subjogando os nativos, explorando, destruindo, então, perpassa por toda essa

história. Não existe arte se você não tiver autoconhecimento, se você não souber de onde você veio, sabe? Quem você é, quem são seus antepassados, não tem como tu fazer arte, sabe? (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Esta fala de Rodrigo Ethnos nos ensina que as *pedagogias decoloniais* partem da compreensão de que todas as pessoas são sujeitos do conhecimento, mas que, devido às históricas relações de poder que foram sendo instituídas ao longo da construção do sistema mundo capitalista moderno colonial, além das hierarquias econômicas, hierarquias epistemológicas, tentam nos convencer que alguns não são portadores de capacidades para produzi-lo, o que corrobora para a manutenção de um modelo civilizatório brutal e insustentável.

É importante insistir: não se trata de negar o avanço tecnológico ou apregoar um retorno de toda a humanidade a períodos pré-industrialização. Trata-se apenas de afirmar que a expansão do modo de vida que nos foi imposto, inclusive através da escola, e que se estende para além do modelo econômico, apesar de plenamente imbricado neste, está nos levando ao fim da nossa espécie, assim como já levou ao de outras espécies e ao genocídio de povos inteiros e suas culturas.

Alternativas anticapitalistas baseadas no modo de vida das nações indígenas de toda América Latina já nos foram apresentadas mostrando que podemos superar o ideário desenvolvimentista apregoado pelas premissas das sociedades neoliberais e preservar conhecimentos necessários a uma vida equilibrada e segura para todas as formas de vida do planeta, como descreve Jacob ao tratar do Bem Viver.

El Buen Vivir va más allá de lo que la sociedad de mercado llama Calidad de Vida y de Bienestar. Esa diferencia se apoya en el hecho de que esas propuestas se basan en las leyes del mercado, las cuales miran el lucro individualizado y la acumulación particular y no tienen como foco la distribución equitativa de los recursos y medios, tanto naturales como industrializados, para atender las necesidades vitales de las personas y de los grupos sociales. La calidad de vida, al apoyarse en las leyes del mercado, no considera la miseria y la marginación como efectos colaterales de su práctica y postura, bastando que atiendan a los intereses y necesidades de quien ostenta el poder, generando diferencias por las cuales no se considera responsable (JACOB, 2009, p. 19).

Reconhecendo a sabedoria do povo ribeirinho da Amazônia, Rodrigo Ethnos percebe uma enorme contradição dentro do sistema de ensino: os conhecimentos ensinados na escola surgem da imposição de um modelo civilizatório que subjuga o modo de vida dos alunos que devem aprendê-lo. Modo de vida este que, como rememorou emocionado, é ancestral e muito mais harmonioso com a vida circundante.

É nesta perspectiva que advogo a presença da cultura popular na escola. Ela faz parte destes modos de vida construídos à margem e, no caso particular dos/as ribeirinhos/as, à margem do sistema mundo moderno colonial e nas margens dos rios e igarapés que recortam a Amazônia.

Como vimos na experiência de Rodrigo Ethnos, a educação monocultural a serviço da matriz colonial de poder se dirige, via escola, até estes povos e busca aliená-los através, até, do ensino de artes, apresentando referências estéticas ditas canônicas e universais e não reconhecendo toda beleza produzida nos territórios desta gente. O orientador de Rodrigo Ethnos, Arthur Leandro, já havia escrito que:

O que comumente ocorre é uma classificação de nossas manifestações estético-religiosas como símbolos de um mundo pré-moderno, primitivo, exótico e fetichista comumente estigmatizado e interdito junto a modernidade e a valorização unilateral de movimentos artísticos, acadêmicos ou não, e suas hegemonias recaindo sobre o erro da visão folclorizante do exotismo... (LEANDRO; KINANBOJI, 2019, p. 134).

O combate à folclorização da cultura popular dentro da escola se tornou, inclusive, uma das maiores prioridades de Rodrigo Ethnos. Ele compreendeu que não poderia simplesmente rejeitar o calendário “folclórico” que historicamente constitui o currículo escolar, mas poderia ressignificá-lo, descolonizá-lo. Para tanto:

Nesse período eu já tinha meio que um pré-projeto criado, meu mesmo, né? Criado por mim para as aulas de artes, né? Tipo, no carnaval, eu fazia criações de máscaras e trabalhava as marchinhas homofóbicas, as marchinhas racistas e dizia assim “ó, a marchinha que não pode mais cantar e tudo”, aí cantava outras marchinhas e tudo, e trabalhava naquela pegada ali. 13 de maio... com mais aquela pegada de que 13 de maio não libertou ninguém e refletia sobre o 13 de maio, com esse processo de abolição, quem foram os heróis, Zumbi, Dandara, quem são os heróis do processo, o que nos é contado, porque a gente tem os algozes como herói, né? Na história oficial, como o Duque de Caxias, Magalhães Barata, esses filhos da... que são os heróis. O lance é desconstruir esse processo, mas... deixa vê... tinha o que mais? Boi-Bumbá, chegava maio e junho, começava a construir os adereços do boi bumbá, e contextualizava a lenda⁷²... Essas coisas. Agosto voltava com a perspectiva das lendas (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Iniciativas como essas são fundamentais, pois, a partir das atividades que já existem no interior das escolas, pode-se iniciar toda uma prática decolonial, debatendo diferentes aspectos da *colonialidade* com os/as estudantes. Nesta mesma linha, ele rememorou outra iniciativa na qual recebeu a orientação de seu professor:

Eu tinha um projeto mais voltado pra cultura Afro-Indígena, e aí, pô, a galera pirava, o coordenador: “Pô, o projeto é totalmente alinhado com a Lei 10.639 e tal”, mano

⁷² Eu não conhecia a lenda popular que envolve o surgimento e a tradição do boi bumbá. Rodrigo Ethnos me contou neste exato momento da entrevista.

foi um momento muito áureo. Eu lembro de uma atividade que a gente fez que foi construir as armas dos Orixás, as facas, o espelho de Iemanjá, de Oxum, arco e flecha, o machado de Xangô. Aí começamos a cortar papelão, colar papel laminado e tudo (RODRIGO ETHNOS, 2020).

Através do ensino de artes, Rodrigo Ethnos leva até à escola o legado das religiões de matriz africana, construindo assim uma prática pedagógica intercultural antirracista e, portanto, decolonial. Maldonado Torres (2020) nos diz que as lições da pedagogia de(s)colonial não se limitam à prática explícita do ensino, pois, mais que responder à necessidade de transmitir conteúdos específicos, é preciso prover a indignação contra a colonização. Rodrigo Ethnos, conhecedor desta história de violência e dos modos como ela influenciou na concepção de arte, estética e educação que carregamos, se nega a ser um reprodutor desse sistema de valores. Ele, assim como seu orientador de TCC na universidade, desobedece aos cânones do sistema mundo capitalista moderno colonial dentro da escola.

Alessandra Marinho também. Professora de língua portuguesa efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Belém desde 2012, ela disse que sempre procurou estabelecer um diálogo com a capoeira angola em sua prática pedagógica.

Desde quando eu comecei a trabalhar, eu sempre fiz essa relação com as minhas outras práticas populares, porque eu já coloquei assim, eu acho que a minha formação na faculdade foi muito insuficiente, talvez porque eu fosse envolvida com outras coisas, mas, também por insuficiência curricular. Eu particularmente atribuo muito do que eu aprendi, nos meus processos de desenvoltura, desenrolamento ao aprendizado da vida, dos movimentos sociais e culturais, então eu sempre busquei, né? Nesse sentido, eu acho que a língua portuguesa nos deixa muito livre, quando você trabalha com a textualidade, o texto te dá várias possibilidades, várias abordagens, as cantigas de capoeira podem ser um gênero textual pra trabalhar em sala de aula, né? Então eu sempre busquei trabalhar isso com eles (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Após sua admissão, Alessandra Marinho foi lotada para lecionar no ensino fundamental na Escola Municipal Maria Stellina Valmont, também localizada no bairro da Terra Firme. Quando começou, ela diz:

Tinha uma coisa que eu sentia muito aqui. Eu via muito os próprios alunos menosprezando... as narrativas que eram de menosprezo do bairro: “Ah, quando eu digo que moro na Terra Firme dizem “me rouba logo””. Só que ao mesmo tempo que eles se sentiam ofendidos com isso, eles se atacavam com essa mesma narrativa, então eu sempre buscava muito essa questão do sentimento de pertencimento, o quanto ele era importante você conhecer o que tinha de bom no bairro para que você se sentisse com orgulho de pertencer a esse bairro (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Neste momento da entrevista fiquei muito tocado, porque rememorei que também vivi o mesmo fenômeno na minha vida estudantil. Adolescente, residente no Conjunto Paar,

município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, local que por muito tempo foi a maior área de ocupação da América Latina, muitas vezes ouvi o tal “me róba logo”, ao dizer a qualquer pessoa o local onde residia. Provocava um misto de vergonha e indignação. A desigualdade social no capitalismo é tão cruel que criminaliza a própria população que é vítima. Escandaliza constatar que esse tipo de imaginário violento ainda transita na escola. Alessandra Marinho percebendo isso intervém:

Então eu sempre buscava muito essa questão do sentimento de pertencimento, o quanto ele era importante você conhecer o que tinha de bom no bairro para que você se sentisse com orgulho de pertencer a esse bairro. “O bairro da Terra Firme é um bairro com histórico de lutas, de movimentos culturais”. Ah, pode até parecer que eles estão nem aí pro que tu tá falando, mas uma sementinha tá ali plantada e vai ter uma hora, em um momento da vida que vai germinar, aí eu sempre ia criando possibilidades para que os alunos fossem percebendo isso (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Alessandra Marinho entende que essas identidades negativas construídas através de discursos de criminalização da pobreza precisam ser superadas e a escola é um ponto estratégico para isso. Coube a ela, na condição de professora, apresentar estes outros referenciais aos seus alunos e alunas, mostrando toda a beleza artística e a história de luta que envolve o referido bairro.

Por sinal, a desvalorização da cultura popular é também um elemento desse processo de inferiorização das classes populares. O povo é visto como bárbaro, violento, selvagem, logo, as expressões de sua cultura são expressões de sua selvageria ou, quando muito, folclore para ser apreciado em momentos festivos, não mais que isso. Contudo, Alessandra Marinho teve a oportunidade de debater estes temas através do auxílio de comunitários do bairro.

Entrei na escola em janeiro e mais ou menos em agosto eu fui chamada pra trabalhar nesse programa que é o “Mais educação”, ele me deu um leque de possibilidades muito grande, para além da Alessandra professora de Língua Portuguesa em sala de aula. Esse programa possibilitou não ser só eu Alessandra, mas, de ser um conjunto de manifestações culturais que eu queria que tivesse dentro da escola e o programa não possibilitou estar. Então, existiam várias oficinas, né, que o programa proporcionava de rádio escola, de capoeira, de dança, de teatro. Então eu chamei toda a galera do movimento social que eu já tinha contato pra ficar trabalhando: Preto Michel tava comigo, do grafite e que é poeta; América Histórica, que é do teatro; Wanessa Nascimento e o Marvin, que eram da rádio escola. Então a gente conseguiu fazer eventos muito ricos na escola (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

O *Programa Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Tratava-se da construção de uma ação intersetorial entre as

políticas públicas educacionais e sociais que visava contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2007).

Ao longo de sua existência, o *Programa Mais Educação* foi alvo de duras críticas. Denunciava-se que era uma implementação precária do princípio da educação integral nas escolas públicas. Os problemas apontados estavam situados na baixa remuneração ofertada aos professores e no currículo. Para Leclerc e Moll (2012), o programa partia de uma concepção curricular limitada, pois no turno fixo prevaleciam as disciplinas tradicionais que constituem o núcleo central do currículo e nos contra-turnos flexíveis prevaleciam as atividades que tornavam o “tempo escolar agradável”.

Apesar dos muitos limites presentes na referida política, Alessandra Marinho rememorou muitas atividades que foram viabilizadas dentro da escola a partir da implementação do programa.

A capoeira também eu trouxe pra escola e a gente conseguiu fazer não só dentro daquele calendário festivo que a gente vê, tipo o dia da consciência negra. Na época teve uma parceria com a Casa Preta, que funcionava aqui na fronteira Terra Firme - Canudos, eles vinham com oficina de percussão. Nós produzimos também pelo Mais Educação junto com a disciplina de Língua Portuguesa, porque daí eu já não era mais professora só do sexto ano, era também do nono ano, então como os meninos já tão assim nessa fase da adolescência para juventude, eles com 14/15 anos já entendem uma linguagem, então nós produzimos um material documentário, foi um vídeo documentário que eles fizeram sobre as manifestações culturais afro aqui no bairro da Terra Firme. Então, eles fizeram um vídeo sobre a capoeira e sobre o tambor de crioula dos filhos e amigos do Cururupú. Eles fizeram uma entrevista com a dona... esqueci o sobrenome dela, Ana da Terra, alguma coisa assim, que era a senhora que era matriarca lá, foi uma experiência muito rica para os alunos (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Alessandra Marinho teve a oportunidade de coordenar o “Mais Educação” e pode estreitar a relação da comunidade escolar com as manifestações de cultura popular presentes no bairro da Terra Firme. Essa experiência foi para ela muito importante. Do ponto de vista das políticas públicas educacionais mostrou que a escola pode se tornar um espaço intercultural e de valorização dos saberes populares.

Obviamente, o programa em questão está longe de ser o ideal para uma plena transformação do espaço escolar, mas fica evidente, como demonstra Alessandra Marinho, ser possível fazer mudanças “com menos do que o necessário”. Com seu trabalho, foram providas atividades significativas na escola que alcançaram bons resultados. A imagem que segue é uma fotografia desta assertiva.

Imagem 24 – Oficina de dança afro na escola



Fonte: acervo pessoal de Alessandra Marinho

A cultura popular dentro da escola, como vemos na imagem que segue, pode ser um recurso de valorização da auto-estima dos estudantes.

Imagem 24 – Oficina de trança nagô na escola



Fonte: acervo pessoal de Alessandra Marinho

Imagem 25 – Oficina percussiva de ritmos afro-brasileiros na escola



Fonte: acervo pessoal de Alessandra Marinho

Alessandra Marinho “colhe os frutos” do trabalho realizado. Ao romper com os imaginários pejorativos arraigados na nossa cultura racista, promove a receptividade das crianças às atividades propostas, produz o encantamento e reforça a beleza da nossa diversidade cultural.

Inclusive tiveram alguns alunos que eram evangélicos e que eles diziam que eles conseguiram desmistificar algumas visões, porque ainda existe essa visão. Quando tu diz que faz capoeira muita gente diz que tu faz macumba, que toca macumba e tal e sem contar também esse trabalho cotidiano de ficar desmistificando isso. Então, principalmente as crianças do primeiro ano, eu me possibilitava fazer várias atividades corporais com elas, brincar de corpo e as outras crianças também tava sempre levando os instrumentos pra eles conhecerem. Quando eles começavam a falar de macumba eu falava: “Ah, vocês querem conhecer a macumba? Amanhã vou trazer a macumba pra vocês”, aí eu no outro dia eu levava o reco-reco e falava: “Olha, tá aqui a macumba” e eles “Isso é macumba, professora?” Eu respondia: “É, macumba é um instrumento, vocês não sabiam?” Eles queriam pegar e tudo. Às vezes descobria que tinham alunos que faziam capoeira regional, mas, não queriam falar isso em sala de aula, e aí ele já ia se manifestando, tinham alguns meninos que fazem capoeira com a gente e eles também me ajudavam na construção da aula. Isso é muito rico. Como eles são negros retintos, muitas vezes eles eram frutos de preconceito na sala de aula e ficavam ali muito acanhados, e foi aí nesses momentos que eles estavam ali como protagonistas, participavam do projeto e os alunos: “Nossa, fulano sabe jogar, fulano sabe tocar”. Então era um momento assim, que eles se destacavam muito (ALESSANDRA MARINHO, 2020).

Em seguida apresentamos uma imagem de Alessandra ensinando seus alunos a tocar berimbau.

Imagem 26 - Alessandra Marinho apresenta o berimbau às/aos alunas/os



Fonte: acervo pessoal de Alessandra Marinho

Outra lição que podemos aprender a partir da experiência de Alessandra Marinho é que as *pedagogias decoloniais* são construídas em estreita relação com as organizações de luta popular. São pedagogias que qualificam as pessoas para o enfrentamento das opressões da matriz colonial de poder, portanto, nascem vinculadas à luta e tem como horizonte a descolonização do mundo.

Digo isso porque Alessandra Marinho, como vimos, leva até à escola pessoas engajadas em diferentes lutas políticas: militantes do movimento negro, lideranças de partidos políticos anticapitalistas, integrantes do movimento feminista, e tantos outros. Discutindo com a comunidade escolar as diferentes opressões impostas pela matriz colonial de poder, promove a consciência crítica tão defendida por Freire.

Os relatos de Alessandra Marinho, Bruno B.O, Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos, sendo elas e eles angoleira, MCs, marabaixeira e carimbozeiro ratificam a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas na educação básica capazes de estabelecer um diálogo intercultural autêntico com a comunidade escolar, descolonizando-a.

Essa prática é decolonial quando denuncia a reprodução da *colonialidade* no sistema de ensino e anuncia, a partir da cultura popular, um outro mundo possível, com a ampliação dos nossos referenciais estéticos, epistemológicos, políticos e éticos.

Por meio das memórias de Alessandra Marinho, Bruno B.O, Cléia Alves, Laura do Marabaixo e Rodrigo Ethnos pudemos constatar que, se o sistema de ensino gerenciado por um Estado colonialista promove a reprodução do capital e modos individualistas de estar no mundo,

ele pode também funcionar em direção contrária e reproduzir a solidariedade , a criatividade e funcionar de forma contra-hegemônica.

Maldonado-Torres (2020) diz que para entender a pedagogia de(s)colonial é preciso conhecer as dimensões fundamentais da colonização moderna, da *colonialidade* e das atitudes que nascem para combatê-las. Nossas/os interlocutores tiveram em suas vivências com cultura popular a oportunidade de conhecer a história e compreender os legados coloniais aos quais estamos submetidos.

Como docentes, assumiram o compromisso de descolonizar a educação escolar, mas para isto operaram (e continuam a operar) uma vigilância constante sobre os valores coloniais internalizados pela vida, pela formação, enfim, pela experiência de ser, pensar e viver em mundo colonialista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (QUIJANO, 2005, p. 274).

As memórias de Alessandra Marinho, Cléia Alves, Laura do Marabaixo, Bruno B.O e Rodrigo Ethnos demonstram que a cultura popular foi sendo colocada sob condição marginal nas escolas amazônicas. Desde tenra idade, quando viveram as primeiras experiências com as escolas, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, até suas atuações profissionais que chegam aos dias atuais, todos/as destacam que a cultura popular oficialmente passa a fazer parte da escola em momentos festivos, vinculados ao calendário “folclórico” anual.

Destacam, em particular, que isto se dá por conta de um preconceito profundo em relação à cultura popular, ligada a grupos de minorias historicamente subalternizados como negros, mulheres e pessoas constitutivas das comunidades LGBTQIA+. Laura do Marabaixo, por exemplo, foi vítima de *bullying* nas escolas públicas amapaenses onde estudou, por conta da atuação de sua família na defesa do marabaixo, cultura de matriz africana, portanto, vinculada à população negra; Cléia Alves narrou que no projeto que lhe foi apresentado de produção de oficinas de dança a ser desenvolvido na escola pública de Manaus não havia espaço para os ritmos amazônicos, culturalmente originários da floresta, portanto, vinculados às populações indígenas e ribeirinhas; Bruno B.O, por sua vez, percebeu em sua estada numa escola privada de Belém do Pará a ausência de artistas populares nas programações pedagogicamente planejadas para os jovens, o que provavelmente se deu por conta da origem periférica destes artistas.

A escola, como uma instituição moderna de conhecimento, na acepção de Vandana Shiva (2013), e gerenciada por um Estado que reproduz o padrão de poder colonial, conforme compreende Castro-Gómez (2005), segue funcionando como uma instituição monocultural. Ela está enredada e reproduz a narrativa da modernidade, deste modo, reforça a reprodução de práticas legitimadas por padrões civilizatórios ocidentalizados. Neste contexto, a única forma institucional que tem sido operada para fazer incluir na escola referenciais culturais outros é a folclorização, que estereotipa os produtos culturais populares e assegura sua presença esporádica e correntemente deturpada, esvaziada de sentido social e político.

Resulta demonstrado que tal realidade decorre de uma construção histórica fundada na colonização superada pelo Sul global ao longo dos séculos XIX e XX enquanto regime político. Colonização esta que, no entanto, permaneceu no mesmo Sul global na forma de *colonialidade*, posto que a mudança de regime dos Estados do Sul global para Estados independentes não promoveu o rompimento com processos sociais de subalternização materializados, principalmente, no racismo e no patriarcado.

No caso específico da cultura popular e sua relação com a escola, a *colonialidade* pulsa com significativa força quando emergem no nosso cotidiano os vínculos, os elos que nos ligam à negritude da África e ao indigenismo da América. Trata-se de uma relação que a escola faz questão de folclorizar, no caso do Brasil, no calendário da instituição por meio do 13 de maio e 21 de abril. Esvaziados de seu conteúdo político e social, esses elos são arrefecidos pela escola para que a *colonialidade* prevaleça e nossa ancestralidade tolerada como "vestígio de um passado longínquo". Trata-se de uma estratégia, como demonstra Barbosa (1989), de reforçar a necessidade de nos livrarmos de uma origem que nos coloca na condição de sujeitos de segunda categoria.

A *colonialidade* que constitui o capitalismo global faz da Europa o eixo central, o referencial cultural do mundo capaz de conduzir o restante do planeta ao desenvolvimento e ao progresso. Conforme denuncia Enrique Dussel (2008), isto é uma falácia construída pelo mito da modernidade.

Como discutimos ao longo do trabalho, a matriz colonial de poder é constituída por uma dimensão epistemológica: a *colonialidade do saber*. Esta não reconhece os conhecimentos produzidos fora da Europa ocidental moderna e, ao negar os saberes presentes nos modos de vida dos indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos da Amazônia, corrobora à perpetuação do modelo civilizatório proposto pelo sistema mundo capitalista moderno colonial.

A dimensão pedagógica da colonialidade, que se encontra presente no sistema de ensino, tem no currículo oficial um de seus principais instrumentos de reprodução. Como diz Cássio (2018), a construção de uma base nacional curricular comum é na verdade uma iniciativa política de centralização curricular que se oculta sob o eufemismo denominado "direitos de aprendizagem".

Como vimos, essa uniformização curricular é orientada por agências que atuam em nível internacional, ditando, a partir do Norte global, o que deve ser ensinado às massas do Sul global. Tal estratégia, resulta, além da alienação cultural e política do Sul global, na exploração econômica de grandes conglomerados internacionais da educação que, aliados a fundações patrocinadas pelas elites nacionais, tentam determinar o debate público referente à "qualidade a educação para o desenvolvimento do país".

As políticas educacionais ao longo da história do Brasil, majoritariamente, tendem a reforçar os padrões de poder que remetem ao colonialismo, esta é a conclusão da análise de Dalmolin (2003). O autor afirma que os projetos educativos levados à cabo pelas políticas de Estado são regidos pela necessidade da construção de uma “unidade nacional”, um projeto que supostamente promoveria o fortalecimento da nação, mas que se revela como assimilacionista e, acima de tudo, promotor de apagamentos, ocultações, homogeneizações.

Com esta pesquisa ficou evidente que a nossa região foi e continua sendo alvo deste projeto integracionista via ação da escola. Salta-nos aos olhos, a partir das memórias de nossos/as interlocutores/as: 1- a desvalorização dos conhecimentos das populações que habitam em cada território; 2 - o apagamento das produções culturais/artísticas locais; e 3 - a imposição de modelos educativos e sociais exógenos como elementos constitutivos do processo pedagógico na Amazônia. Das periferias de Manaus, Belém e Macapá, conforme as experiências narradas por Cléa Alves, Alessandra Marinho e Laura do Marabaixo, passando pela comunidade ribeirinha do Município de Abaetetuba-PA, como rememorou Rodrigo Ethnos, até à educação voltada às classes mais altas, como experienciou Bruno B.O, as experiências educacionais escolares em quase nada contribuem para a formação de uma memória coletiva que dê sentido histórico de vida às culturas locais da Amazônia.

Esta educação colonial imposta pelas ações estatais constitui o projeto nacional e internacional para Amazônia, alvo seletivo do colonialismo interno brasileiro e de estratégias geopolíticas internacionais. Como afirma Malheiro (2020), há uma inclusão pela exclusão da região nas políticas nacionais de desenvolvimento, já que estas são configuradas a partir da lógica homogeneizante que reduziu milhares de nações a uma só, transformando a diversidade regional em vazio: de pessoas, de técnica e de política.

Na esteira dessa ausência, surgem os grandes projetos, dispositivos capazes de desempenharem o saque neocolonial e reproduzirem a dependência como mote de integração global, lançando mão da violência no processo de expropriação e acumulação. Trata-se da lógica legitimada de desenvolvimento que torna o sacrifício, a destruição e a morte em caminhos naturalizados do que se institui colonialmente como progresso (MALHEIRO, 2020).

Conclui-se, então, com este trabalho que a colonialidade opera como uma política de Estado para a Amazônia, contando com os elementos da violência colonial e da colonialidade do poder em ações ditas de “desenvolvimento” e “progresso”, e com o epistemicídio próprio da colonialidade do saber através do sistema de ensino oficial, a educação escolar. A escola, neste sentido, opera como um elemento fundamental à imposição/manutenção do sistema mundo capitalista moderno colonial na região.

Trata-se, portanto de um projeto de educação pensado “de cima pra baixo”, que visa fazer prosperar um modelo de educação: 1) que desrespeita o universo linguístico dos alunos, conforme o relato de Alessandra Marinho; 2) que institui uma sociologia que não dialoga com as problemáticas sociais vividas pelos/as jovens das periferias, como denuncia Bruno B.O; 3) que promove o ensino de artes produzidas na Europa e desqualifica a arte popular, a estética das populações ribeirinhas da Amazônia, como narrou Rodrigo Ethnos; 4) que menospreza a diversidade de gêneros típicos da música amazonense no ensino de dança em escolas manauaras, conforme Cléia Alves; 5) que rejeita o marabaixo, principal expressão da cultura popular do Amapá, dentro das escolas amapaenses, de acordo com as memórias de Laura do Marabaixo.

Na perspectiva dessa educação, que é profundamente monocultural, assentada na *colonialidade*, as populações da Amazônia precisam ser educadas por esse sistema de ensino para ingressarem na modernidade; precisam ser desterritorializadas para que seu território ingresse num sistema de representação mobilizado pelas ideias de progresso e desenvolvimento.

A busca por alternativas às formas estabelecidas pelo sistema-mundo exige o questionamento da suposta universalidade deste modelo civilizatório. Para tanto, dar ênfase às várias perspectivas culturais e, no âmbito deste trabalho, construir um elogio à força descolonizadora da cultura popular, auxiliam na construção de outros mundos possíveis. A partir do reconhecimento de modos outros de vida já existentes, e que erigiram sociabilidades completamente distintas das vinculadas às sociedades capitalistas, entendemos ser viável repensar a escola e projetar modelos de formação mais engajados, capazes de promover a autonomia e a luta por condições não colonialistas.

Afinal, foram as vivências com a cultura popular que garantiram a Alessandra Marinho, a Cléia Alves, a Laura do Marabaixo, ao Bruno B.O e ao Rodrigo Ethnos elementos para questionar e subverter a *colonialidade pedagógica* nas escolas em que atuaram e, a partir das suas práticas pedagógicas, denunciar os mecanismos de aprisionamento da educação promovidos pela matriz colonial de poder.

Essas mulheres e homens colocam em questão os conhecimentos socializados nesta instituição. Em função disto, acabam por produzir conhecimentos outros possibilitados pelo diálogo com as culturas locais, além de: legitimar e valorizar saberes territorializados, enraizados; ampliar o conceito de arte e de estética; problematizar práticas racistas e machistas no interior das escolas; criticar a exploração do trabalho humano e da natureza no capitalismo.

As narrativas colhidas para este estudo demonstram que a escola, mesmo manipulada e conduzida pelos donos do poder, não cumpre o mero e exclusivo papel de reprodução de valores

do sistema mundo-moderno-colonial. Ainda bem. Sua ação é dinamizada pelas contradições da sociedade, pela atuação de sujeitos formados pelas idiossincrasias de um mundo complexo que possibilitam vivências outras que adentram o mundo da escola, o que ajuda na descolonização do ensino nela ministrado. Restou demonstrado, a partir desta pesquisa, que a cultura popular, construída sob a opressão da *colonialidade*, contraditoriamente, auxilia nesse processo de descolonização.

Alessandra Marinho, Cléia Alves, Laura do Marabaixo, Bruno B.O e Rodrigo Ethnos mostram para nós caminhos em direção à construção de processos educativos interculturais, as vantagens de se desenvolver uma prática pedagógica pensada a partir do território, a necessidade de se articular estratégias concretas de estímulo e motivação para a permanência de crianças e jovens na escola.

Se a *colonialidade* pedagógica faz com que as escolas amazônicas promovam o “encobrimento” da cultura popular, Alessandra Marinho, Cléia Alves, Laura do Marabaixo, Bruno B.O e Rodrigo Ethnos partem desta cultura para instaurar o processo de ensino. Eles desobedecem ao cânone no qual se assenta a educação escolar, desconstroem as hierarquias sociais por meio da inversão de prioridades das hierarquias epistemológicas. Enfim, operam a desobediência epistêmica e, ao fazerem isto, promovem uma formação consciente de desobediência política.

Diante do entendimento de que a modernidade é originária do processo colonial, Escobar (2003) afirma que a América Latina, enquanto *locus* geográfico em que se deu a confirmação desse processo, é o espaço epistemológico e político propenso a pensar formas de superação da modernidade eurocentrada. As vivências narradas por Alessandra Marinho, Cléia Alves, Laura do Marabaixo, Bruno B.O e Rodrigo Ethnos são a confirmação desta possibilidade. Como originários da Amazônia, território que segue sendo vítima não apenas do colonialismo externo, mas também, e principalmente, de um avassalador colonialismo interno, eles são a resposta concreta da história de opressão da América Latina e, como tal, sujeitos privilegiados de sua transformação. Suas práticas demarcam um rompimento de fronteiras e nos oferecem muitas lições. Dentre estas, a de que a contra-hegemonia é possível, mesmo numa instituição tão controlada como a escola, e a de que a transformação é um processo de longa duração a ser conduzido, pacientemente, por todos aqueles que lutam pelo direito de todos à vida e à dignidade.

O reconhecimento das memórias destas pessoas como *corpus* da pesquisa foi o que nos possibilitou identificar e compreender esta dinâmica colonialidade/decolonialidade no interior das escolas amazônicas. E este é um aspecto importante desta pesquisa. As vivências e experiências que foram rememoradas e narradas nos auxiliaram na compreensão de como a

colonialidade opera dentro do sistema de ensino na Amazônia, mas, mais que isso, nos possibilitaram reconhecer as subversões, as contradições, as desobediências que a comunidade escolar também protagoniza diariamente.

Ao trabalhar com as memórias destas/es docentes, a pesquisa consegue, aliada ao aporte teórico e com auxílio do material iconográfico cedido pelos/as interlocutores/as, debater dinâmicas estruturais que vinculam a escola à matriz colonial de poder e ao sistema mundo capitalista moderno colonial, descortinando determinados mecanismos de aprisionamento e controle. Consegue também apresentar de quais modos este padrão de poder reverberou na individualidade destes sujeitos, mostrando como o racismo violentou Laura do Marabaixo ainda criança nas escolas macapaenses, como a jovem Alessandra Marinho foi vítima do machismo e do patriarcado no jogo da capoeira, e como a mercantilização da educação transformou um direito social em um privilégio de classe, como viveu Bruno BO na adolescência.

Em síntese, as memórias nos possibilitaram compreender a dinâmica social complexa que opera dentro das escolas amazônicas a partir do sistema global de poder, e nos permitiram também lançar luz às subjetividades, às singularidades, construindo a dialética indivíduo/sociedade.

As memórias sobre as suas vidas com a cultura popular nos ajudaram a perceber como estas vivências foram capazes de formar estas pessoas para a luta contra as diferentes opressões coloniais. Revelaram também como a cultura popular foi fundamental para que elas e eles pudessem construir uma prática pedagógica decolonial, problematizando diferentes aspectos da matriz colonial de poder e levando até a escola determinados conhecimentos que, oficialmente, não deveriam estar lá.

A utilização da história oral enquanto método usado na apreensão das narrativas, foi de fundamental importância e possibilitou que atingíssemos nossos objetivos. Contudo, após tudo o que fora analisado e discutido, as preocupações epistemológicas de Cunsicanqui (1987), apresentadas na segunda seção, fazem ainda mais sentido. A história oral nos oferece elementos que auxiliam na descolonização da produção de conhecimento, mostrando como as pessoas em sua vida cotidiana lidam com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas impostas pelo padrão de poder gestado pelo colonialismo.

A história oral, como bem diz Cunsicanqui, possibilita que as histórias das populações latino-americanas, cuja tradição oral é a principal forma de repasse de conhecimentos, sejam popularizadas e levadas inclusive ao meio acadêmico, construindo uma história do continente latino-americano a partir dos grupos que foram silenciados pelo colonialismo europeu. Nesta pesquisa, a história oral possibilitou que conhecêssemos como indivíduos educados a partir da oralidade da capoeira, carimbó, marabaixo, hip hop, etc, construíram processos educativos

contra-hegemônicos no interior de uma instituição fortemente regida pela mesma lógica colonial de produção de conhecimento que a socióloga boliviana denuncia.

Neste sentido, a história oral garantiu que histórias que jamais seriam contadas pelo sistema de ensino oficial, mas que também se encontram invisibilizadas em trabalhos que subestimam ou desconsideram o poder de agência dos indivíduos frente a uma estrutura determinista, viessem à tona, mostrando que os/as agentes que operam o ensino escolar “na ponta da lança”, em sala de aula, não apenas reproduzem as composições propostas pelas políticas de um Estado colonial, mas também as desobedecem, subvertem, polemizam. São essas fissuras cotidianas promovidas no sistema que alimentam a esperança da transformação, da descolonização.

Enfim, esta tese demonstra que, mesmo atravessada pela *colonialidade*, a escola pública, possibilitada pela liberdade relativa ainda possível no ambiente escolar, em meio às contradições presentes na sociedade brasileira, marcadas pela história de opressão/libertação que a constitui, produz condições de rompimento com o modelo racista, patriarcal e sexista que conduzem a educação moderna. A cultura popular ao adentrar este ambiente força o rompimento, principalmente quando mobiliza valores e sentimentos profundos que nos formaram enquanto povo pertencente a uma nação forjada na exclusão e na subalternização, contra a qual ainda precisamos lutar, como reflete a Professora Cléia Alves em relação aos que questionam: “Por que você ainda fica falando sobre isso?” A pesquisa traz à superfície lembranças que permanecem no coletivo, como destaca Catherine Walsh (2013), articuladas a práticas pedagógicas decoloniais, e são elas o material que dá concretude a uma contra-hegemonia que nos torna mais humanos. Na vivência real, possibilitada pela experiência cotidiana da escola, como revelaram os professores e professoras protagonistas desta pesquisa, reside toda a força e delicadeza de uma transformação histórica que não pode mais ser adiada.

REFERÊNCIAS

a) FONTES ORAIS

ALVES, Ana Cleia Nery. Cléia Alves: Memórias: vida na escola, formação, docência e experiências com a cultura popular. [out. 2020]. Entrevistador: Albert Cordeiro. 1 arquivo. Smartphone (3h52 min).

BARROS, Nielson Rodrigo. Rodrigo Ethnos: Memórias: vida na escola, formação, docência e experiências com a cultura popular. [jan. 2020]. Entrevistador: Albert Cordeiro. 1 arquivo. Smartphone (4h07 min).

BORDA, Bruno Guilherme dos Santos. Bruno B.O: Memórias: vida na escola, formação, docência e experiências com a cultura popular. [jan. 2020]. Entrevistador: Albert Cordeiro. 1 arquivo. Smartphone (4h22min).

MARINHO, Alessandra Ferreira. Alessandra Marinho: Memórias: vida na escola, formação, docência e experiências com a cultura popular. [set. 2020]. Entrevistador: Albert Cordeiro. 1 arquivo. Smartphone (4h15min.).

SILVA, Laura Cristina da. Laura do Marabaixo: Memórias: vida na escola, formação, docência e experiências com a cultura popular. [ago. 2019]. Entrevistador: Albert Cordeiro. 1 arquivo. Smartphone (3h52min).

b) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola**: Cultura popular e o jogo de saberes na roda. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2004.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Culturas populares e a luta decolonial. In: **Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**. Anais. Salvador Bahia, 2019

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos possíveis. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. Apresentação. In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMÂNCIO, I. M. da COSTA. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e leituras de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, I. M. da COSTA; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. dos SANTOS. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AMARAL, Amadeu. **Tradições Populares**. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.

AMORAS, Luciana Martins; RODRIGUES, Denise Simões. **Do terreiro à escola**: diversidade religiosa e discriminação na ilha de Mosqueiro em Belém do Pará. Belém-PA: EDUEPA, 2020.

ANDRADE, Rafael. **O ensino de sociologia e a razão descolonial**: reflexões para uma nova concepção didático pedagógica. Revista Três Pontos – UFMG, v. 14 n. 2 (2017).

ANDRADE, Mario de. **Aspectos do folclore brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2019.

- ANJOS, Suelen. **Hip hop e as práticas educativas**: um estudo a partir das experiências do coletivo família hip hop, Santa Maria - DF. 2019. 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Corpos sem fronteiras**. Projeto História, n. 25, dez. 2002.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Rosângela. Elas gingam. In: LIBERAC, Antônio (Et Al) (Orgs). **Capoeira em múltiplos olhares**: estudos e pesquisas em jogo. Cruz das Almas-BA: EDUFRB; Belo Horizonte-MG: Traço Fino, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo**, território em disputa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignês. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- AZEVEDO, Fábio. O conceito de cultura em Raymond Williams. In: **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** São Luís - Vol. 3 - Número Especial Jul./Dez. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio – agosto de 2013, pp. 89-117.
- BAPTISTA, Lívia. **(De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa**: uma “new mestiza”. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Maria José Somerlate. **A Mulher na Capoeira**. In: Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies, V9, p.9-28, 2005.
- BASTIDE, Roger. **Sociologia do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Anhembi, 1959.
- BENEVOT, Aaron et al. **El conocimiento para las massas**: modelos mundiales y currícula nacionales. Revista de Educación. Historia del curriculum – I, Madrid, n. 295, 1991.
- BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson (Orgs). Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In. BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BORDA. Bruno Guilherme dos Santos [BRUNO B.O.]. **Vivências, tecnologias, ritmo e etnografia**: Uma visão afro amazônica sobre o Rap Nacional. 2016. 141 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém-PA, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore?** São Paulo: Brasiliense, 2014 (Coleção Primeiros Passos; 60).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. in **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- BRASIL. **Programa mais educação passo a passo**. Ministério da Educação. Brasília –DF, 2007.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna: Europa 1500-1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BUCHHOLZ, João Paulo. **A longa crise da educação: um problema de colonialidade**. Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | jan.-dez. 2014/2015 | v. 27/28 | p. 55-61.
- CAMPOS, Judas Tadeu. **Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática Crítica Intercultural: Aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo**. Macapá: Fundecap, 1998.
- CARNEIRO, Edson. **A Sabedoria Popular**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CARVALHO José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para a refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). In **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.
- CÁSSIO, Fernando. **Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur)
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **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.
- CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas. Introdução: Sociologia da América Latina. In: CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (org). **Decolonialidade e Sociologia na América Latina**. Belém: NAEA/UFGPA, 2018.
- CASTRO, Edna. Epistemologias e caminhos da sociologia latino-americana. In: CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (org). **Decolonialidade e Sociologia na América Latina**. Belém: NAEA/UFGPA, 2018.
- CAVALCANTI, Maria Laura. Entendendo o folclore. In: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2008.
- CAVALIERI, Ivan Fornazier. **Padre Júlio Maria Lombaerde na memória do povo de Macapá**. Juiz de Fora: Gráfica Floresta Ltda, 1981.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- CHAKRABARTY, Dipesh. Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo? Barcelona: Tusquets, 2008.
- CHARONE, Olinda. Os grupos de pássaros juninos como escolar de formação de brincantes. in OLIVEIRA, Elaine. **ESCOLA DE PÁSSAROS: reflexões sobre o teatro popular no Pará**. Belém: Fundação Cultural do Pará, 2015.
- CHARTIER, Roger. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n 16, 1995, p. 179-192.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1982.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CORDEIRO, Albert; ABIB, Pedro. A Educação da Capoeira: uma pedagogia da cultura popular. In **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2018 - p. 13-36.
- CORDEIRO, Albert; ARAÚJO, Sônia. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 137-154, jan./abr. 2018.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez, 1998.
- COSTA, Tony Leão da. **Música do Norte: intelectuais, artistas populares, tradição e modernidade na formação da “MPB” no Pará (Anos 1960 e 1970)**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, UFGPA, 2008.
- COSTA, Tony Leão da. Carimbó - negritude, indianeidade e caboclice: debates sobre raça e identidade na música popular amazônica (década de 1970). **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis - SC – Brasil, 2015.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. **El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia**. In revista Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, 1987.

- DALMOLIN, Gilberto. **Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas**. Tellus, ano 3, n. 4, p. 11-25, abr. 2003 Campo Grande – MS, 2003.
- DANTAS, Raquel. **A pesquisa científica e o feminismo angoleiro: diálogo de conceitos pela transformação social da mulher na capoeira**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017
- DELGADO, Lucilia. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. HISTÓRIA ORAL, 6, 2003, p. 9-25.
- DIAS, Alder; ABREU, Waldir. **Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica**. Educação | Santa Maria | v. 45 |2020.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaio sobre Cultura Latino-Americana e Libertação**. São Paulo, Paulinas, 1997.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. 1492: **El encobrimento do outro**. La Paz-Bolívia: Biblioteca Indígena, 2008.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ed. São Paulo: editora da Unesp, 2011.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Oraís e Modos de Lembrar e Contar. **História da Educação/ASPHE**, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. Imaginando el futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales. In LOPEZ, Margarita (org). **Desarrollo y democracia**. Caracas: UNESCO/Universidad Central de Venezuela/Nueva Sociedad, 1991.
- ESCOBAR, Arturo. **Encountering Development: the Making and Unmaking of the Third World**. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- ESCOBAR, Arturo. “Mundos y conocimientos de otro Modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.
- EVARISTO, Conceição. “Dos Sorrisos, dos silêncios e das falas”. In: SCHNEIDER, L.; MACHADO, C. (Org). **Mulheres no Brasil: resistência, lutas e conquistas**. João Pessoa: Editora Universitária, UEPB, 2007.
- FALLCONNET, Paul. A obra pedagógica de Durkheim. In DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Ed. Civilização Brasileira. 1979.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERNANDES, JOSÉ GUILHERME. **O Boi de Máscaras: festa, trabalho e memória na cultura popular do Boi Tinga de São Caetano de Odivelas, Pará.** Tese de Doutorado – (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, 2004.

FERNANDES, José Guilherme. **Interculturalidade e etnossaberes.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez. 2016.

FERREIRA, Leila; SALDANHA, Carla. Preto Michel: um jovem entre a literatura marginal e o hip hop em Belém do Pará. **Anais reunião equatorial de antropologia, Reunião de antropologia do Norte e Nordeste.** 2015.

FOLLIET, Joseph. **O povo e a cultura: culturas em debate.** Rio de Janeiro: Forense, 1968.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil.** 2ª ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUSCALDO, Bruna Muriel. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. **Revista CPC,** São Paulo, n.18, p. 81–105, dez. 2014/abril 2015.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (ORGs). **Currículo, cultura e sociedade.** 12º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. in GONZÁLEZ STEPHAN, B.; Lasarte, J.; Montaldo, G. e Daroqui, M. J. (ORGs) **Esplendores y miserias del siglo XIX.** Cultura y sociedad en América Latina. Caracas: Monte Ávila Editores, 1995.

GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano. in GONZÁLEZ STEPHAN, B. (Org.) **Cultura y Tercer Mundo.** Nuevas identidades y ciudadanías. Caracas: Nueva Sociedad, 1996.

GROSGUÉL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 115-147.

GROSGUÉL, Ramon. **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.

GROSGUÉL, Ramon. Para uma visão Decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon (ORGs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. São Paulo. Inst. Von Mises Br, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HOGGART, Richard. **As Utilizações da Cultura: Aspectos da Vida Cultural da Classe Trabalhadora**. Lisboa-PT: Editorial Presença, 1973.

Instituto do Patrimônio Histórico Nacional - IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais: Dossiê Carimbó**. Belém – Pará, 2013.

Instituto do Patrimônio Histórico Nacional - IPHAN. **Dossiê de Registro: Marabaixo**. Brasília-DF, 2018.

JACOB, E. Prólogo. In: ARISTIZÁBAL, Magnolia; TRIGO, Eugenia. **Formación doctoral en América Latina: ¿más de lo mismo? ¿Una cuestión pendiente?** S.L. Instituto Internacional del Saber, (2009).

JOHNSON, Richard; DAWSON, Graham. Memória popular: teoria, política e método. In: FENELON, Déa; MACIEL, Laura; ALMEIDA, Paulo; KHOURY, Yara (orgs.) **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2004.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KHOURY, Yara. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa; MACIEL, Laura; ALMEIDA, Paulo; KHOURY, Yara (orgs.) **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2004.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Schwarcz, 2020.

KRUPPA, Sonia Portella. **Sociologia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- LEANDRO, Arthur; LAGO, Isabela; RODRIGUES, Oneide. **Kiuá Nangetu – poéticas visuais de resistência negra.** Belém: Instituto Nangetu. 2015.
- LEANDRO, Arthur; KINANBOJI, Tata. Relatos e experiências sobre nós, os de aruanda! **Revista da ABPN** • v. 11, n. 27 • nov 2018 – fev 2019, p.113-138
- LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Rossini Tavares de. **A ciência do folclore.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para Mulheres na América Latina: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper.** Curitiba: Appris Editora, 2019.
- LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá (1944 – 1956).** Belém: Paka-Tatu, 2009.
- LOBROT, Michel. **Pra que serve a escola?** Lisboa – Portugal: Terramar, 1992.
- LOCH, Andriw de Souza. **Colonialidade do poder e neoliberalismo nos direitos fundamentais: a Emenda Constitucional 95 – uma ofensiva aos sujeitos ausentes.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Direito, Criciúma, 2019.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia no século XXI: Novas formas de desenvolvimento.** São Paulo: Empório do Livro, 2009.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: da dependência a uma nova situação colonial. In CASTRO, Edna. **Pensamento crítico latino-americano: reflexões sobre políticas e fronteiras.** Belém: Anablume, 2019.
- LOURENÇO, Emília. **O FENÔMENO DA GOURMETIZAÇÃO.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília - curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade de Comunicação, Brasília – DF, 2016.
- LOZANO, Jorge. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral.** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. in **Tabula Rasa.** Bogotá. Nº 9: 73-101, jul-dez, 2008.
- LUGONES, María. Colonialidad Y Género: Hacia Un Feminismo Descolonial. In: MIGNOLO, Walter et al. **Género y descolonialidad.** 2.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- LUGONES. Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas.** Florianopolis. Set-Dez. 2014.

- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: **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
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNARDINO-COSTA, Joase; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Prefácio. In MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; VENÂNCIO, Dornival (orgs). **Pedagogias de(s)coloniais: Saberes e Fazeres**. Goiânia: Econuvm, 2020.
- MALHEIRO, Bruno Cezar. **Colonialismo Interno e Estado de Exceção: a “emergência” da Amazônia dos Grandes Projetos**. Caderno de Geografia, v.30, n.60, 2020.
- MARIA, Joaquim Parron. **Novos Paradigmas Pedagógicos para uma filosofia da educação**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1996.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
- MASO, Tchella; Yatim, Leila. A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). **Paidéia**. Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências. Humanas, Sociais e da Saúde. Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n. 16 p. 31-53 jan./jun. 2014
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MBEMBE, Aquille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.
- MEIHY, José Carlos; HOLANDA, **Definindo história oral e memória**. In: **Cadernos Ceru**. Nº 5 – Série 2 – 1994.
- MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana Salgado. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.
- MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e Decolonial. In **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da Modernidade. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**.

- Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a.
- MIGNOLO, Walter. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Editorial Gedisa, 2007b.
- MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ ago. 2008a.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008b.
- MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: PALERMO, Zulma (org). **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. Buenos Ayres: Del Signo, 2009
- MIGNOLO, Walter. “**Aiethesis decolonial**”. CALLE14, volumen 4, número 4, enero - junio de 2010.
- MIGNOLO, Walter. **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer**. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilton dos Santos de. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181.
- MILLS, A.; RICE, Phill. Quizzing the popular. **Screen Education**, n. 41, p. 15-25, 1982.
- MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (ORGs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOTTA, Lia. **Patrimônio urbano e memória social: práticas discursivas e seletivas de preservação cultural 1975 a 1990**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pósgraduação Mestrado em Memória Social da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2000
- MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2013.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ. Rio de Janeiro, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Élida. **Literatura africana de língua portuguesa: proposta de curso de formação para professores da educação básica – Dissertação – Mestrado profissional em Letras/PROFLETRAS**. Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

NEVES, Margarida de Souza. “História e Memória: os jogos da memória.” In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e escrever para contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NEVES, Alan Araguaia (Et al). Coisas de negro: raízes na tradição, asas na experimentação. In **Anais do VI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Norte**. Belém, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis; RJ: Vozes, 1995.

NEVES, Margarida de Souza. História e Memória: os jogos da memória. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (org.). **Ler e escrever para contar**: documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: Access, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018a.

OLIVEIRA, Marcos de Jesus. A sociodiceia europeia e seu avesso: a propósito de Raízes do Brasil desde a colonialidade do poder. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 49, n. 2, jul./out., 2018b, p. 419–437.

OLIVEIRA, Andreici. Povos indígenas, desenvolvimento e colonialismo na Amazônia brasileira. CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (org). **Decolonialidade e Sociologia na América Latina**. Belém: NAEA/UFPA, 2018c.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Editora brasiliense, 1988.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora brasiliense, 1994.

PAES-LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

PALERMO, Zulma. **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. Buenos Ayres: Del Signo, 2009.

PEIXOTO, Rodrigo; FIGUEIREDO, Kércia. Colonialidade do poder: conceitos e situações de decolonialidade no contexto atual. In: CASTRO, Edna; PINTO, Renan Freitas (org). **Decolonialidade e Sociologia na América Latina**. Belém: NAEA/UFPA, 2018.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cultura popular**: gestos de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

- PORTA, Paula. 2012. **Política de preservação do patrimônio cultural no Brasil**: diretrizes, linhas de ação resultados: 2000/2010. Brasília/DF: Iphan/Monumenta.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia**: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel . La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**; UNESCO, Vol. XLIV, núm. 4, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**. 13(29): 11-20, 1992a.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Org.) **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; CLACSO, 1992b.
- QUIJANO, Aníbal. **¡Qué tal raza!** In: Rev. Venez. de Economía y Ciencias Sociales. Vol. 6 Nº 1 (ene.-abr.), 37-45, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Revista NOVOS RUMOS. ANO 17, Nº 37, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. in SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUINTANEIRO, Tânia. ÉMILE DURKHEIM. In QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardência de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
- REVEL, J. **Proposições**: ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- RESTREPO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.-abr. 2015.
- RESTREPO, Eduardo. Decolonizar la universidad. In BARBOZA, Jorge Luis; PEREIRA. **Investigación Caulitativa Emergente**: Reflexiones y Casos. Editorial CECAR, 2018.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexion decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayan: Universidad del Cauca, 2010.
- RIBEIRO, Adelia Miglievich; PRAZERES, Lílian Lima Gonçalves dos. A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. In: **Temáticas**, Campinas, 23, (45/46): 25-52, fev./dez. 2015.
- ROCHA, Janaina; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

- RODRIGUES, Judivânia. O corpo feminino no jogo da capoeira angola. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**. Florianópolis, 2017
- RODRIGUEZ, Mario. O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais. in MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; VENÂNCIO, Dernival (orgs). **Pedagogias de(s)coloniais: Saberes e Fazeres**. Goiânia: Econuvem, 2020.
- ROMERO, Silvio. História da literatura brasileira. In *Etudes Critiques de Littérature*, pág. 275, Paris, 1876.
- RUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (org). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Ivamilton; SILVA, Maria de Fátima. **Saberes da tradição na produção de brinquedos de miriti** – patrimônio cultural. *Revista Educação Cultura e Sociedade, Sinop/MT*, v.2, n.2, p.63-77, jul./dez. 2012.
- SAINTYVES, Pierre. **Manuel de folklore**. Paris: Ed. Emily Nourry, 1936.
- SARRAF, Agenor Pacheco. Encantarias Afroindígenas na Amazônia Marajoara: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 88-108, abr./jun. 2010.
- SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. México: FCE, 1963.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In **e-cadernos CES** , 18, 2012: 106-131.
- SEIXAS, Jacy. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e ressentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente**. São Paulo: Gaia, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVA, René Marc da Costa. Cultura popular, linguagens artísticas e educação. In: SILVA, René Marc da Costa (org). **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília: SEED/MEC, 2008a.
- SILVA, Eusébio Lôbo da. **O corpo na capoeira: breve panorama: estória e história da capoeira**. Campinas: Unicamp, 2008b.
- SILVA, Marcelo José Ramos da. **Da lama a fama: Dissecando o Movimento Mangue Beat**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

- SILVA, Rogério de Souza. **A periferia pede passagem**: trajetória social e intelectual de Mano Brown. 2012. 302 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- SILVA, Maria Zeneide Gomes. MOVIMENTO CAPOEIRA MULHER – mandingas, malícias, saberes ancestrais e feminismo na roda. **Anais do XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)**. UFBA, Salvador, BA, 2018.
- SILVA, David Junior de Souza. "**Foi uma luta grande que nós tivemos aqui**": Etnogênese e Territorialidade do Quilombo do Rosa, Macapá/AP. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2019.
- SILVA, ariana; ROSA, Laila. **Reflexões feministas e o rap das lésbicas negras latino-americanas**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.
- SOVIC, Liv. Apresentação: para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- SILVEIRA, Éder. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura** – v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007
- STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (org). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.
- STRECK, Danilo. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. In **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 189-202, set. 2017.
- STRECK, Danilo; MORETTI, Cheron. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. In **Revista Lusófona de Educação**, nº 24. 2013. (34-48).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- TARTÁGLIA, Ednaldo. O ciclo do marabaixo macapaense: discursos, lutas e representação social. In **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 19(1), 2018
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa** – 1 A árvore da liberdade. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2012.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, M; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

VIANA, Luana Costa. **A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891-1912)**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2015.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainhas: A cultura do Quilombo do CRIA-Ú em Macapá e sua educação**. 2010. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr-jun/2015.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?: reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, n. 26, p. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2004.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

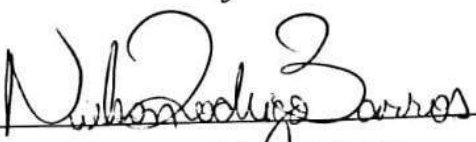
Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na condição de entrevistada/do da pesquisa intitulada: *Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira* desenvolvida por Albert Alan de Sousa Cordeiro e orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.


Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada/o dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

Concordei que a entrevista fosse gravada em áudio e com sua transcrição. Permiti ser apresentada/o no trabalho sem o uso de pseudônimos e cedi registros fotográficos de meu acervo pessoal para compor o texto.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém 22 de Jan de 2020


Assinatura da/o participante


Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

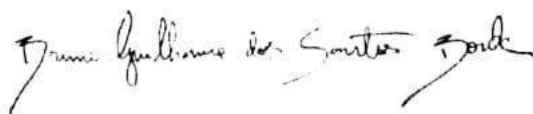
Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na condição de entrevistada/do da pesquisa intitulada: *Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira* desenvolvida por Albert Alan de Sousa Cordeiro e orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada/o dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

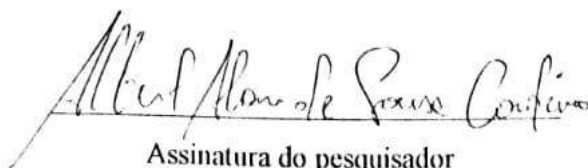
Concordei que a entrevista fosse gravada em áudio e com sua transcrição. Permiti ser apresentada/o no trabalho sem o uso de pseudônimos e cedi registros fotográficos de meu acervo pessoal para compor o texto.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém 14 de Janeiro de 2020



Assinatura da/o participante



Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO


Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na condição de entrevistada/do da pesquisa intitulada: *Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira* desenvolvida por Albert Alan de Sousa Cordeiro e orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.


Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada/o dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

Concordei que a entrevista fosse gravada em áudio e com sua transcrição. Permiti ser apresentada/o no trabalho sem o uso de pseudônimos e cedi registros fotográficos de meu acervo pessoal para compor o texto.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém 23 de setembro de 2020


Assinatura da/o participante


Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na condição de entrevistada/do da pesquisa intitulada: *Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira* desenvolvida por Albert Alan de Sousa Cordeiro e orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

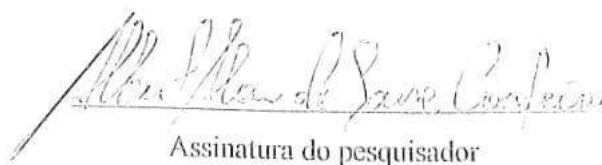
Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada/o dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

Concordei que a entrevista fosse gravada em áudio e com sua transcrição. Permiti ser apresentada/o no trabalho sem o uso de pseudônimos e cedi registros fotográficos de meu acervo pessoal para compor o texto.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém 15 de Agosto de 2019


Assinatura da/o participante


Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na condição de entrevistada/do da pesquisa intitulada: *Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira* desenvolvida por Albert Alan de Sousa Cordeiro e orientada pela Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada/o dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias de experiências vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira.

Concordei que a entrevista fosse gravada em áudio e com sua transcrição. Permiti ser apresentada/o no trabalho sem o uso de pseudônimos e cedi registros fotográficos de meu acervo pessoal para compor o texto.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Manaus 10 de outubro de 2020



Assinatura da/o participante



Assinatura do pesquisador