

REVISTA
CULTURA, ESTÉTICA & LINGUAGENS

Vol. 04, Nº 02 - AGO. 2019



N
C
S





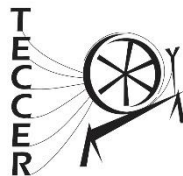
Apoio:



Universidade
Estadual de Goiás



UFG



EXPEDIENTE

Editores do Dossiê:

Ana Lúcia Nunes de Sousa
 Karo Moret-Miranda

Editores da revista:

Prof. Dr. Ademir Luiz da Silva (UEG)
 Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)
 Prof. Dr. Eliézer Cardoso de Oliveira (UEG)
 Profa. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel (UFG)

Diagramação e arte:

Arnaldo Salustiano (LUPPA - UEG)
 Einstein Augusto da Silva (UNB)

Revisor de língua portuguesa:

Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio (UEG)
 Prof^a Me. Roberta do Carmo Ribeiro (UEG/UFRGS)

Lista de pares revisores da edição

Ademir Luiz da Silva / Universidade Estadual de Goiás
 Ana Clara Gomes Costa/ Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Andiara Ramos/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Ceiza Ferreira/ Universidade Estadual de Goiás
 Chikezie E Uzueghunam/ University of Cape Town (África do Sul)
 Claudia Mosquera Rosero-Labbé/ Universidad Nacional de Colombia (Colombia)
 Cilene M. Pereira/ Universidade Vale do Rio Verde (UninCor)
 Elisângela Gomes/ Universidade Federal de Goiás
 Fernando Macias Aranda/ Universitat de Barcelona (Espanha)
 Luiz Augusto Coimbra Rezende Filho/ Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Jordana Barbosa/ Universidade Estadual de Campinas
 Joan Oleaque Moreno/ Universidad Internacional de Valencia (Espanha)
 John Anton Sanchez/ Instituto de Altos Estudos Nacionales (Equador)
 Jorge Luís Rodrigues dos Santos/ Secretaria do Estado da Educação do Rio de Janeiro
 Karla Castanheira/ Universidade Federal de Goiás
 Luiza Nascimento/ Pesquisadora Independente
 Maria Thereza Avezedo/ Universidade Federal do Mato Grosso
 Mariza Fernandes/ Universidade Federal de Goiás

Poliene do Santos Bicalho/ Universidade Estadual de Goiás
 Rafael Pereira da Silva/ Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Rafael Franco Coelho/ Universidade Federal de Goiás
 Renato Vieira/ Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Suzanne Harris/ Pesquisadora Independente (Inglaterra/Malawi/ Argentina)
 Tarcízio Silva/ Universidade Federal do ABC
 Vinícios Kabral Ribeiro/ Universidade Federal do Rio de Janeiro
 William Alves Pereira/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Editora para os textos em Inglês

Suzanne Harris (Inglaterra/Malawi/ Argentina)

Revisor de língua estrangeira:

Jacqueline Siqueira Figário (UFG)
 Anna Paula Teixeira Daher (UFG)
 Adriana Aparecida Silva (UEG)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Edgar Silveira Franco (UFG)
 Profa. Dra. Maria Idelma Vieira D'Abadia (UEG)
 Prof. Dr. Robson Mendonça Teixeira (UEG)
 Prof. Dr. Sandro Dutra Silva (UEG/UNIEVANGÉLICA)
 Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho (UEG)
 Profa. Dra. Maria de Fátima Oliveira (UEG)
 Profa. Dra. Giuliana Vila Verde (UEG)
 Prof. Dr. Haroldo Reimer (UEG/CNPq)
 Profa. Dra. Mary Anne Vieira Silva (UEG)
 Prof. Dr. Julierme Sebastião Morais de Souza (UEG)

Conselho Consultivo:

Prof. Dr. Alcides Freire Ramos (UFU)
 Profa. Dra. Ana Cavalcanti (EBA/RJ)
 Prof. Dr. Arthur Gomes Valle (UFRJ)
 Profa. Dra. Camila Dazzi (CEFET/RJ)
 Prof. Dr. Marcos Antônio da Cunha Torres (UEG)
 Prof. Dr. Marcos Silva (USP)
 Prof. Dr. Rodrigo de Freitas Costa (UFTM)
 Profa. Dra. Rosangela Patriota Ramos (UFU)
 Prof. Dr. Valmor da Silva (PUC/GO)
 Prof. Dr. Edgard Vidal (CNRS/FR)

Índice

EXPEDIENTE	02
APRESENTAÇÃO	06
ENTREVISTA:	
Karo Moret-Miranda entrevista integrantes do grupo Krudxs Cubensi	12
ARTIGOS:	
GRUPO DE PESQUISA PINDOBA: RESILIÊNCIA E O LUGAR ACADÊMICO	
Luciene Dias	19
RACISMO EPISTÊMICO, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS À UNIVERSIDADE	
Jessica Santana Bruno	40
SABERES ANCESTRALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA	
Darwin Balanta García / Ana Lúcia Nunes de Sousa	71
AFROFUTURISM E POSSIBILIDADES PARA DESCOLONIZAR A ACADEMIA	
Shanice B. Clarke	94
AYÓ COMO PALCO DE DISPUTA DA MEMORIA E DA DISPUTA PELA EXISTÊNCIA ATRAVÉS DOS <i>GRIOTS</i>	
Jordana Cristina Alves Barbosa	110
REPARACIÓN HISTÓRICA DECOLONIAL: CÁLCULO RACIALIZADO CONTRA EL PROCESO CIVILIZATORIO, EL DESARROLLO Y LOS DERECHOS HUMANOS	
José Miguel Gámez Pérez	127
CONSIDERAÇÕES PARA AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE: A CONSTRUÇÃO DO NÃO-LUGAR	
Miguel Lacerda Neto / Bruno Alves de França	161

THE HOUSE OF BLACK AND WHITE: IDENTITIES OF COLOR AND POWER RELATIONS IN THE GAME OF THRONES Bruno Lovric / Miriam Hernandez	181
PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DOS MESTRES DE CAPOEIRA: ARQUIVOS DA CORPORALIDADE Bruno Soares Ferreira	207
O COMBATE AO ANTICIGANISMO NA ESPANHA: AS REAÇÕES ÀS ENTREVISTAS DA DIRETORA DE ‘CARMEN Y LOLA’ Gabriela Marques Gonçalves	234
¿LA NEGRA TIENE TUMBAO? REFUTACIONES AL “SEX APPEAL” DE LOS ESTEREOTIPOS RACIALES EN LAS REPRESENTACIONES DEL DISCURSO NARRATIVO CUBANO CONTEMPORÁNEO, LA VISIÓN EN NEGRA DE WENDY GUERRA Y LA DISTENDIDA INTERACCIÓN ENTRE GÉNERO Y «RAZA». Maikel Colón Pichardo	259
CASA SERPENTE, AMÉRICA AMAZÔNICA: ANALISANDO A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA AMAZÔNIA A PARTIR DA IMAGEM Yasmim Pereira Yonekura	281
OLHARES CRUZADOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A MULHER NEGRA E O CINEMA EM CHAVE INTERSECCIONAL Iara Pires Viana / Rosane Pires Viana	301
O SIMBOLISMO NOS NOMES DE CÃES: MEANDROS DA SEMIÓTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA Jerónimo Alfredo Chaúque	315
RESENHAS:	
PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS: UM MANIFESTO REVOLUCIONÁRIO Rebeca Patrícia Mendonça Machado	341
RENOVAR A TEORIA CRÍTICA E REINVENTAR A EMANCIPAÇÃO SOCIAL Humberto Martins de Souza	348
PERFIL DO ARTISTA: Krudas Cubensi	360

Apresentação

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347846>

As consequências do legado colonial no território de Abya-Yala e/ou nos territórios da diáspora africana continuam moldando e influenciando a cultura contemporânea. Com este dossiê, intitulado “Raça e (de)colonialidade na cultura, na comunicação e nas artes”, a Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens apresenta textos como pedagogias que exercem uma dinâmica descolonizadora, nos quais a categoria “raça” interpela transversalmente a academia, seus membros e a sociedade em relação a ideologias, estética e suas manifestações culturais e globais.

Além disso, nesta edição, a Revista Nós apresenta um número plural e diverso, dando um grande passo em direção à internacionalização da Revista. Os leitores terão a oportunidade de refletir sobre aspectos étnico-raciais e que abordam a teoria decolonial, a partir de textos oriundos de diversos continentes e áreas.

Para este número, apresentamos 15 artigos, selecionados em uma chamada que conseguiu chegar a vários rincões, reunindo acadêmicos dos Estados Unidos, China, Espanha, Brasil, etc., escritos em três línguas: português, inglês e espanhol. Dos textos selecionados, são 13 artigos e duas resenhas. Este dossiê também convocou a um time de quase três dezenas de pares revisores, de distintas universidades, a quem agradecemos o apoio e colaboração na elaboração deste número; além de uma editora especial para os textos em língua inglesa, Suzanne Harris, Doutora em Comunicação pela Universidade de Hong Kong e pesquisadora independente, radicada em Buenos Aires, Argentina.

A entrevista desta edição, assim como as obras que ilustram as páginas da Revista, são das artistas cubanas, radicadas nos Estados Unidos, mas também muito conhecidas no mundo latino-americano, as *Krudas Cubensi*. Formado por Odaymara Cuesta, Olivia Prendes e Odalys Costa, em La Habana de los anos 1990, o grupo transita entre a música, a pintura, a dança, etc., explorando todas as artes em que possam trabalhar com o feminismo negro, queer e o veganismo.

Os três primeiros textos deste número, abordam as questões étnico-raciais no espaço educativo formal. Assim, a prof. Luciene Dias, da Universidade Federal de Goiás (UFG), reflete sobre o papel do grupo de pesquisa “Pindoba”, como espaço de tensionamento, resiliência, acolhimento e afeto para estudantes negras/os da Faculdade de Informação e Comunicação da UFG. Ainda analisando o mundo universitário, a doutoranda do Programa de Pós-colonialismos e Cidadania Global, da Universidade de Coimbra (Portugal), Jéssica Santana Bruno, analisa a aplicação das cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, através da experiência dos sujeitos deste processo, denunciando o racismo epistêmico que ainda domina a Universidade. Já o professor Darwin Balanta García em co-autoria com Ana Lúcia Nunes de Sousa exploram uma experiência prática de inserção de saberes ancestrais e étnico-raciais na educação pública colombiana, também no marco da lei de ações afirmativas do país.

Em seguida, Shanice Brittany Clarke, mestre em Artes pela Universidade do Colorado do Norte e gestora de educação pública em Portland, nos brinda com seu artigo, em inglês, no qual se pergunta sobre as possibilidades do afrofuturismo para atuar como um caminho para a descolonização dos currículos na academia estadounidense. Pensar as possibilidades de criar conexões entre a terra-mãe, África, e

os sujeitos da terceira diáspora, através da figura dos *griots* é a proposta analisada pela doutoranda em Antropologia da Universidade de Campinas, Jordana Alves Barbosa.

O doutor em Comunicação e Jornalismo pela Universidad Autónoma de Barcelona, José Miguel Gámez Pérez, traz um texto desafiador, em espanhol, no qual ousa uma tentativa de cálculo da dívida que os países europeus/centrais teriam com os povos colonizados de Abya Ayla e África. Logo, o psicólogo e mestrando em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Miguel Lacerda Neto, junto a Bruno Alves França, assistente social e doutorando em Serviço Social na mesma universidade, argumentam que o “pardo”/negro de pele clara ocupa um não-lugar na sociedade brasileira.

Fechando a edição, temos um bloco de artigos que analisam aspectos culturais relacionados à questão étnico-racial e decolonial. Começando pela excelente e instigante análise da série “*Game of Thrones*”, apresentada em inglês, que analisa a representação das identidades dos personagens não negros da série. Os autores, Bruno Lovric, doutorando em Comunicação e professor da University of City de Hong Kong; e Miriam Hernández, professora assistente da Universidade do Estado da Califórnia, lançam um olhar único à série. Já Bruno Soares Ferreira, professor da Universidade Federal do Maranhão, doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ, analisa os arquivos audiovisuais da capoeira, centrando nos seus aspectos de oralidade e memória. Este artigo dialoga bastante com trabalho de Jordana Alves Barbosa, sobre os *griots*.

Em seguida, viajamos para a Espanha e a autora, Gabriela Marques Gonçalves, doutora em Comunicación Audiovisual e Publicidad por la Universidad Autónoma de Barcelona, analisa o discurso anticigano no cinema, focando no filme “Carmen e Lola”, lançado em 2018 e premiado em vários festivais do mundo. O filme, assim como as declarações de sua diretora, geraram uma reação contrária do movimento cigano

espanhol. O artigo, escrito em espanhol, nos permite pensar como a representação da “outredade” por sujeitos brancos tem sido sempre carregada de estereótipos negativos e como contribui para o aumento do racismo. Mais um artigo em espanhol deste dossiê analisa a representação de sujeitos subalternos nas artes. Porém, desta vez, Maikel Colón Pichardo, historiador cubano, radicado em Barcelona, doutorando em Literatura Comparada, na Universidad Autónoma de Barcelona, reflete sobre os estereótipos raciais que incidem sobre a representação das mulheres negras e “mulatas” na literatura cubana contemporânea.

O artigo de Yasmin Pereira Yokenura, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Inglês, da Universidade Federal de Santa Catarina, propõe uma análise multiplataforma, englobando uma imagem do filme *“El abrazo de la serpiente”*, do diretor colombiano Ciro Guerra; e três fotografias da artista paraense, Naiara Jinkns. Através destas imagens, a autora propõe uma análise decolonial, tendo a Amazônia como cenário. O penúltimo texto do Dossiê é assinado pelas professoras Iara Pires Viana — geógrafa, doutoranda em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais — e Rosane Pires Viana — mestre em Teoria da Literatura — apresentam uma revisão bibliográfica sobre a mulher negra o cinema, interpelando as obras de Frantz Fanon e bell hooks.

Fechando a seção de artigos, temos o intrigante artigo do professor moçambicano Jerónimo Alfredo Cháuque, que explica como a comunidade Changana, do norte do país, utiliza-se da nomeação dos cães para significar uma ampla rede de contextos e enunciados, que podem referir-se a aspectos diversos e profundos de sua sociedade, transformando-se em um meio vivo e circulante de mensagens.

Ainda nesta edição, temos duas resenhas. A primeira, assinada pelo mestrado Humberto Martins de Souza, aborda o livro *“Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a*

Emancipação Social”, publicado em 2007, pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos. O livro é um clássico do pensamento pós-colonial, merecendo a atenção desta publicação. Já Rebeca Patrícia Mendonça Machado, nos traz uma resenha da obra, recém-publicada no Brasil, da autora nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie. O livro “Para educar crianças feministas” (2017), dá uma série de “conselhos” sobre como poderia ser possível uma educação feminista para meninos e meninas. Vale a pena a leitura de ambas.

Organizar este dossiê foi um trabalho árduo, realizado a várias mãos, que durou quase um ano, envolvendo cerca de 50 pessoas, entre autoras/es, pares revisores e editores em outros idiomas. Assim, é um prazer apresentar-lhes um dossiê tão diverso, amplo e profundo. Esperamos que aproveitem a leitura e que os textos aqui publicados possam se tornar referência para analisar as questões étnico-raciais a partir de um ponto de vista decolonial.

As editoras do Dossiê

Ana Lúcia Nunes de Sousa

Karo Moret-Miranda



Pintura Odaymar: Pensamientos

Entrevista

com **KRUDXS CUBENSI**

Por
KARO MORET-MIRANDA



Professora lectora de Historia, en la Universidad Nacional Australiana (ANU) – Canberra; doutora en Historia del Arte en la Universidad Pompeu Fabra, en Barcelona. Se dedica a temáticas que incluyen los estudios etnico-raciales, afrocaribeños y religiosidad. Contacto: karo.moret@upf.edu

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347902>

Envío: 24/05/2019 ♦ Aceite: 06/08/2019

“COGE TU KRUDEO, SI TU ME LO PINTAS SEGURO QUE LO COLOREO”

QUIENES SON KRUDXS CUBENSI?

Krudxs Cubensi (KC en lo adelante): Banda de Hip Hop fundada en Cuba en 1999 por Odaymar Cuesta (Pasa Kruda), Odalys Cuesta (Wanda Kruda) y Olivix (Kruda) Prendes. Desde 2004 Odaymara/ Odaymar y Olivia/ Olivix comienzan a trabajar como dúo. Artivistxs veganxs cubanxs por la diversidad lgtbi, musicxs, raperxs, poetxs, diseñadorxs, performerxs, feministxs, emigrantes, emprendedores independientes, de clase trabajadora, centramos feminismo negro interseccional como parte motriz del mejoramiento del mundo y el arte como arma para luchar por derechos, contra la opresión del sistema colonialista heteropatriarcal, por justicia social, por equilibrio, por nuestra felicidad, por nuestras comunidades, por el planeta.

El nombre de Krudxs Cubensi subraya el manifiesto de Arte y vida de este grupo queer feminista. Krudxs: lo crudo, desvestido, real, natural, transfiguración del Vegano-activismo que profesan y Cubensi: gentilicio con la licencias de lo gramatical de todx ejercitante de la rítmica habría de tomarse. Y es con su sonido con el que Krudxs representan Cuba como trampolín transnacional, y nos dejamos atravesar por Raps, Poesías, Beats, Melodías, Sones, Beat Boxes, Canciones ancestrales Afro-Cubanas, Hip-Hop y mucha calle vivida, trasnochada, ejercitada, luchada, comunitariamente compartida en cuerpas y en Almas. Y si su tumbao hip-hoperx ha sido bailado, activizado y contstatado en lo internacional y desde la academia; el ejercicio plástico de Odaymar Cuesta comienza a alcanzar igual relevancia que su eco sónico. Sus obras de arte complementan el discurso de lo interseccional, de lo político y de lo rítmico que le define. Y en esa abundancia de rostros y cuerpas negrxs, autoretratos incluídos, se normalizan la representación de sujetxs no-normativos. Representa una comunidad cohesionada y diversa. Límites de lo sensorial, lo afro-identitario y de lo (afro)(pan)sexual es representado desde lo cotidiano y desde situaciones sencillas, comunes y domésticas a sabiendas de la extensión global de su lucha. La artista/activista afrodescendiente yos (erchxs) piña narváez¹ en su manifiesto “No soy queer, soy negrx, mis orishas² no leyeron a J. Butler” escribía que la construcción de [...] *una genealogía del concepto queer [...] genera contradicciones e incomodidad y más aún en un auditorio con personas euro-blancas*. Es en ese escenario donde Krudxs Cubensi ejercitan su voluntad de la normalización de lo (extra)ordinario, en palabras del las Krudxs “reivindicando la recuperación de lo queer negrx, porque lo queer es negrx”. En su condición corporal intrínscas de lo Meta-Metá, hibridez tan castigada desde lo Levítico religioso en su ejercitante moderna actualidad.

1 piña narváez, yos (erchxs) (2018). No soy queer, soy negrx, mis orishas no leyeron a J. Butler.
 2 Verger, P. Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Editora Corrupio Comércio, 1981.

CÓMO OS HABÉIS CONOCIDO?

KC: Nos conocimos en la Habana Cuba en 1996 en el ambiente del activismo, en los teatros, en la farándula, en la psicodelia cubensis nos elegimos.

EN QUÉ SITUACIÓN ESTABA CUBA EN CUANTO A LOS PRINCIPALES TEMAS QUE TRATAIS -VEGANISMO Y SEXUALIDAD LIBRE- EN AQUEL MOMENTO?

KC: Cuba estaba más o menos Como esta ahora, con mucho por ganar y aprender, se VA a paso lento, hasta se retrocede. Hay que inventarse espacios alternativos, tienes que pintarte tu propio paisaje y hacer la educación en tus contextos.

CÓMO FUE LA MIGRACIÓN? POR QUÉ USA?

KC: La migración es un proceso difícil, rompedor y Al mismo tiempo fortalecedor, da otra perspectiva de tu lugar/no-lugar en el mundo, te hermana a otros, te expone a otras culturas, dimensiona tu existencia, te obliga a reinventarte.

USA porque fue lo que apareció en nuestro destino y creemos firmemente en el derecho de emigrar, viajar, volar o remar a donde puedas, necesites o quieras. “Este planeta también es nuestrx. Actually mucho más nuestrx”

CUAL ES VUESTRA RELACIÓN CON EL ARTE?

KC: EL arte es nuestra expresión, nuestro canal de sanación, nuestra religión, es nuestra existencia misma, emanamos arte, somos arte.

SOIS ABANDERADAS DE MUCHOS TEMAS COMO EL VEGANISMO, LA ELECCIÓN A SEXUALIDAD LIBRE, AFRO-CUIDADOS (TAMBIÉN EL POLÉMICO POLIAMOR?) EN LA DIÁSPORA PERO TAMBIÉN EN CUBA. CÓMO SE LLEGA A ESTE PUNTO Y CUÁLES SON LAS DIFERENCIAS EN AMBOS ESCENARIOS -CUBA Y USA- ?

KC: Afro-Cuidados identificando lo que nos sana, lo que nos hace bien, relajarnos, escribir, crear, expresarnos, comer vegano, la naturaleza, arte, compartir, intercambiar, convivir, la familia, amar, el mar, filosofar, descansar, y practicar todo esto con intención siempre que podamos.

Hemos llegado a este Poliamor seguiremos (re)aprendiendo, reinventandonos, krudx sintiendo lo que nos hace completxs, es complicado, es complejo, poderosx, es trabajo que hay que hacer, lo incorporas y se te da natural, es cuestión de fluir. Tenemos afectos con varias personas de múltiples y hermosas maneras. En USA y en las partes del mundo que hemos transitado, son grandes el activismo, el movimiento y el momento poliamoroso; en Cuba, a pesar de la falta de información, de espacios y de recursos, es espontáneo, fresco, abrimos nuestros cuerpos y corazones y avanzamos con nuestra intuición. Hay mucha gente hermosa en el mundo y disfrutamos amarnos unxs a otrxs de todas las maneras posibles, todo el tiempo que podamos, como dice el tema “Nuestrx” en el más reciente álbum LNL:

Ellos no nos quieren nosotrxs nos amamos,
 ellos no nos cuentan nosotrxs contamos,
 nos valoramos, nos cuidamos nos reconstruimos y nos abrazamos.

VOLVÉIS A CUBA CON FRECUENCIA?

KC: Si. Vamos Cada año, Allí están nuestras madres, nuestras familias escogidas, nuestras raíces.

EN QUÉ HA CAMBIADO EL ÁMBITO MUSICAL Y DE LAS ARTES PLÁSTICAS CUBANAS DESDE VUESTRA MIGRACIÓN?

KC: Las generaciones tienen sus diferentes códigos, pero básicamente se mantienen el modo de sobrevivencia, la sabrosura, alienarse y resistir.

QUE TIPO DE DISCIPLINAS ARTÍSTICAS EJERCITÁIS?

KC: Música, Teatro, Comedia, Poesía, Artes Plásticas, Danza, Diseño, Moda. Todo lo que existe.

POR QUÉ HABÉIS ESCOGIDO LA MÚSICA PARA DAROS A CONOCER INTERNACIONALMENTE?

KC: La música nos escogió, la Gente escogió nuestra música que es Como El agua, to' El mundo la necesita. Hip-hop es la plataforma pa' expresarnos, es el conducto pa' exteriorizar nuestras vivencias, alegrías y frustraciones con creaciones que son autobiografías musicales por capítulos. Jaja.

CUÁLES SON LOS TEMAS QUE PODREMOS ENCONTRAR EN VUESTRA OBRA PLÁSTICA? HAY CONCORDANCIA CON LO MUSICAL?

Odaymar: Es testimonial visceral como nuestra música, se alinea con las vivencias y estímulos del día a día, pintar nuestros conflictos, nuestras alegrías, recreamos nuestra experiencia vital.

QUIÉNES SON LOS AUTORES, PINTORES Y MUSICXS QUE OS HAN INSPIRADO Y LOS QUE OS SIGUEN ESTIMULANDO PARA LA CREACIÓN?

KC: Nos inspiran nuestras familias, la Gente negra, afrofeministas, arte africano y afro-diaspóricas. Rap cubano.

HACÉIS EXTENSIVO VUESTRA MIRADA PLASTICA EN VUESTROS VIDEO-CLIPS?

KC: Definitivamente, estamos muy involucrados en los procesos.

CUAL ES LA DIFERENCIA ENTRE VUESTRO GRUPO NACIDO EN CUBA Y EL QUE FORMAIS HOY EN THE STATES?

KC: Las diferencias son palpables, estamos más madurxs, más en sintonía con los eventos del mundo, los temas y la audiencia se diversifican y crecen, la existencia se ha vuelto compleja en algunos aspectos y en otros se ha facilitado. Todo eso es El mix que somos hoy Krudxs Cubensi.

SE PUEDE HABLAR DE COMUNIDAD DE MÚSICOS CUBANOS EN LA DIÁSPORA?

KC: Sí, somos miles los que hemos emprendido este Camino de emigrar y que continuamos de una forma u otra musicando por el mundo con las cubanías diversas que nos unen.





Pintura Odaymar: No hay verdadera revolucion sin mujeres

Artigos

GRUPO DE PESQUISA PINDOBA: RESILIÊNCIA E O LUGAR ACADÊMICO

PINDOBA RESEARCH GROUP, RESILIENCE AND THE ACADEMIC PLACE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347923>

Envio: 24/05/2019 ♦ Aceite: 06/08/2019

LUCIENE DIAS



Doutora em Antropologia, mestra em Ciências do Ambiente, especialista em Cultural Studies e professora da Universidade Federal de Goiás, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e em Performances Culturais. Dedicar-se a pesquisas e estudos com foco nas relações étnico-raciais e de gênero em interface com a Comunicação e a Antropologia.

RESUMO:

Desde a adoção de cotas na Universidade, verificamos uma circulação da diferença que nos provoca a reformular epistemologias e criar caminhos contrários ao que vem sendo chamado de epistemicídio. Conscientes de que é o epistemicídio que vem marcando historicamente a produção acadêmica e a elaboração do conhecimento, o que buscamos aqui, para além da estagnação deste processo, é a construção de um novo espaço acadêmico capaz de ler a interpelação transversal proposta pela categoria “raça” e outros marcadores sociais da diferença. Dessa forma, propomos um debruçar sobre o trabalho do Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença, considerando este como um catalizador de narrativas afrodiaspóricas e potencial propositor de novas formas do fazer. Trazemos a experiência do Grupo e uma revisita bibliográfica para propor metodologias participativas de aprendizagem, sendo estas transgressoras no sentido de possibilitar a pluralidade e, conseqüentemente, o respeito às diferenças. Da completa inexistência da negritude na graduação em Jornalismo na Universidade Federal de Goiás, chegamos à criação institucionalizada de um grupo de trabalho em ações afirmativas, com atuação concreta para alcançar visibilidade, afirmação e vida a pessoas negras que acessam este espaço, não sem vivenciar o conflito. Nosso pressuposto é o de que as políticas afirmativas somente conseguirão contemplar a diferença se contarem com acompanhamento e ações de permanência. Acreditamos ainda que o fortalecimento das narrativas contra-hegemônicas e a legitimação dos lugares de fala são estratégias eficazes no sentido de garantir a irreversibilidade da presença negra nas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Negritude; Espaço Acadêmico; Ações Afirmativas; Comunicação

ABSTRACT:

From the quotas in the University, we see a circulation of difference that causes us to reformulate epistemologies and create paths contrary to what has been called epistemic death. This epistemic death marks historically the academic production and the elaboration of knowledge. Therefore, we seek to stagnate this death and construct a new academic space capable of reading the transversal interpellation proposed by the category "race" and other social markers of difference. Thus, we propose to look at the work of the Pindoba - Narratives of Difference Research Group, considering this as a catalyst for afro - diasporic narratives and potential proponents of new ways of doing. We bring the experience of the Group and a bibliographic review to propose participatory learning methodologies. Transgressive methodologies because they enable plurality and, consequently, respect for differences. We start from the complete absence of blackness in the undergraduate degree in Journalism at the Universidade Federal de Goiás and we come to the institutionalized creation of a working group on affirmative actions. We act to build visibility, affirmation and life for black people who access this space, not without experiencing the conflict. Our assumption is that affirmative policies will only be able to contemplate the difference if they count on follow-up and permanence actions. We also believe that the strengthening of counter-hegemonic narratives and the legitimation of the places of speech are effective strategies to ensure the irreversibility of the black people presence in universities.

KEYWORDS: Blackness; Resilience; Academic Place; Affirmative Actions; Communication Pindoba research group, resilience and the academic place

INTRODUÇÃO

Os conceitos que atravessam o presente artigo estão ancorados em categorias de análise acessadas durante pesquisa com as mulheres quebradeiras de coco babaçu da região do Bico do Papagaio, extremo norte do Tocantins. Foi neste momento que acionamos compreensões importantes que repercutem na forma como atua o grupo de pesquisa aqui analisado e é partir desta etnografia que buscamos aqui apresentar o trabalho que desenvolvemos na Universidade Federal de Goiás.

Para chegar ao coco babaçu, as mulheres precisam entrar em muitos latifúndios. Conforme relato de Raimunda Gomes da Silva, quebradeira de coco babaçu e interlocutora da pesquisa de campo, “o babaçu nunca ninguém plantou” (DIAS, 2011, p. 57) e então deveria ser de todo mundo. Mas a terra tem dono, e tem lei que diz isso no Brasil desde 1750, quando foi criada a Lei de Terras. Como quem tem terra não quer o coco, as mulheres quebradeiras de coco entram, se “embrenham na mata” (DIAS, 2011,

p. 57), como costumam dizer. Mas essa entrada não fica impune, o vaqueiro arma o laço, joga contra as quebradeiras, atíça o cavalo e rompe o outro lado da cerca, expulsando com violência as mulheres para proteger as terras do patrão. A violência é tão grande que elas ficam dias em casa, quietas, esperando o melhor momento para voltar e quebrar o coco. Resiliente, Raimunda explica sua força dizendo: “nós enverga, mas não quebra” (DIAS, 2011, p. 57). As mulheres quebradeiras de coco reconhecem como ninguém as pindobas no campo.

Em uma economia de mercado, os babaçuais são empecilho para o pasto e/ou a monocultura. Desta forma, uma atitude-padrão entre latifundiários é atear fogo nos babaçuais para impedir a entrada das mulheres quebradeiras de coco. A aparência de morte se estabelece na vastidão que se torna cinza na cor, no cheiro e na aparência. A vida concentrada na semente adquire a forma da morte, uma crosta que não permite a ousadia de dizer que dali pode brotar vida. Mas basta uma pequena chuva e o aspecto do espaço devastado se reconfigura. A crosta se abre e milhares de brotos, palmeirinhas jovens, aparecem e esverdeiam tudo. O cheiro de folha verde toma conta do espaço e os olhos de quem acessa o ambiente se enche de vida. São as pindobas existindo.

Para melhor compreender o que são pindobas, e extrapolar a percepção botânica e ambientalista, fazemos referência à ave mitológica Fênix que, após viver por 300 anos, entrega-se a um braseiro e se deixa arder em chamas para, posteriormente, renascer das próprias cinzas. Este pássaro fabuloso capaz de transformar-se em fogo também possui enorme força e resistência, mas sua marca de reconhecimento é a capacidade de renascer do que parecia unicamente a morte. A mitológica Fênix nos inspira para a poesia, a literatura e os aconselhamentos. A Fênix também pode ser lida como uma representação da resiliência.

É possível associar ainda a pindoba a um dos ideogramas do sistema de escrita Adinkra Axântis, utilizado pelos povos Akan, da África Central. O Sankofa pode ser encontrado na representação de um pássaro com a cabeça voltada para trás pegando um ovo de suas costas. Este ideograma é encontrado também no formato de coração estilizado, sendo muito procurado por quem busca força vital e capacidade de superação. Considerando-se a impossibilidade da tradução, mas reconhecendo sua

necessidade inegável, Sankofa, Fênix e Pindoba são esta capacidade de voltar o olhar para trás e buscar algo que é nosso, mas que foi usurpado ou esquecido. Resiliência!

Por resiliência acordamos, assim, a capacidade de regeneração que marca determinados corpos após serem expostos a uma grande tensão ou impacto. Resilientes são os babaçuais que, depois de uma queimada, renascem mais fortes e garantem a vida das populações extrativistas do extremo norte do Brasil. Pindobas são a manifestação de vida após um golpe que parecia fatal e contra o qual não foi possível a reação imediata. Muito presente em estudos ambientais, o termo resiliência aparece também na física, na psicologia e no meio empresarial, sendo que se relaciona às noções de sucesso e capacidade de adaptação às normas sociais. A palavra possui duas origens etimológicas: do latim *resiliens* significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper; do inglês *resilient* remete à ideia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação (DIAS, 2011).

Ampliar o espaço para a proliferação da vida em sua pluralidade, eliminando agentes de violência, usurpação e morte. Eis uma possível categorização do que seja pindoba. Trata-se de uma compreensão de resiliência que não tem ligação com o reviver do que foi, mas sim com a nova vida que nasce após a experiência do que seria a morte. Feita a apreensão desta categoria ainda em dissertação de mestrado com quebradeiras de coco babaçu no extremo norte do estado do Tocantins, criamos, em dezembro de 2012, e agora no contexto da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC), da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença.

O grande motivador para a criação do Pindoba foi o desejo de pensar nossos corpos interseccionados por elementos de raça/etnia, classe, gênero e outros marcadores sociais da diferença transitando por um espaço acadêmico profundamente orientado pelo racismo, machismo, lgbtfobia, preconceitos e outras normatividades hegemônicas. Produzir ciência a partir da interseccionalidade que nos marca, sem estratificar dores ou opressões e considerando especificidades contra-hegemônicas, foi o grande desafio e esperança. O saldo *a priori*, nos possibilita afirmar que o Pindoba

aglutina hoje pesquisas, estudos e apoios mútuos em níveis de graduação, mestrado e doutorado.

Neste ponto, vale a pena frisar que a interseccionalidade, a partir dos escritos de Kimberlé Crenshaw (1991), abrange três dimensões, sendo: a) a interseccionalidade estrutural, que considera a diferença entre a experiência real de mulheres não-brancas e brancas quando marcadores de gênero e raça se entrelaçam; b) a interseccionalidade política, quando políticas de identidades isoladas contribuem para a opressão; c) a interseccionalidade representacional, que traz a cultura popular como fonte de poder para romper com os silenciamentos identitários. Sendo assim, interseccionalidade denota as diversas formas pelas quais os marcadores sociais da diferença interagem para moldar as múltiplas dimensões da experiência. Destacando que diferentes corpos têm necessariamente diferentes experiências.

A concepção do Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença está orientada pela perspectiva das narrativas, uma vez que neste espaço desenvolvemos estudos e pesquisas a partir de diferentes plataformas dentro de uma escola de comunicação e, mais recentemente, em diálogo com as performances culturais. Nosso trabalho busca, nas interseccionalidades de gênero, classe, raça/etnia, sexualidades e geração, lançar mão da comunicação enquanto técnica, teoria e metodologia. Pretendemos neste texto, apresentar o Pindoba desde a sua constituição e experiências, até sua proposta de atuação frente às demandas relacionadas à política de adoção de cotas raciais na UFG¹.

1 A UFG adota cotas na graduação desde a criação do programa UFGInclui, aprovado em 2008 e que teve vigência a partir de 2009. O UFGInclui previa ações de inclusão e permanência de estudantes negros/as, indígenas, quilombolas e/ou oriundos de escolas públicas na Instituição. Além de medidas a serem adotadas antes do ingresso – como a atuação junto ao ensino básico – e após o ingresso – como a ampliação dos serviços de assistência estudantil –, o programa previa a reserva de 10% das suas vagas para estudantes de escolas públicas e 10% para pessoas negras egressas de escola pública passíveis de sofrer racismo. O programa previa ainda o acréscimo de 1 vaga em cada curso para indígenas e 1 outra vaga para quilombolas, sempre que existisse a demanda. Na segunda etapa do programa, a reserva para negros/as e estudantes de escola pública passou a ser de 20%. Com a aprovação da Lei Federal 12.711/2012, que instituiu cotas para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, a UFG se adequou à nova legislação e o UFGInclui passou a atender apenas estudantes indígenas e quilombolas.

Enquanto caminhos metodológicos para a presente abordagem, propomos a análise documental e a pesquisa bibliográfica, além do acionamento da memória pelo pertencimento, o que toca na experiência enquanto elemento passível de ser acionado para a elaboração do conhecimento. A trajetória construída pelo Pindoba, desde a sua criação até as ações contemporâneas, provoca reflexões acerca da consolidação, fortalecimento e ampliação das políticas de cotas e de permanência, bem como o necessário e urgente acompanhamento. Nosso referencial teórico aqui apresentado traz conceitos sobre comunicação, diferença e relações étnico-raciais no âmbito do ensino superior, bem como categorias importantes para pensar essa complexidade. Toda a discussão é atravessada por questões de gênero, racismo e outros preconceitos que ganharam palco após o advento das ações afirmativas. Buscamos ainda fortalecer a interseccionalidade enquanto categoria capaz de alcançar a complexidade que marca hoje os corpos que transitam pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

PROBLEMATIZANDO CATEGORIAS E CONCEITOS

De acordo com Martino (2016), é na agência do simbólico que se forma o que chamamos de espaço comum onde são gerados vínculos comunicacionais. Equivale dizer que é exatamente na diversidade que os espaços simbólicos são compartilhados, sendo que isso favorece a articulação necessária entre Comunicação e Diferença. Complexificar processos comunicacionais, considerando marcadores sociais da diferença, nos aproxima da defesa da interseccionalidade enquanto categoria de análise capaz de “dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro vivida através do gênero e da raça” (BAIRROS, 1995, p. 459). Por isso, tomamos emprestada a perspectiva dos Estudos Culturais, para quem as identidades são sempre relacionais (SILVA, 2000).

Apostamos no avanço da discussão como estratégia para a afirmação de que a alteridade que tem como orientação um Outro pensado como inferior não passa de uma estratégia colonizadora para que o eu hegemônico se mantenha nos espaços de produção de sentidos. Assim é que os grupos inferiorizados historicamente são lidos como diferentes e, por isso, passíveis de acionamento de políticas afirmativas. Mesmo

com essa compreensão, nossa proposta é convergente com o princípio freireano da tomada da palavra para que alcancemos a dialogicidade nos processos comunicacionais. Esta tomada da palavra conduz à transformação de um mundo que invariavelmente “se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes” (FREIRE, 2005, p. 90), ou seja, nossas ações apresentam consequências que demandam acompanhamento.

O movimento de sincronizar conhecimentos práticos, teorias e epistemologias nos agencia para este acompanhamento das políticas afirmativas e a comunicação se torna essencial neste processo, a considerar o seu caráter interdisciplinar. A chamada inter-poli-transdisciplinaridade (MORIN, 2003) pode propiciar a lida com a ciência sem ignorar a sensibilidade e a estética, além de pensar sempre de forma propositiva, elaborando epistemologias sim, mas para a vida. Paulo Freire nos mostra que epistemologias são emergidas e orientadas para a *práxis*, daí que “unir em uma única reflexão estes pontos do pensar-fazer comunicacional torna-se urgente e necessário” (DIAS, 2014, p. 332). A comunicação, e em seu sentido mais *stricto* o diálogo, é a expressão do que chamamos de representação, texto, linguagem, conhecimento enfim. Também por isso investir na sua compreensão pode conduzir a uma vida pela diferença.

A diferença trabalhada pelo Pindoba apresenta distanciamento estratégico do vínculo com a noção de diversidade, porque “parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 73). Em nossos trabalhos, apostamos em uma pedagogia que celebre a identidade e a diferença localizando-nos “pelo que somos e não pelo que não somos” (DIAS, 2014, p. 332). Como não trabalhamos com conceitos isolados, nossa busca é marcada pelo agrupamento e estabelecimento de relações, reconhecendo a diferença neste processo complexo e demorado.

Ainda na discussão acerca da diferença, lançamos mão da etnicidade conforme proposta por Manuela Carneiro da Cunha (2009), uma vez que esta auxilia na compreensão das situações sociais como uma forma de organização política. Por esta compreensão, a cultura se torna dinâmica e em constante reelaboração, nos habilitando a formular ideias mais complexas e organizá-las em diferentes sistemas classificatórios.

Se concordamos com Santos (1999, p. 44) quando este afirma que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, a busca pela diferença tende a oscilar entre a estabilização e a transgressão. Assim é que o Pindoba busca fortalecer, e muitas vezes fazer perceptíveis, agência e política dos processos invisibilizados, inferiorizados ou descaracterizados ao longo da trajetória histórica.

O ato de comunicar concretiza-se nas relações. Essa comunicação pode se manifestar de diversas formas: verbais e não verbais; mediadas ou face a face; entre um ou mais ouvintes e falantes em um mesmo contexto e que manifestam interesses comuns. De acordo com Paulo Freire, a comunicação “exige que os sujeitos interlocutores incidam sua ad-miração sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação” (1983, p. 47). Esta forma de compreender o ato de comunicar evidencia que comunicação implica necessariamente em reciprocidade e compreensão de alteridade.

Assim é que o estabelecimento de um vínculo comunicacional, conforme Martino (2016), se dá quando algo é efetivamente compartilhado com o outro. Na medida em que se abrem espaços de diálogo na universidade, nos deparamos com o desafio de propor uma comunicação realizada por sujeitos que, historicamente, estão à margem da sociedade. Tal experiência possibilita a afirmação de que estar na universidade, para muitas pessoas, é uma ação transgressora, no sentido de ocupar espaços negligenciados sistematicamente e, portanto, praticamente impossíveis de serem vislumbrados. Vale ressaltar que após o advento das cotas nas universidades brasileiras essa discussão se complexifica, uma vez que hoje é possível notar presenças negras e indígenas na graduação, mas esta presença é negligenciada na pós-graduação, na docência e na pesquisa.

Provocar a reflexão sobre a comunicação entre sujeitos que estão no que pode ser chamado de não-lugar, a universidade, com outros sujeitos que tiveram como normativa social o espaço universitário como o lugar naturalmente alcançado é desafiador. Neste exercício, o que buscamos é a escuta de sujeitos que, em sua maioria,

jamais refletiram ou discutiram seus privilégios, ao mesmo tempo em que propomos o exercício da fala por pessoas de quem foi retirado o pertencimento a este lugar, a universidade.

Cada grupo fala a partir do seu próprio ponto de vista e compartilha seu próprio conhecimento parcial, situado. Mas uma vez que cada grupo percebe sua própria verdade como parcial, seu conhecimento é inconcluso. Cada grupo se transforma no mais capacitado para considerar os pontos de vista de outros grupos sem renunciar a singularidade de seu próprio ponto de vista ou as perspectivas parciais de outros grupos. Parcialidade e não universalidade é a condição para ser ouvido. Os grupos que transmitem reivindicações de conhecimento sem possuir sua posição são menos credíveis do que aqueles que o fazem. (COLLINS, 2000, p. 270, *tradução nossa*)².

Grupos que se diferem a partir das experiências passam a conviver, sendo que esta convivência acaba por trazer à superfície pertencimentos diversos e, muitas vezes, não compreendidos. Os grupos subalternizados historicamente ingressam na universidade carregando vivências e conhecimentos até então tratados pelo universo de produção do conhecimento acadêmico como objetos. Muitas vezes, estes grupos dominam saberes que não são reconhecidos academicamente e alcançar estes saberes, legitimá-los e reconhecer seus métodos é tarefa para quem se propõe pensar a diferença.

Nossa busca, enquanto coletivo de pesquisa no espaço acadêmico, é por problematizar a possibilidade de lançar mão de outras epistemologias. Neste exercício contra o epistemicídio, reivindicamos o que Collins (2000) conceitua como “conhecimento alternativo”, que conduz a comunicação efetiva entre diferentes realidades trazidas por sujeitos que estão nas periferias do discurso construído por outros sujeitos legitimados pelo saber científico. A diferença tratada aqui está

² Do original: “groups with distinctive standpoints, with each group using the epistemological approaches growing from its unique standpoint, become the most “objective” truths. Each group speaks from its own standpoint and shares its own partial, situated knowledge. But because each group perceives its own truth as partial, its knowledge is unfinished. Each group becomes better able to consider other groups’ standpoints without relinquishing the uniqueness of its own standpoint or suppressing other groups’ partial perspectives. Partiality, and not universality, is the condition of being heard; individuals and groups forwarding knowledge claims without owning their position are deemed less credible than those who do.”

diretamente relacionada à presença de estudantes negras e negros na universidade, a partir da implementação das cotas raciais.

Encaramos as políticas de ações afirmativas como um grande avanço para o sistema educacional ao passo que negam os discursos galgados em uma falsa democracia racial, possibilitando de fato o direito à universidade para os grupos subalternizados historicamente. Contudo, não podemos fechar os olhos para a necessária e urgente mudança do pensamento hegemônico, que hierarquiza culturas e saberes, provocando o epistemicídio. Neste sentido, concordamos mais uma vez com Paulo Freire, quando este aponta que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1983, p. 46).

Entendemos que o propósito de comunicar está relacionado à ruptura com o isolamento entre sujeitos distintos. Para que este encontro ocorra é preciso questionar padrões naturalizados que se estabelecem a partir de construções discursivas preconceituosas, racistas e sexistas, uma vez que são estas construções que legitimam os espaços de poder. Trata-se de lugares ocupados *a priori* por representantes de uma hegemonia branca e heteronormativa, que orienta seu pensamento e suas ações a partir de valores que não refletem a diversidade presente na universidade, impedindo a desconstrução de atitudes excludentes.

A comunicação aqui buscada é a que inscreve a presença de sujeitos historicamente submetidos a condições de subalternidade. Acreditamos que a fala destas pessoas na universidade tem o potencial de fazer emergir novos paradigmas que contemplem a auto-representação, as trocas simbólicas. Estas falas também refletem velhas práticas e conceitos abordados como possibilidade única, mas a partir de outro ponto de vista.

Atuamos na universidade compreendendo que a escola “afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 2014, p. 62), com a intenção de transformar este espaço. Segundo a autora, a escola utiliza-se de códigos para instituir e separar o que cada um pode fazer, além de informar os modelos a serem seguidos. Mas aqui, propomos que estando neste espaço escolar, somos nós, pelo que somos, que

passamos a pensar e repensar tais modelos, daí a necessidade do fortalecimento para transformá-los no sentido de romper com o epistemicídio.

GRUPO DE PESQUISA PINDOBA: CONSTITUIÇÃO E AÇÕES

Para além do reconhecimento do espaço escolar como um ambiente profícuo para a ação do racismo, é fundamental provocar o interesse no sentido de discuti-lo e enfrentá-lo. Para Eliane Cavalleiro (2001), uma leitura superficial deste espaço nos leva a crer que este seja um ambiente de harmonia entre adultos, crianças e adolescentes, bem como entre pessoas brancas e negras. Ela destaca que a partir da nossa entrada neste espaço, percebemos uma imensa contradição que perpassa todo o processo, desde a falta de representação da pessoa negra em livros e materiais didáticos, por exemplo, até a ausência completa e absoluta de representatividade. Neste movimento marcado pelo epistemicídio, afirmamos que a educação é parte do imenso arcabouço de negação de cidadania aos diferentes e propomos, dentro do ambiente acadêmico, ações que rompam com este círculo criminoso.

Atuante desde março de 2011 o Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença é resultado do diálogo entre docentes e discentes que perseguiram o propósito de, a partir da perspectiva do jornalismo compartilhado, fortalecer a pesquisa na Faculdade de Informação e Comunicação da UFG. Para qualificar a discussão, uma professora, um professor e uma colaboradora do curso de Jornalismo da UFG participaram do Curso de Extensão Pedagogia Griô e Produção Partilhada do Conhecimento, realizado entre 5 e 9 de dezembro de 2012, na Universidade de São Paulo. Esta participação evidenciou a necessidade da institucionalização, na UFG, de um grupo que se propusesse a trazer esta perspectiva para a discussão e pesquisa. O curso em São Paulo foi organizado pela equipe de professores da Pós-Graduação Humanidades, Direito e Legitimidades, localizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, mas a perspectiva Griô teve suas primeiras discussões no Brasil implementadas ainda em 2004, com a Ação Griô, em Lençóis (BA).

Um conceito importante para pensar o Pindoba foi o de abjeção e a forma como seres considerados abjetos passaram a ocupar o espaço acadêmico passados mais de

dez anos da implementação de cotas nas universidades brasileiras. Para Miskolci (2015), o abjeto é algo pelo que as demais pessoas sentem horror ou repulsa, como se fosse impuro ou poluidor, a ponto de o contato ser negado para se evitar o contágio. Enfrentar e combater esse modelo de educação que hierarquiza e categoriza corpos como abjetos é possível a partir da reflexão sobre marcadores sociais da diferença presentes na escola. Essa compreensão nos desperta para o empenho quanto à desconstrução do projeto político de nação estudado por Miskolci (2012) e que alcança também a instituições de ensino.

Com o fortalecimento das discussões coletivas, o Pindoba organizou, em setembro de 2013, o I Colóquio Jornalismo e Diferença da FIC-UFG, com o objetivo de reunir e ouvir os estudantes que ingressaram no curso pelo UFGInclui. Após quatro anos de implantação do programa, essa foi a primeira vez que ocorreu uma ação específica para os estudantes cotistas no curso de Jornalismo. Um representante da então Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom) da UFG esteve presente para expor as possibilidades de bolsas e auxílios oferecidos pela universidade. Na ocasião, constituiu-se uma plenária que, a partir das demandas dos alunos, resultou em um documento para a elaboração de políticas de acompanhamento que garantissem a formação de profissionais completos e preparados para lidar com as diferenças. O documento foi entregue à coordenação do curso de Jornalismo e apresentado no Seminário Programa UFGInclui 2013, evento anual criado pela UFG, aberto a toda a comunidade universitária, para promover discussões e divulgar o programa.

O I Colóquio Jornalismo e Diferença da FIC-UFG reuniu 12 estudantes cotistas que ingressaram no curso de Jornalismo da UFG entre 2009 e 2012. O encontro contou com a presença de representantes da primeira turma de cotistas da Universidade e também ingressantes mais contemporâneos ao evento, o que provocou uma amplitude significativa na apresentação de demandas de acompanhamento e permanência. No entanto, o que as demandas e problemas apresentados por esses estudantes sintetizam é que as dificuldades que os novos estudantes enfrentam são as mesmas que os veteranos da primeira turma de cotistas enfrentaram durante a graduação.

A impressão geral demonstrada pelos participantes é de que o curso não se movimenta no sentido de tratar esses estudantes a partir de suas diferenças e especificidades. Pelo contrário, a Unidade promove uma “uniformização” que desconsidera as especificidades que os cotistas possuem em decorrência da má qualidade do ensino que receberam na escola pública, o baixo acesso aos aparelhos sociais de cidadania, e as dificuldades que eles podem enfrentar em um mercado de trabalho racista.

De acordo com os participantes do Colóquio, o curso de Jornalismo não consegue solucionar o *déficit* que os graduandos possuem na área de gramática, considerando que a boa escrita é um fator central para a qualidade do trabalho jornalístico. E por boa escrita, o Jornalismo compreende a gramática normativa. Um exemplo é um estudante que cursou o ensino médio em escola pública e que, segundo seu relato, pela incapacidade de a instituição manter um professor de português, a turma ficou prejudicada pelas constantes trocas e pelos intervalos entre essas trocas. Ao ingressar no curso de Jornalismo, o aluno disse ter percebido que a disciplina de língua portuguesa oferecida pelo currículo não é suficiente para sanar as deficiências que ele possuía. Sobre este problema, os participantes do Colóquio foram uníssonos ao afirmar que a melhor solução seria a criação de um sistema de tutoria em língua portuguesa e grupos de estudo e leitura dirigida no curso de Jornalismo.

O desejo por uma tutoria que ajustasse os estudantes ao sistema universitário, pelas palavras utilizadas pelas próprias pessoas que participaram da atividade, mostra que as relações sociais do contexto escolar são marcadas por um tipo de violência simbólica capaz de dizer quais são os corpos normais e aptos a estarem no sistema e quais são os diferentes. São várias violências que acabam por formatar um desejo de nação, conforme coloca Miskolci (2012), que consiste no projeto político da elite brasileira. O desejo de nação buscado é sintetizado como “um projeto político autoritário conduzido por homens de elite visando criar uma população futura, branca e superior à da época, por meio de um ideal que hoje caracterizaríamos como reprodutivo, branco e heterossexual” (MISKOLCI, 2012, p. 50).

Também foi comum entre os participantes, a reclamação de que os professores do curso de Jornalismo não sabem quem são os cotistas e não entendem que a presença destes estudantes promove uma reconfiguração no espaço acadêmico. Uma estudante relatou ter vivenciado situações em sala de aula em que o professor e os demais alunos comentavam sobre o sistema de cotas como se essa fosse uma realidade de outras universidades, não daquela turma. Cotistas negras reclamaram que as disciplinas voltadas para o telejornalismo reforçam estereótipos que as excluem, uma vez que condicionava seu sucesso nas avaliações a partir da adesão a um padrão global de estética eurocêntrica.

Notamos que, ao invés de se adaptar à nova configuração com a presença de estudantes egressos de escolas públicas e negras, alguns docentes e técnicos administrativos em educação continuam se comportando como se não houvesse um programa de ações afirmativas na Universidade. Trabalham no sentido de padronizar ações e reações, ignorando a diversidade e, conseqüentemente, não respeitando as diferenças.

Neste ponto, sugerimos que no campo das relações sociais, é fundamental reconhecer que as coletividades são acionadas a partir de pertencimentos étnico-raciais, socioeconômicos e de gênero, além de outros fatores. Após este reconhecimento, a formação de “comunidades de aprendizado” (HOOKS, 2013) conduz a um movimento crescente e definitivo de afirmação identitária e autorreconhecimento. Trabalhando especialmente a experiência de mulheres negras, Luíza Bairros nos ajuda a ampliar o sentido de pertencimento quando complexifica a “[...] experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça)” (1995, p. 459). Por isso, os sujeitos devem tomar a palavra e estabelecer o ato comunicativo pela experiência. Contar nossas próprias histórias fortalece a comunidade de aprendizado e reescreve a história.

Ainda no Colóquio houve a reclamação do foco muito concentrado, durante a graduação em Jornalismo, em disciplinas técnicas e a pouca dedicação a disciplinas em que a bagagem cultural seja considerada legítima tanto quanto o conhecimento técnico. Para a grande maioria da comunidade estudantil participante, o Laboratório de WebTV

Magnífica Mundi tem sido o refúgio de quem procura outras alternativas que não sejam os meios de comunicação convencionais, ou os chamados jornais de referência. Como possível solução para este problema, os estudantes solicitam, no documento resultante da plenária, a liberdade de sugerir temas para disciplinas com ementa aberta, como as de Seminário Temático, Laboratório Orientado e Jornalismo Especializado.

A forma como estudantes de graduação manifestam o desejo de interferir na própria matriz de formação em Jornalismo se mostra como uma construção de narrativas que podem ser chamadas antirracistas, uma vez que estão dispostas a compreender o contexto no qual os falantes estão inseridos, bem como suas origens histórico-culturais, como um caminho para a construção do ato narrativo entre grupos historicamente subalternizados. Provocando a discussão a partir de Conceição Evaristo, quando fala da literatura negra, percebemos que “há um comprometimento entre o fazer literário do escritor nessa experiência pessoal, singular, única, ele se faz enunciar enunciando essa vivência negra, marcando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa” (2010, p. 136). Esta existência conduz à criação de espaços de escuta e fala, ampliando suas possibilidades de questionar e transformar contextos.

Também foi apresentada como proposta, durante a realização do I Colóquio, a elaboração de um evento de acolhida aos novos cotistas, a ser realizado na primeira semana de aula, quando entram novas turmas. Destacamos aqui que a entrada no curso de Jornalismo acontece anualmente, portanto este evento de acolhida seria anual. Os participantes concluíram que esse evento de recepção deve ter a presença de um representante da Reitoria, que deverá apresentar as políticas de permanência e acompanhamento, pois muitos relataram ter tido dificuldades em conseguir acesso a informações sobre bolsas e outras formas de manter-se na universidade.

A percepção da necessidade da fala institucional por parte das pessoas participantes do Colóquio nos possibilita afirmar que as próprias mudanças socioespaciais que a UFG viveu demandam hoje a institucionalização das instâncias de discussão sobre a diferença e as ações afirmativas e mostra que as políticas não estão prontas e acabadas. Esta institucionalização pode lançar mão da interseccionalidade

enquanto categoria de análise que busca alcançar a não dissociação das questões de raça, classe, sexualidade e gênero, além da pessoa com deficiência e determinantes geracionais. Os corpos existem e transitam, ou não, pelo que são, mas a forma como as instituições tomam as decisões pode provocar maior ou menor potencial de enfrentamento na elaboração das políticas afirmativas. Ao percebermos as questões de forma interseccionada, nos dispomos a lidar com o sujeito social como um todo, reverberando na busca pela plenitude, o que não significa ausência de conflitos.

Em função da falta de incentivo para as produções científicas, também foi definido que, entre as atividades de acolhida, devem ser apresentados os grupos de pesquisa da Faculdade. A plenária também identificou a necessidade de medidas de conscientização acerca das ações afirmativas. Desconhecer a própria condição de cotista é um elemento que pode levar a um sentimento de inferioridade, considerando que vivemos em uma sociedade que ainda justifica a falta de oportunidades com argumentos meritocráticos. As ações de conscientização podem ser consideradas um instrumento de correção de distorções e preconceitos que existem no debate sobre as cotas, além de significar uma mudança na relação do curso de Jornalismo com as diferenças.

Desde então, o Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença vem trabalhando em estudos e pesquisas que possam contribuir para trazer à superfície da discussão da FIC a necessidade das ações afirmativas. Aqui vale destacar que o Grupo de Estudos do Pindoba funcionou com reuniões quinzenais nos anos de 2014 e 2015, sendo registrada uma dispersão dos membros em 2016, talvez em função da sazonalidade entre discentes, uma vez que pessoas centrais nessa construção colaram grau. De todo modo, um dos resultados dessas ações foi a garantia de integração à decisão tomada pela Direção da Unidade de instituir, no início de 2017, o Grupo de Trabalho em Ações Afirmativas – GTAA da FIC-UFG. Desde a criação do GT, por força da portaria nº 15, de 05 de abril de 2017, que um grupo de 11 pessoas, entre docentes, técnicos administrativos em educação e discentes de graduação e pós-graduação, vem se dedicando à construção das políticas de ação afirmativa para esta Unidade de Ensino da UFG.

Fortalecido pelo Grupo de Trabalho, o Pindoba realizou em agosto de 2017 o II Colóquio Comunicação e Diferença da FIC-UFG. Na ocasião, a atividade já contou com a participação representativa do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e conseguimos garantir a presença de egressos da UFG para trazer a discussão acerca do mercado de trabalho para o debate. Dessa forma, o evento contou com a presença de docentes, discentes de graduação e pós-graduação, representantes técnico-administrativos e egressos da UFG. Seguindo a tendência verificada na primeira edição, o momento serviu para a troca de experiências e a elaboração de propostas com vistas a melhorar a qualidade de vida na universidade.

As propostas foram sintetizadas em documento, assinadas pelo Pindoba e pelo GTAA da FIC, e adensadas ao rol de solicitações encaminhadas à Direção da Unidade Acadêmica. De acordo com relatos das pessoas que participaram desta segunda edição, o que houve de mais gratificante foram as trocas de experiência e o cuidado, o que reorienta a perspectiva imposta aos ambientes acadêmicos, marcados pela produção acelerada e presumivelmente isenta de conhecimento.

Dessa forma, o que orienta o grupo aqui proposto e estudado é o reconhecimento de que educadoras, instituições de ensino e sociedade em geral têm a marca da diversidade. São as diferenças que nos aproximam e, por isso, não podemos caminhar no sentido de homogeneizar teorias, metodologias e educação. Nossa busca é pela conquista de cidadania e “a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais” (GOMES, 2001, p. 87). Ou seja, a educação formal, marcadamente através de seus núcleos e grupos de estudo e pesquisa, deve ser uma via de construção positiva e afirmadas das identidades lidas como diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de políticas afirmativas na FIC-UFG é uma demanda que começa a aparecer com a adoção de cotas pela UFG e o consequente trânsito de pessoas de diferentes pertencimentos nesta Unidade de Ensino. O Pindoba – Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença está empenhado em contribuir no processo de elaboração e consolidação desta política, tanto fazendo-se presente no Grupo de Trabalho em Ações Afirmativas da FIC quanto mobilizando-se cotidianamente pelos estudos, pesquisas e debates. Ao retomar a perspectiva da resiliência, podemos afirmar que a universidade recebe há quase uma década agentes de construção social que foram silenciados e invisibilizados por séculos e que, agora, têm o desafio de orientar novos rumos para essa estrutura.

As ações afirmativas são importantes em um contexto em que determinados grupos são excluídos por causa de sua condição de desvantagem ou discriminação. No entanto, já é possível prever que elas precisam de mecanismos fortes de acompanhamento. Não basta democratizar o processo de entrada, é preciso que as instituições de ensino se adequem à nova realidade e promovam ações com vistas a garantir acompanhamento para uma presença qualificada.

O entendimento que nos conduz a pensar ações afirmativas a partir do Pindoba, corrobora com a compreensão de que a escola deve funcionar como um instrumento democrático para o fomento do respeito às diferenças. Reforçando que o conceito de diferença está ligado, conforme Miskolci (2015), à ideia do reconhecimento como transformação social e das relações de poder. Por isso, fazemos a defesa de que o trabalho desenvolvido até aqui funciona como uma via pedagógica orientada para a desconstrução da lógica patriarcal e racista na universidade.

Os corpos que transitam pelo espaço acadêmico não sobreviverão pelo que são, caso mantenhamos este ambiente como reprodutor da obediência a um modelo de educação que silencia e invisibiliza. Corpos transgressores são os que colocam em suspensão tudo o que é normativo e que desestabilizam os modelos hegemônicos. Acreditamos que os corpos de mulheres, pessoas negras, lgbt, com deficiência e indígenas são necessários para que haja uma ruptura com as práticas sociais da abjeção.

Compreendendo que é nas relações que se concretiza o ato de comunicar e que esta tem variadas formas de manifestar-se, percebemos que a partir do posicionamento dos sujeitos interlocutores sobre os interesses comuns é possível fortalecer a própria elaboração do conhecimento e trabalhar concretamente contra o epistemicídio. Reciprocidade e alteridade

garantem o vínculo comunicacional e a abertura de espaços para diálogos marca o caráter profundamente humanizado da própria comunicação. O que à entrada pode ser lido como uma transgressão, a exemplo de pessoas negras e pobres nas universidades, pode transformar-se em um espaço fértil para a formação de novas comunidades de aprendizado. Tal qual pindobas brotando nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIROS, Luíza. Nossos Feminismos Revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (org). Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v.3 n. 3, p.458-463, 1995.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Antropologia do Brasil: Mito, História e Etnicidade**. São Paulo: Edusp/Brasiliense, 1986.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COLLINS, Patricia H. Black Feminist Epistemology: toward Truth. In: **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. Nueva York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, V. 43, n. 6. Stanford: Stanford Law Students, 1991.

DIAS, Luciene de Oliveira. Desatando nós e construindo laços: dialogicidade, comunicação e educação. In: SOUZA, Rose Maria Vidal; MELO, José Marques de; MORAIS, Osvando J. de (Orgs.). **Teorias da comunicação: correntes de pensamento e metodologia de ensino**. São Paulo: Intercom, 2014.

DIAS, Luciene de Oliveira. **Mulheres de Fibra**. Palmas: Eficaz, 2011.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 1. p. 132-142.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosiana Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALEIRO, Eliane (org). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MARTINO, Luís Mauro Sá. De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com alteridade. **Revista Parágrafo**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 41-49, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP, 2015.

_____. **O desejo de nação: masculinidade branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, B. S. A. **Construção multicultural da igualdade e de diferença**. Oficina do CES, 135, 1-63, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.





Odaymar: Gratitud

RACISMO EPISTÊMICO, TENSIONAMENTOS E DESAFIOS À UNIVERSIDADE

EPISTEMIC RACISM, TENSIONS AND CHALLENGES TO THE UNIVERSITY

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347941>

Envio: 18/04/2019 ♦ Aceite: 25/07/2019

JESSICA SANTANA BRUNO



Educadora popular no Quilombo Educacional Onnim, Doutoranda do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global (Universidade de Coimbra); Mestra em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (UFBA); Graduada em Licenciatura em História (UFRB). jessicabruno2@hotmail.com.

RESUMO:

O diálogo estabelecido neste estudo discute os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica, com um olhar mais aprofundado para as Universidades e as epistemologias produzidas e reproduzidas nessas instituições, vinculando essa realidade à formação de indivíduos oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados (negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior) que atualmente estão acessando as Universidades a partir da política de cotas raciais. A nova realidade destas instituições evidencia a obrigatoriedade de estratégias de formação que atendam as necessidades de transformação, que alterem suas ações de maneira a acolher e afiliar essas/es novas/os estudantes. Utilizando uma revisão de literatura e a Etnometodologia Implicada (MACEDO, 2012), adotando uma defesa epistemológica que assume um discurso emancipador, que toma a implicação como um modo de criação de saberes, o estudo se faz a partir do diálogo com as narrativas de estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Instituição fruto da política pública do REUNI, e, compreender, se e como, estudantes das licenciaturas na área de humanidades da UFRB, que acessaram a Universidade a partir da política de reserva de vagas, através da identificação étnico-racial negra, percebem, compreendem e/ou experienciam o racismo epistêmico nas suas trajetórias de formação na Universidade. Apresentando abordagens de caminhos epistemológicos que visam contribuir para a construção de processos formativos emancipatórios, a partir das teorias decoloniais, denuncia a ausência, apagamento e menosprezo da produção intelectual de negras/os nos cursos de graduação, ao tempo que traz à cena as produções de intelectuais negras/os. O estudo demonstra que os processos de formação destas/destes estudantes estão permeados pelo racismo epistemológico, ao tempo que silencia e produz ausências de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizador na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras, bem como apresenta os modos como essas/es estudantes, através de sua capacidade de agência, estabelecem estratégias formativas emancipatórias, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que as/os sujeitam.

PALAVRA-CHAVE: Decolonização do conhecimento; Formação; Cotas raciais.

ABSTRACT:

The dialogue established in this study discusses the processes of continuity of colonization in the epistemological sphere, with a deeper look at the universities and the epistemologies produced and reproduced in these institutions, linking this reality to the formation of individuals from historically marginalized social groups (blacks/os, indigenous, from peripheral neighborhoods, small towns in the countryside) who are currently accessing universities from the politics of racial quotas. The new reality of these institutions evidences the mandatory training strategies that meet the needs of transformation, which change their actions in order to welcome and affiliate these new/students. Using a literature review and the implied Ethnometodology (MACEDO, 2012), adopting an epistemological defense that assumes an emancipating discourse, which takes the implication as a way of creating knowledge, the study is made from the dialogue with the narratives of students from the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), an institution fruit of the public policy of the REUNI, and seeks to understand, if and how, students of the undergraduate courses in the humanities of UFRB, who accessed the university from the policy of Reservation of vacancies, through ethnic-racial black identification, perceive, understand and/or experience epistemic racism in their trajectories of training in the university., AS/If the students of the undergraduate courses in the humanities area of UFRB, Who have accessed the university from the politics of racial quotas, perceive epistemic racism in their formations. Aapresenting approaches to epistemological pathways that aim to contribute to the construction of emancipatory formative processes, from the decolonial theories, denounces the absence, erasure and disregard of the intellectual production of blacks/Os in Undergraduate courses, the time it brings to the scene the productions of Black intellectuals. The study shows that the training processes of these students are permeated by epistemological racism, while demonstrating, from the narratives of the students, that the disciplinary training instituted in undergraduate courses, in large Measure, silences and produces absences of critical debates regarding the continuities of the colonizing process in the epistemological sphere, in addition to the reproduction of colonizing formative practices, as well as presents. It presents the modes as a result that these students, through their agency capacity, establish emancipatory formative strategies, through the creation of mechanisms of insubordination to the various factors of oppression that subject them.

KEYWORDS: Decolonization of knowledge; Formation; Racial quotas; Epistemic racism, tensions and challenges to the University.

INTRODUÇÃO

O colonialismo, após os processos de emancipações políticas, se reinventou e permaneceu sustentado por novas formas de dominação e exclusão, que continuaram a gerar violências e segregações. A colonização como forma de opressão e dominação social, por meio de seus sistemas econômicos, políticos e sociais, ainda se faz presente no século XXI, é um processo do qual não há indícios de que nos libertamos.

A colonização social foi responsável por produzir uma histórica tradição de dominação política e cultural, que submeteu à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais. As Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas dessa realidade, são oriundas da razão moderna e não se constituem como instituições plenamente autônomas. Dentro desse contexto, as Universidades brasileiras têm passado por intensas mudanças, a partir da implementação das cotas raciais, em vigor no Brasil desde 2012, que, visando garantir o acesso equânime ao ensino superior reservam vagas nas instituições universitárias para estudantes egressos de escolas públicas, autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas.

O passado colonial do Brasil ainda continua presente nas vidas de milhões de brasileiras/os. 130 anos após a abolição da escravatura, é muito fácil perceber quais heranças carregam as/os netas/os e bisnetas/os dos cerca de três milhões e seiscentos mil negras e negros que foram escravizadas/os no Brasil. Partindo dessa realidade, as ações afirmativas aplicadas no Brasil são tensionadas com o intuito de sanar a dívida histórica que o país possui com essa população. A política de reserva de vagas (cotas) no ensino superior faz parte das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Nesse contexto, o expressivo avanço na formação acadêmica de grupos étnico-raciais, socialmente segregados e/ou sub-representados nas estruturas de poder da sociedade brasileira, tensionando, não mais apenas de fora, mas, principalmente, internamente, tem revolucionado as dinâmicas institucionais de funcionamento, produção e reprodução de conhecimentos e gerado grande impacto na representação dessas populações no conjunto da educação superior, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) pode ser tomada como exemplo positivo destes avanços. Conforme apontam os dados do Perfil dos Estudantes de Graduação da UFRB (instituição fruto das políticas públicas brasileiras de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI), publicados no ano de 2017, 83,4% das/dos estudantes da instituição, autodeclaram-se negras/negros; 82% afirmaram ser oriundas/os de famílias com renda total de até um salário-mínimo e meio.

O Brasil mantém, historicamente, um sistema acadêmico profundamente racista. Há grande dificuldade de compreender que as sistemáticas práticas de exclusão de negras/os no espaço acadêmico, seja como corpo docente ou como referencial teórico, são práticas resultantes de uma cultura racista internalizada e largamente reproduzida, a qual as políticas para o acesso de estudantes cotistas têm contribuído para descortinar.

Acrescido a isso, um vasto conjunto de contribuições de diferentes áreas do conhecimento tem compartilhado elementos de tentativa de teorização sobre as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais. Trata-se, sobretudo, do estudo das relações de poder que continuaram a se reproduzir em meio aos diversos campos da vida social, nas esferas culturais, políticas, epistêmicas e econômicas.

Desde a metade dos anos setenta, a ideia de que o conhecimento também foi um instrumento de colonização – e que a descolonização implicava também a descolonização do conhecimento e de ser (na compreensão da subjetividade) — foi expressa de diversas maneiras e em diferentes áreas. Tal compreensão, no contexto das ações afirmativas, visa reparar injustiças sociais produzidas historicamente.

Neste cenário, este estudo apresenta compreensões acerca das teorias que refletem as continuidades e as descontinuidades das relações coloniais imperiais na estrutura sociocultural, com um olhar mais aprofundado para as Universidades e as epistemologias produzidas e reproduzidas nos currículos e formações nessas instituições. Assim, objetivou compreender, se e como, estudantes das licenciaturas na área de humanidades da UFRB, que acessaram a Universidade a partir da política de reserva de vagas, através da identificação étnico-racial negra, percebem, compreendem

e/ou experienciam o racismo epistêmico nas suas trajetórias de formação na Universidade, compreendendo também as estratégias de formação destas/es no ambiente acadêmico.

As escolhas deste estudo foram se constituindo a partir das minhas implicações existenciais mais profundas. Na condição de mulher, negra, pobre, professora, primeira e, até então, única pessoa da minha família a ter acesso à Universidade, foi meu interesse, neste estudo, unir minhas experiências, errâncias e itinerâncias de vida e formação, produzindo uma visão interseccional que configura de forma decisiva este estudo, articulando de forma realçada implicações histórico-existenciais e estruturo-profissionais.

Tomando esses argumentos como um contexto de justificativa da escolha deste estudo, na condição de mulher negra, compreendendo a necessidade de dar eco a esse enfoque, – que foi invisibilizado na minha trajetória de formação institucional no curso de graduação – entendendo o quanto as continuidades da colonização na esfera epistemológica apresentam-se como gigantesco empecilho para a superação das injustiças sociais e para a emancipação de negras e negros que, assim como eu, a partir das ações afirmativas começam sistematicamente a ter acesso à educação superior, fiz a opção de me debruçar neste estudo, assumindo a condição de pesquisadora implicada.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa parte de uma ampla revisão bibliográfica, além da defesa epistemológica de um discurso emancipador que toma a implicação como um modo de criação de saberes, que assume uma postura política e social consciente, produzindo uma pesquisa que não compartilha da indiferença de um conhecimento supostamente neutro. A compreensão da pesquisa aqui apresenta-se como um campo de ação social, bem como os seus métodos, invariavelmente, uma pauta política com significativos potenciais emancipacionistas.

Assim, visando contribuir para o êxito formativo de estudantes que acessam a universidade a partir da política de cotas, visto que conhecemos, efetivamente, muito

pouco sobre o cotidiano das/os estudantes cotistas e sobre como personifica-se o racismo nas suas mais variadas formas e manifestações no interior das Universidades brasileiras, esse estudo apresenta-se como importante lente de compreensão da experiência de formação destas/es estudantes.

O cenário deste estudo é a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que foi criada pela Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, a partir de um intenso processo de diálogo e mobilização das comunidades de cidades do Recôncavo da Bahia e da própria comunidade acadêmica, dando continuidade ao projeto de expansão do ensino superior do Ministério da Educação.

Os sujeitos da pesquisa são as/os estudantes que acessaram a Universidade a partir do programa de reserva de vagas através da identificação étnico-racial negra, e que encontram-se cursando os últimos semestres de graduação, dos cursos de graduação em licenciatura, na grande área de humanidades. Foram incluídos cursos que, no período de realização da pesquisa, em fevereiro de 2018, já tivessem formado turmas de estudantes. Nesse recorte, fazem parte do estudo, estudantes dos cursos de licenciatura em história, do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e estudantes dos cursos de licenciatura em filosofia, pedagogia, letras, libras e língua estrangeira, do Centro de Formação de Professores (CFP). Foram selecionadas/os duas/dois estudantes por curso.

Caracterizando-se como estudo de caso, o método de pesquisa utilizado foi a realização de entrevistas presenciais semiestruturadas. Na busca por compreender formação numa perspectiva da experiência e do diálogo—centrando-se nas narrativas de experiências e itinerâncias de sujeitos — inscreve-se com um investimento de inspiração multirreferencial e complexa, baseado na “Etnopesquisa Implicada” (MACEDO, 2008), na condição de “epistemologia militante” (MACEDO, 2012).

Pesquisar temas vinculados às pautas de possibilidades emancipacionistas no âmbito da educação é uma opção político-formativa. Assim, a compreensão da pesquisa aqui apresenta-se como um campo de ação social, bem como os seus métodos, invariavelmente, uma pauta política com significativos potenciais emancipacionistas. Os aportes teóricos e as lógicas organizativas da proposta de pesquisa — suas práticas e os

dispositivos de coleta e compreensão — consistem no prolongamento da capacidade de intervir na realidade em que realiza-se o trabalho de investigação. Nesses termos, as opções epistemológicas e metodológicas deste estudo se nutrem a partir de uma decisão política implicada, que nos propõe realizar uma caminhada complexa e esperançosa na construção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2002).

COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Um dos acontecimentos mais marcantes da história recente da humanidade é a expansão colonial dos povos europeus pelo mundo. Trata-se de uma expansão que conduziu à submissão, quando não, ao desaparecimento da quase totalidade dos povos ditos atrasados, arcaicos ou primitivos que tiveram seus territórios invadidos pelos europeus. A ação colonial, ao longo do século XIX, foi a circunstância mais importante e que gerou mais consequências da expansão europeia. Atualmente seus efeitos se reverberam nos mais diversos âmbitos da sociabilidade mundial.

O fim do colonialismo no aspecto das relações políticas, sobretudo, formais e explícitos, não findou esse sistema enquanto relação social que os países colonizados vivenciavam. O colonialismo em seu sentido formal — onde algumas sociedades exercem dominação política sobre outras — parece assunto do passado, no entanto a matriz de poder colonial configurou-se “a partir de estruturas complexas de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12).

O colonialismo, após os processos de emancipações políticas, reinventou-se e manteve-se sustentado por novas formas de dominação e exclusão que continuaram a gerar violência e segregação. Até os dias de hoje, faz-se largamente opressor ao determinar mentalidades e formas de sociabilidade. Identidades culturais continuam sendo exploradas e dominadas pela transposição violenta dos pensamentos hegemônicos do mundo eurocêntrico colonizador, que impôs e continua impondo seus conhecimentos, saberes, culturas e práticas aos povos e nações colonizadas.

Os estudos seminais — acerca das sociedades após o fim dos processos políticos de colonizações do chamado “Terceiro Mundo” — foram denominados por estudos pós-

coloniais. Tiveram evidência a partir das publicações de Franz Fanon, “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), “Os Condenados da Terra” (1961) e, posteriormente, de Edward Said, “Orientalismo” (1978).

Tecendo críticas à teoria pós-colonial, na década de 1970, formou-se, no sul asiático, o Grupo de Estudos Subalternos — liderado por Ranajit Guha — dissidente do marxismo indiano, cujo principal projeto era analisar criticamente não apenas a historiografia colonial da Índia — produzida por ocidentais europeus — mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Este movimento teve como consequência o reforço do pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político (GROSGOUEL, 2008).

Grosfoguel (2008) argumenta que os membros do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos eram, em sua maioria, acadêmicos latinoamericanistas que viviam nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, reproduziram o projeto epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Com raras exceções, escolheram produzir estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de produzi-los junto, com e a partir desta. Em conformidade com a epistemologia imperial dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos estudados encontravam-se no Sul. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo a pensadores ocidentais.

Em outubro de 1998, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos teve espaço na Universidade de Duke em um congresso/diálogo entre o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos. O diálogo iniciado neste congresso deu origem à publicação de vários números da revista científica *Nepantla*. Porém, essa foi a última vez que o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos se reuniu, antes de desagregar-se (GROSGOUEL, 2008).

No final dos anos 1990, constituiu-se o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) composto por intelectuais latino-americanos — entre estes, dissidentes do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos — situados em diversas Universidades das Américas. Estavam nomes como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano,

Boaventura Santos, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, dentre outras/outras.

O coletivo M/C promoveu a radicalização do argumento pós-colonial na América Latina por meio da noção de “giro decolonial”, movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais no continente no século XXI. Promovendo amplas influências teóricas, atualizando a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecendo releituras históricas e problematizando questões antigas e atuais para o Continente.

O grupo M/C “defende a 'opção decolonial' — epistêmica, teórica e política — para compreender e atuar no mundo marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

O movimento de descobrimento e de revalorização das teorias e epistemologias do Sul tem crescido nos últimos anos em diversas áreas e Universidades do mundo. Como defende Mignolo (2003), não se trata da substituição de um novo paradigma, mas do surgimento de paradigmas outros (BALLESTRIN, 2013).

A utilização da expressão “decolonização” e não “descolonização” (MIGNOLO, 2008, 2010), sugestão feita por Catherine Walsh, trata-se de um detalhe da identidade do Grupo Modernidade/Colonialidade que marca sua distinção entre o projeto Decolonial e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Além disso, o M/C insere-se em outra genealogia de pensamento, como salienta Mignolo (2010). Ballestrini (2013) reforça que “a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder” (p. 108).

Como projeto mais extenso que permanece envolvendo-se criticamente com a dialética Modernidade/Colonialidade, a Decolonialidade busca romper com a universalidade do conhecimento que o colonialismo originou. Ao analisar a colonialidade presente na modernidade, os Decoloniais expõem as marcas deixadas pelo colonialismo na sociedade contemporânea de forma a desenvolver a diversidade dos conhecimentos.

O conceito de Colonialidade do Poder desenvolvido originalmente por Anibal Quijano, em 1989, tornou-se conceito basilar para as teorias do grupo M/C. Este foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder. Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” que envolve o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos seus recursos, o controle do gênero e da sexualidade e o controle da subjetividade e do conhecimento.

A Colonialidade do Poder exprime a constatação de que as relações de colonialidade, nas esferas econômica e política, não findaram com a destruição do colonialismo. O conceito possui uma dupla pretensão, por denunciar “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFQUEL, 2008, p.126) e por possuir uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido superados, assimilados, ou apagados pela modernidade.

Compreende que foi imposta uma sistemática distribuição racista do trabalho que se manteve após o período colonial no interior do capitalismo colonial/moderno, expressa, sobretudo “na quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e com os postos de mando da administração colonial” (QUIJANO, 2005, p. 119).

Nesse sentido, ainda que os Estados tenham sido nominalmente emancipados dos impérios europeus, permaneceram coloniais no que diz respeito ao processo de divisão do trabalho. Além disso, mantiveram as hierarquias nas relações raciais de poder e de classe, onde negras/os, indígenas, pardas/os e mestiças/os permaneceram nas posições mais inferiores e exploradas da sociedade.

Desde a metade dos anos 1970, a ideia de que o conhecimento também foi um instrumento de colonização e que a descolonização implicava também a descolonização do conhecimento e de ser — na compreensão da subjetividade —, expressou-se de diversas maneiras e em diferentes áreas. No entanto, tomou forma a partir da experiência intelectual de Aníbal Quijano nos seus primeiros anos de participação nos calorosos debates iniciados pela teoria da dependência.

Enquanto teoria da dependência manteve-se o debate no político (estado, controle militar, intervenção etc.) e econômico a partir da análise do relacionamento de dependência que ocorre nas esferas entre o centro e a periferia, vinculado a ideia de que existem centros e periferias na economia. Esta se estendeu posteriormente para o campo do conhecimento e da filosofia (MIGNOLO, 2010).

Em um artigo publicado em 1989 e reimpresso em 1992, intitulado "*Colonialidade e modernidade-racionalidade*" Quijano une explicitamente a colonialidade do poder nas esferas políticas e econômicas, com a colonialidade do conhecimento. Em sua compreensão, o conhecimento é um instrumento imperial de colonização. Diante disso, uma das tarefas urgentes que se tem diante deste fato é a descolonização do conhecimento (MIGNOLO, 2010).

Nesse veio, é importante destacar que a ideia de "Modernidade" se apresentou como elemento fundamental para a justificação e manutenção do colonialismo na esfera global. A concepção de progresso advinda da Modernidade conferiu o processo de colonização como um ato emancipatório e se fez presente na justificativa das práticas violentas dos colonizadores. Esse processo se deu ao vitimar a/o inocente (a/o Outra/o) declarando-o culpado pela violência a qual era submetido e atribuindo ao sujeito moderno, plena inocência com relação ao seu ato sacrificial de violência. O sofrimento da/o conquistada/o — a/o colonizada/o considerada/o subdesenvolvida/o — foi compreendido como um custo necessário para a modernização.

A resistência intelectual a essa perspectiva histórica não demorou a emergir. "Na América Latina, desde fins do século XIX, mas se afirmou, sobretudo durante o século XX e em especial depois da Segunda Guerra Mundial, vinculada com o debate sobre a questão do desenvolvimento-subdesenvolvimento" (QUIJANO, 2005, p.122).

Os argumentos de que a modernização não implica necessariamente a ocidentalização das sociedades e das culturas não-europeias, e que a modernidade é um fenômeno de todas as culturas e não apenas da cultura europeia ou ocidental eram sustentados pela resistência intelectual. Pois, se o conceito de modernidade se refere

exclusiva ou fundamentalmente às ideias de inovação, avanço racional científico, laico, secular — que são as ideias e experiências normalmente associadas ao conceito — não compete dúvida de que é necessário admitir que este seja um fenômeno possível em todas as culturas e épocas históricas (QUIJANO, 2005).

Partindo dessas perspectivas teóricas para uma crítica às Instituições Universitárias, é possível afirmar que as Universidades localizadas nos países colonizados não se mantiveram isentas das implicações das colonialidades. Os projetos das Universidades brasileiras foram projetos eurocêntricos. As Universidades federais mais antigas do país tiveram um perfil completamente branco e seu papel social restringia-se à formação da elite política e econômica do país, cujo traslado do saber europeu, desde a sua formação, tem sido um orgulho e uma forma de regular o padrão de qualidade do conhecimento produzido no seu interior.

Nesse sentido, é importante destacar que o colonialismo também se expressa intelectual e academicamente. Suas heranças, para além de todas as dominações pelos quais é conhecido, promoveram também uma dominação epistemológica que gerou relações desiguais de saber/poder que conduziram à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010).

No que se refere às estruturas epistêmicas, é nítida a existência de uma hierarquia do conhecimento onde existe a ideia de um conhecimento superior e um conhecimento inferior, que de igual forma define seres superiores e inferiores no mundo. A inferiorização epistêmica dos povos colonizados foi um argumento crucial, utilizado para proferir uma inferioridade social biológica. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (GROSGUÉL, 2016, p. 40).

O privilégio epistêmico conferido aos “homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para

privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p.25). Esse monopólio do conhecimento regulador, dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo epistêmico.

Acarretando com isso, a desqualificação dos outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos coloniais que regem o sistema-mundo e tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade e o que é melhor para os demais. A manutenção desse privilégio epistêmico se disfarça debaixo de um discurso de “universalidade” na qual a ideia perpetuada é que o conhecimento produzido por homens destes cinco países apresenta uma capacidade universal, e dessa maneira, as teorias, produzidas por estes, têm sido consideradas suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Não se limitando à crítica, Santos (2010) propõe uma alternativa genericamente nomeada por Epistemologias do Sul. Estas apresentam-se como um conjunto de procedimentos que objetivam reconhecer e validar o conhecimento produzido ou reproduzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, exclusões e dominações causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

As Epistemologias do Sul emergem com o objetivo de combater a soberania epistêmica da ciência moderna e sua declarada lógica dicotômica e excludente. A superação dessa soberania epistêmica torna-se possível a partir de uma ecologia de saberes que parte do reconhecimento e do diálogo entre as diversas epistemologias existentes no mundo. “A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (SANTOS, 2010, p. 64). Nesse aspecto, as Epistemologias do Sul visam constituir-se enquanto via alternativa a um modelo epistemológico que esteve sempre a serviço dos interesses colonialistas e capitalistas.

**DECIFRA-ME OU TE DEVORO:
A PRODUÇÃO INTELCTUAL NEGRA E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL DO BRASIL**

A questão da desigualdade étnico-racial no Brasil localiza-se em um campo amplo e complexo. A discussão em torno das hierarquias raciais no país é marcada por conflitos entre diferentes interpretações, dentre elas: uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre brancas/os e não brancas/os ancorada na ausência de conflito racial violento, e outra, que demonstra a existência do racismo, expressa, por exemplo, na nítida desigualdade socioeconômica entre brancas/os e negras/os.

Nesse contexto, é importante destacar a ruptura entre o racismo contemporâneo e as teorias raciais ocidentais dominantes no século XIX, fundamentadas na crença da existência de diferenças biológicas entre os seres humanos, bem como as diferentes formas de interpretação das desigualdades raciais ao longo da história do Brasil.

A partir dessas implicações surge a necessidade de teorizar as "raças" como construtos sociais. Formas de identidades baseadas em uma ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz na construção, manutenção e reprodução de diferenças e privilégios sociais. Guimarães (1995) considera que as raças não existem no sentido estritamente realista da ciência, portanto, não é um fato no mundo físico, mas é plenamente existente no mundo social, sendo produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas.

No que diz respeito aos estudos sobre as hierarquias raciais no Brasil, Em "Patologia Social do Branco Brasileiro", Guerreiro Ramos em 1982 já apontava a crueldade, a má fé "e a intenção "cismogenética" (Bateson) subjacentes nos nossos estudos sobre o negro no Brasil" (RAMOS, 1989, p. 234). Salientava que esses estudos contribuía para minar o sentimento de segurança nas pessoas negras, assim como os nazistas utilizaram processos semelhantes com os judeus, que, para inferiorizá-los, entre outros processos, os transformaram em assunto. Para Guerreiro Ramos:

Há o tema do negro e há a vida do negro. Como tema, o negro tem sido entre nós, objeto de escarpelação perpetrada por literatos e pelos chamados "antropólogos e "sociólogos". Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida (RAMOS, 1989, p. 215).

Edison Carneiro (1950) reuniu em *"Antologia do negro brasileiro"* mais de uma centena de autores que escreveram sobre o "negro-tema". O "negro brasileiro" é objeto de estudo corriqueiramente em artigos, livros, seminários e disciplinas. Como observou Guerreiro Ramos (1995) — que de forma provocativa insistia que os estudiosos incluíssem "o branco brasileiro" na equação. Para Ramos, neste período, no que se referia à literatura sociológica e antropológica sobre relações de raça produzida por brasileiros, "os nossos especialistas neste domínio têm contribuído mais para confundir do que para esclarecer os suportes de nossas relações de raça" (RAMOS, 1989, p. 216).

Em *"Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior"*, estudo publicado em 2005, José Jorge de Carvalho trata da questão das cotas no Ensino Superior mostrando, na época, dados alarmantes acerca do racismo imperante nas Universidades do Brasil. A abrangência e consistência do racismo que se reproduz em todas as áreas da vida social e também no interior das instituições Universitárias também fora problematizada.

Acerca da participação de negras e negros nas Universidades públicas brasileiras o estudo apontava que:

No Brasil os estudantes universitários passaram de um contingente de pouco mais de 50 mil no início da década de 60 para chegar atualmente a mais de 1 milhão de matriculados, porém o número de estudantes brancos nas carreiras de alto prestígio das universidades mais importantes chega a 96% e em alguns casos a 98%. Esta é a mesma porcentagem que existia no ano de 1950: 4% de negros entre os estudantes. Já entre os professores é ainda pior: mais de 99% dos professores das Universidades públicas de presença nacional são brancos, em um país que os negros representam 47% da população brasileira. Em relação aos índios, até 8 anos atrás, sua exclusão era absoluta. (CARVALHO, 2005, p.13).

Ao discutir sobre a ausência de professores negros nas Universidades públicas brasileiras, Figueiredo e Grosfoguel (2007) apresentam a hipótese que isso ocorre como o resultado da soma de diferentes fatores, que são:

a geopolítica do conhecimento que tem levado a minimizar a produção dos intelectuais negros; o funcionamento da cultura acadêmica (*networks*) e do capital social e simbólico requeridos; o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007, p. 36).

Compreender os diversos fatores que contribuíram historicamente para exclusão e a marginalização da contribuição intelectual negra nas Universidades brasileiras é importante. O discurso “universalista” — desassociado de práticas de fato universalistas e fortemente relacionado com a noção de mérito — contribuiu densamente para a manutenção das desigualdades raciais nas Universidades públicas do Brasil.

A negação do racismo nos espaços universitários também foi responsável por reproduzir o discurso perverso de que as cotas, ao invés de aumentar o número de negras e negros nas Universidades, iria criar o racismo e a discriminação neste espaço que se pensava ser imune a essas práticas.

A sistemática exclusão de intelectuais negras/os dos espaços universitários — não somente como estudantes, mas também como professoras e professores — era o que se mantinha encoberto por esse discurso universalista. A epistemologia hegemônica — que se beneficia do discurso da imparcialidade/universalismo/neutralidade nos espaços acadêmicos — na realidade sempre teve cor: branca (FIGUEIREDO; GROSFUGUEL, 2007). Assim, o Brasil manteve por anos um sistema acadêmico extremamente racista, silenciando a situação da quase total ausência da população afro-brasileira nas Universidades, sustentando a falsa ideia de imparcialidade que nega o racismo.

Pouco mais de dez anos da publicação do estudo de José Jorge de Carvalho, é possível dizer que tivemos avanços inegáveis no que se refere ao acesso de negras e negros nas instituições universitárias. Ascensões tanto no que diz respeito aos

estudantes e professoras e professores, bem como na ampliação dos debates acerca da ausência de professoras e professores negras e negros nas universidades públicas do país. Porém, ainda há muito que ser feito, a supremacia branca se mantém, de forma que a justiça social ainda é um ideal a ser concretizado.

Os dados apresentados correspondem aos frutos da política pública de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Desde a sua criação em 2005, a UFRB, primeira universidade federal do interior da Bahia, elevou a oferta de vagas para além da capital do estado e vem ganhando destaque no cenário nacional pela sua política de inclusão social. Acrescido a isso, foi a primeira Universidade do Brasil a ter uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e a aplicar, de modo integral, a Lei de Cotas em 2012.

Dentro das matrizes de obliterações e silêncios das instituições universitárias acerca das hierarquias raciais no Brasil, podemos citar novamente o sociólogo baiano, Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), grande nome da intelectualidade negra brasileira, para tratar de dois graves problemas de âmbito acadêmico: As ausências e silenciamentos das contribuições de intelectuais negras e negros, o que (FIGUEIREDO; GROSFOGUEL, 2007) denominam de “política do esquecimento”, mecanismo pelo qual se apaga da memória das novas gerações tais contribuições; E nas ramificações dessa política do esquecimento, o silêncio acerca dos estudos e teorias sobre os efeitos do racismo — muito tempo encoberto nas instituições universitárias pelo mito da horizontalidade entre os grupos racialmente diferenciados. Que seria um grande diferencial positivo em termos de conscientização da população de modo geral e empoderamento da população negra, se estes estudos tivessem mais eco nos cursos de graduação.

Guerreiro Ramos desenvolveu estudos acerca do tema das hierarquias raciais no Brasil de modo singular, marcado pela postura de engajamento, cujas abordagens mais intensificadas foram elaboradas a partir dos últimos anos da década de 1940 e se estendeu até o final da década seguinte. Sua luta tinha um direcionamento voltado para uma perspectiva de integração das negras e dos negros na vida social. Integração esta

ampliadora dos seus horizontes, rompendo com os limites que o situava como simples objeto da investigação no campo das ciências sociais.

A visão de Guerreiro Ramos acerca da negritude no Brasil está próxima da visão preconizada por Frantz Fanon (1925 - 1961), principalmente, no clássico “Pele negra, máscaras brancas” (1952). Bem como, o célebre estudo “Tornar-se negro — As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” (1983) da brasileira, baiana e cachoeirana, Neusa Santos Sousa (1948-2008). Dois nomes pouco conhecidos por estudantes de graduação, assim como Guerreiro Ramos e tantos outros nomes da intelectualidade negra, vítimas da *política do esquecimento*.

À luz de um conhecimento cujos critérios sejam induzidos da realidade brasileira e não permeados de eurocentrimentos, é reconhecida a necessidade de reexaminar o tema das hierarquias de raça no Brasil dentro de uma posição de autenticidade étnica. Com isso, permitindo-nos ajudar a encontrar saídas para a marginalidade da população negra brasileira, em vez de simplesmente descrever a cultura e tratar a população negra, como salientou Guerreiro Ramos, como mero tema.

COMPREENDENDO COMPREENSÕES: POLÍTICAS DE SENTIDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Os relatos de vida e formação das/dos estudantes possibilitaram compreender como, para estas/es, a Universidade tem assumido um papel de grande importância nos seus processos formativos, alcançando a construção identitária, a formação como indivíduos críticos, nos reconhecimentos, valores e militâncias — a partir de diferentes processos proporcionados pela convivência no espaço universitário, na oportunidade de protagonismo (dentro da família ou da comunidade de origem), bem como, no reconhecer-se como pessoa, cidadã, com potencial transformador de si e da sociedade.

No entanto, foi possível perceber que o papel de construção de uma subjetividade mais crítica e conscientizada, atribuído ao acesso à Universidade, não quer dizer necessariamente que essas construções se deram a partir das disciplinas e do conhecimento institucional, ou exclusivamente por estas.

Os relatos das/dos estudantes possibilitaram a compreensão da predominância da falta de identificação com as dinâmicas do conhecimento instituído nas disciplinas ofertadas pelos cursos de graduação e, com essa informação foi possível constatar que os processos de construção de subjetividades mais críticas e conscientizadas têm se dado, em maior medida, a partir do convívio e das trocas entre colegas oriundas/os de coletivos, movimentos estudantis, movimentos sociais, grupos de estudos, experiências culturais tradicionais, redes sociais, a exemplo do Facebook, e das religiões de matriz africana. Contatos que o ambiente da Universidade permitiu muito mais por uma questão de espaço geográfico, do que por uma política institucional de formação. Estas narrativas evidenciam a capacidade de agência formativa das/dos estudantes e nos aponta caminhos para a construção de processos formativos exitosos. Conforme podemos observar:

[...] Eu tive diversas [...] referências não-disciplinares, porque... é... aqui eu tive contato[...] com a capoeira angola, que, com certeza, foi um espaço que eu construí muito conhecimento, já que cola outras pessoas também daqui, da Universidade, né?! De diversos cursos. E lá, a gente discutia, tanto ancestralidade, quanto música, religião... tudo. Então, esse é um exemplo, né? De espaço não-disciplinar em que eu pude me construir também. É... pessoas que eu encontrei, mulheres negras maravilhosas que eu encontrei durante esse percurso, né?! Uma amiga... Tailin, que ela acabou de se formar em Pedagogia aqui, é... Ela pôde... é... me dar um acesso ao que seria movimentos negros, é... o que é ser uma mulher negra, feminismo... Tudo foi... pessoas! Foram diversas pessoas que me proporcionaram, tanto no candomblé também, né? Que eu pude ter contato com o lado espiritual, ancestralidade... né? Voltar um pouquinho pra África e ver o que é isso. E com certeza, não é um espaço acadêmico, é um espaço cultural! Lá a gente encontra pessoas diversas, tanto acadêmicas, quanto não acadêmicas que nunca chegaram a... perto de uma Universidade [...]. Então eu tive... estou tendo muitos lugares não- disciplinar... não-disciplinares, que estão fazendo parte da minha formação. (SANTOS, 2018).

[...] os textos de uma vizinha minha, ela agora é professora da UFBA, de química. Então, foi uma pessoa que eu vi crescer na vida, vi que é possível. Mulher negra, pobre... E ela postava os textos pra falar da experiência de vida dela, de racismo, no facebook... E foi a partir dela que eu me reconheci como uma mulher negra. Porque mesmo que eu tenha entrado por cotas na universidade, eu me identificava muito mais pela questão de ser pobre. Só depois que eu fui me reconhecer. Tem pouco tempo. Pouco tempo... E assim, os textos dela que ajudou isso, não a Universidade. Depois eu passei a ir para os grupos. Aí tem um monte de gente que me ensina, estudante do curso, sabe?! (REIS, 2018).

No desdobramento das narrativas das/os estudantes também foi possível perceber compreensões críticas a respeito das problemática— relacionadas à hegemonia da reprodução de conhecimentos eurocentrados, da ausência, apagamento, menosprezo de referências de intelectuais negras e negros na produção e reprodução dos conhecimentos vivenciados e compartilhados na formação, bem como os silêncios e usurpações em relação a inovações teóricas e tecnológicas que tiveram como berço o continente africano mas que foram apropriadas e disseminadas como geradas no continente europeu, aspectos que caracterizam a violenta colonização da vida e do conhecimento, que historicamente é produzida e reproduzida nas universidades.

Durante a minha formação, tanto escolar quanto está sendo agora na acadêmica, eu não tenho autores negros. Eles não estão, por exemplo... Na verdade, literatura nós até temos, né?! Escritores... Que... São... Que eram negros, mas... Eles são sempre... Sabe aquelas fotos que a gente pega que eles sempre estão brancos? Que aí você fala: "Machado de Assis era branco ou era negro?" [...]Tive acesso ao Fanon, através de uma amiga, que ela tava fazendo a pesquisa dela em cima do livro dele... E aí eu fiquei tão emocionada que eu comprei o livro, eu fui em Salvador, eu comprei o livro. É... Chimamanda também... Comecei até... Eu fui na UNILAB... E lá, as meninas feministas, né? Vi que elas falam muito... Fala muito nela, e eu tive acesso a ela também. Foi a partir do terceiro semestre. Mas eu tenho certeza que se eu não fosse procurar... No meu curso não teria[...] (SANTOS, 2018).

Além desses fatos, um dos relatos chama atenção de forma crítica para a supervalorização da produção de conhecimento, formação e das referências intelectuais que são atribuídas ao continente europeu, fazendo uma comparação da sua experiência

de formação no Brasil e em Portugal, demonstrando que, diferente do que é comumente considerado, a formação brasileira, nesta comparação de experiência, mostrou-se com maior qualidade.

A gente é levada a acreditar que tudo que vem da Europa é melhor. E não é! Outra coisa que eu vi lá [em Portugal] é que os jovens não participam de eventos. Eu ia participar dos eventos, de congressos e só tinha pessoas mais velhas, eu era a única jovem às vezes. E teve autor brasileiro que eu fui conhecer lá, que lá eles valorizam, na área da educação mesmo... Que aqui é... nunca nem tinha ouvido falar. Paulo Freire mesmo, lá é um Deeeeus! E aqui, a gente só trabalha em pedagogia (ARAGÃO, 2018).

Também nesse contexto de compreensões, o reconhecimento da quase total ausência de abordagens que valorizem, reconheçam e promovam, na formação acadêmica, o entendimento das relações ancestrais, bem como a produção de conhecimento do continente africano, mostrou-se como importante elemento para a compreensão do racismo epistêmico vivenciado na graduação. Com críticas, por exemplo, à ausência de diálogos e apagamento da Filosofia africana na academia. Apagamento que tem concebido sistematicamente a Filosofia europeia e norte-americana como únicas existentes.

No curso [de filosofia] a gente não estuda a Filosofia africana, por exemplo. É... é um modelo copiado muito da USP. A gente tem que estudar os clássicos gregos, da França, os da Alemanha... Tudo europeu. Só tem uma disciplina que a gente estuda mais uns filósofos do Brasil, aí dá espaço pra estudar, pra ter material pra buscar a filosofia africana. Mas do jeito que é ensinado, se a gente só aprende com isso, parece que não existe. Não existe. Eu fui uma vez assistir uma aula em Valença. Em um Quilombo. Eram dois filósofos africanos. Um de Moçambique e o outro eu não lembro. Foi muito bom. Alí que eu aprendi que existia filosofia africana (SANTOS, 2018).

Nesse contexto, é importante ressaltar que essa pretensa meta de universalidade do pensamento filosófico escamoteia relações de hierarquização do conhecimento. E diante destas políticas de silenciamento fundamental destacar que,

sim, existe filosofia africana e é uma filosofia que dialoga com as cosmovisões do seu povo, com modos de pensar particulares que refletem modos de reprodução das existências também próprios.

Um exemplo de processo semelhante também pode ser elucidado a partir da ideia largamente disseminada de que os povos africanos eram ágrafos e só deixaram de ser a partir da influência do contato com povos árabes/asiáticas e europeus. Argumento que silencia os fatos de que, de acordo com estudos arqueológicos, a escrita mais antiga do mundo é africana e que nossos ancestrais africanos não só desenvolveram escrita como também desenvolveram idiomas e tradições orais. Desse modo, para a potencialização da construção de justiça epistemológica, é importante desconstruir o mito de que os povos africanos eram analfabetos e que se alfabetizaram após influências de outros povos.

No desdobramento das narrativas das/os estudantes também foi possível perceber compreensões que apontam, com crítica refinada, posturas violentas e invasivas de práticas acadêmicas que interferem, modificam e usurpam tradições, conhecimentos populares e reforçam o entendimento do papel de manutenção e reprodução de colonização social exercido pelas instituições universitárias.

A capoeira regional, ela tem uma ascensão dentro da academia, no qual distorce várias coisas, né? E, ao longo do tempo, a gente pode perceber isso, né? Com a questão das graduações, da questão das falas do que se chama “batizados”, né? Essas coisas tudo surge pela academia, e não por um mestre de capoeira, e isso é uma guerra dentro da capoeira porque os acadêmicos, eles querem falar que a capoeira não mudou nada, mas a gente percebe, a gente sabe historicamente o que é que se passou, quem tava por trás, né? (ALVES, 2018).

Percebe-se, portanto, que, embora a universidade seja reconhecida socialmente como símbolo de inteligibilidade, lócus privilegiado e socialmente autorizado para promoção e produção de conhecimento, esta também produz e reproduz ideias e ações de um pensamento ainda em rota civilizatória, calcado nas ideias de modernização e assimilação, assim, também exercem a função de produtoras e reprodutoras de injustiças sociais que promovem o que Santos (2010) denomina por *epistemicídio*, ou seja, a destruição ou inferiorização de formas de saber locais, desperdiçando-se, em

função dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas diversas visões do mundo por elas protagonizadas.

Nesse sentido, é importante problematizarmos o fato de que as instituições universitárias, como parte de uma sociedade que é estruturada por desigualdades sociais, econômicas e culturais, não estão isentas destas práticas que permeiam as relações estabelecidas, e nos atentarmos principalmente para o fato de que a Universidade constitui-se em um espaço onde a violência se reproduz através da propagação de discursos dominantes que são legitimados pela autoridade do conhecimento que lhe é atribuído.

Outro aspecto importante para a nossa compreensão de reflexões presentes na narrativa das/os estudantes, que revelam problemáticas relacionadas à produção e reprodução de conhecimentos colonizadores, apresentou-se a partir da crítica ao direcionamento coercitivo do pensamento crítico.

Você não tem voz! Ou você tem a voz de um pensador da academia, ou você tem que falar a partir de um professor. Você não pode falar sozinho do que você realmente entendeu. É ou através de uma pesquisa de alguém que já passou por vários e vários estudos de outras pessoas, ou então você não pode falar sozinho. Você não tem autonomia pra falar sozinho. Você tem que falar atrás de alguém, ou no caso, alguém tem que tá atrás de você pra falar, sabe? Ou um professor, que é o seu orientador, e, muitas vezes é aquele que fala tipo: “Não... Olha, faz sobre isso aqui que é melhor!” Sabe? Mas você queria fazer sobre outra coisa, e aquela outra coisa era o que estava lhe mexendo a cabeça. Assim... Falando assim: “Não, eu quero fazer sobre isso!”, só que tem muito professor que diz: “Não, é melhor fazer sobre outra coisa. Isso acaba tirando autonomia, sabe? E aí a gente não inova, produz sempre a mesma coisa só que com poucas diferenças, acréscimos, mas o pensamento é o mesmo no fim das contas (ALVES, 2018).

Estas compreensões direcionam-nos à necessidade de estarmos atentas/os ao lugar que a universidade ocupa como instituição social que reproduz no seu interior as mais diversas injustiças sociais. Mantermo-nos vigilantes quanto à impressão equivocada que a ideia de intelectualidade dos espaços universitários disseminou, de que estes seriam espaços isentos da prática e reprodução de injustiças.

No contexto das ações afirmativas é importante compreendermos que uma educação democrática, emancipatória e de excelência vai além do acesso à universidade, suas ações sociopedagógicas têm relevância substancial. Por esse motivo, é imprescindível que nos mantenhamos atentas/os às políticas de currículo e formação dos cursos de graduação. Pois, conforme aponta Macedo (2012), nem toda aprendizagem é boa! E sendo assim, questionar de forma provocativa se a aprendizagem é boa, faz parte de uma inquietação legítima, bem como se faz legítimo questionar se algumas aprendizagens podem deformar.

A compreensão desses processos revela que as/os estudantes investigadas/os compreendem e percebem nos seus processos de formação uma intensa subordinação a uma epistemologia dominante que, sendo dominante, apresenta-se como exclusiva, universal e neutra, e assim, assume a condição de colonizadora. O que, dentro desses processos, produz e reproduz racismo epistêmico.

Nesse processo de compreender compreensões, objeto desta etnopesquisa implicada, foi possível perceber, a partir das narrativas de algumas/alguns estudantes, que este estudo, em decorrência da apresentação das questões da pesquisa, ainda nos contatos estabelecidos para convidá-las/los a fazer parte, ao tratar da temática da colonização do conhecimento para explicá-las/os o que seria abordado, possibilitou reflexões e avaliações nunca antes acessadas.

“A pesquisa implicada tem preocupação com seus efeitos” (MACEDO, 2012, p. 45). Nesse sentido, os efeitos da pesquisa necessitam ser levados em consideração pelas/os pesquisadoras/es. Macedo (2012), ao falar sobre *validade catalítica*, aponta para a intensidade com que a pesquisa pode interferir no modo como aquelas/es que ela e com ela estudam podem compreender o mundo e como este é moldado, para que o transformem.

Importa, portanto, que a pesquisa tenha um caráter, para além de epistemológico, propositivo, no sentido de trazer possibilidades de transformação da realidade colonizada, em um processo de (re)invenção de estratégias que conformam a capacidade de agência dos indivíduos, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que os/as sujeitam.

Nesses termos, em relação direta, depreende-se que a cultura atravessa a construção das subjetividades ou, de uma forma geral, a formação das/os estudantes e são essas trajetórias histórico-culturais de cada pessoa que servirão de base para suas capacidades de agência. Portanto, a agência, enquanto processo subjetivo que se materializa como possibilidade de rasura no sistema colonizador, também se desenvolve por meio das trocas culturais. Apesar de existirem fatores opressores que limitem e atravessem as construções de subjetividades ou a formação dos indivíduos, estes podem ser transformados em força motriz para a ação que se contrapõe intencionalmente ao processo colonizador da vida e do conhecimento.

Assim, de forma propositiva, com o objetivo de colaborar com a construção de conhecimentos e experiências formativas críticas e emancipatórias, as/os estudantes compartilharam experiências que se apresentam como estratégias singulares para construção de trajetórias de formação ligadas aos pertencimentos e às experiências não disciplinares.

Tais estratégias, que conformam a agência dos/as estudantes, traduzem a capacidade de processar a experiência social delineando formas de enfrentamento às mais diversas coerções próprias do processo colonizador, especialmente por serem esses atores sociais detentores de conhecimento e, portanto, capazes de intervir na realidade social.

Ao trazermos à cena deste estudo a relevância dos saberes e experiências não disciplinares, narradas a partir do compartilhamento de experiências repletas de significados que apontam de forma objetiva sua potência consolidada em experiências vivenciadas e em curso, com valores simbólicos já refletidos e compreendidos como fundamentais para o êxito da formação, as/os estudantes confirmam de forma prática o que as teorias críticas e pós críticas da educação também defendem: que a promoção de educação de qualidade e construção de um mundo verdadeiramente justo só pode ser realizada a partir da diversidade, do pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões e que contribua para o alargamento dos horizontes, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas.

Na minha comunidade do terreiro também busco esse diálogo com os mais velhos, pra gente tá... "colocando na balança", vamos dizer assim. Então... Esse conhecimento... Não-academicista, né? [...] é de extrema importância pra gente não ficar engessado numa única ideia, num único padrão de conhecimento (CONCEIÇÃO, 2018).

As experiências de formação relatadas possibilitaram compreender a relevância das experiências não disciplinares, não apenas para a compreensão do racismo epistêmico, objeto central deste estudo, mas para a formação de modo amplo e ampliador.

Então acho que essa experiência além da Universidade, essa formação além da Universidade é muito forte, até porque é uma formação mais significativa, e aí quando se torna significativo, você interioriza mais. (ARAGÃO, 2018).

Essas articulações promovem não somente a articulação genérica da vida universitária com a sociedade, mas também a articulação dos saberes universitários e não-universitários tratados simetricamente, exercendo um grande poder transformador da própria vida universitária, ao que é possível acrescentar das próprias formas de produção de conhecimento, o que Santos (2010) denomina de “*ecologia de saberes*”.

Com uma força propositiva, “alguns segmentos sociais já não pedem licença para tratar sobre conhecimentos eleitos como formativos: o currículo. Entram em cena, debatem, criticam e propõem, seja de dentro ou de fora das tradicionais organizações educacionais” (MACEDO, 2013, p. 429-430).

Nesse âmbito, temos visto emergir experiências de formação acadêmica muito preocupadas em conhecer para intervir, que tem tensionado disputas por espaços de existência de outras compreensões de saberes além do saber científico dominante; promovido convivência com o saber das religiões de matriz africana e indígenas e com o saber popular e as manifestações culturais, não mais como objeto para o conhecimento, mas como produtores e reprodutores de conhecimentos basilares das vidas; reivindicado valorização das produções de conhecimento ligadas às nossas

existências e contextos locais, que, historicamente, têm sido consideradas militância subjetiva não acadêmico-científica, portanto, sem muita relevância; e criado valorações outras.

Ângela Figueiredo (2017), ao dialogar com os conceitos da afro-americana Patricia Hill Collins, que recupera o debate sobre a teoria do ponto de vista, destacando não apenas o fato de que todo conhecimento é posicionado, mas, principalmente, que o lugar subalternizado, em sua análise, ocupado por nós, mulheres negras, nas estruturas desiguais de poder, permite que compreendamos melhor as desigualdades sociais, elaborando o importante conceito de *outsider within*, que, de acordo com Collins, configura-se em uma posição privilegiada para a compreensão de dinâmicas complexas da vida social, pois, ao viver na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade.

Assim, ainda que enfrentando constantes resistências conservadoras, a universidade viu expandida a necessidade de se reconstituir como um lugar receptivo à diversidade, às subjetividades múltiplas, com as amplas referências das diversas matrizes do conhecimento, intercomunicando saberes e diálogos com as diferenças, as diversidades socioculturais e epistemológicas dos territórios em que está inserida, tensionada a fazer cada vez mais democráticas as suas políticas e práticas de formação e êxito acadêmico, impelida ao posicionamento político-ético-epistemológico emancipatório, na medida em que educação, igualdade social e equidade racial são reivindicadas como pautas político-pedagógicas, aproximando-se do “paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente”, pressagiado por Santos (1987), mais do que necessário para atravessar a atual conjuntura política que tem posto sob ataque as ações afirmativas e a legitimidade das instituições universitárias do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante refletirmos sobre formação, pois esta ainda se apresenta, majoritariamente, a partir de ideais democráticos de um pensamento ainda em rota civilizatória, calcado nas ideias de modernização e assimilação. Comumente valendo-se de discursos sobre uma pretensa igualdade que delinea violências simbólicas aos que se desviam do padrão branco hegemônico. Tomam como medida sempre esse “eu-hegemônico”, blindando os símbolos coloniais e transformando-os em medida, pois não apenas são vistas/os como figuras centrais da humanidade, mas são também utilizados como símbolos de inteligibilidade que marca o que é ou não humano.

Com caráter propositivo, para além de epistemológico, este estudo traz possibilidades de transformação da realidade colonizada, em um processo de (re)invenção de estratégias que conformam a capacidade de agência dos indivíduos, através da criação de mecanismos de insubordinação aos diversos fatores de opressão que os/as sujeitam. Nesse sentido, esta pesquisa nos oferece de forma propositiva, a partir das narrativas da/dos estudantes, estratégias singulares para construção de trajetórias de formação ligadas aos pertencimentos, e experiências de formação não disciplinares, partindo da compreensão da relevância das experiências não disciplinares, para a formação de modo amplo e ampliador.

Conforme a abordagem do lugar das experiências não disciplinares, necessitamos realizar uma inclusão generalizada dos indivíduos de grupos sociais historicamente marginalizados —negras/os, indígenas, oriundas/os de bairros periféricos, pequenas cidades do interior — em todos os espaços do ensino superior, atentando para o acolhimento, reconhecimento e valorização dos seus saberes e experiências. Assim, rompendo a lógica assimilacionista para que os seus saberes, há muito negados, tenham espaço para desenvolver-se e influenciar os parâmetros de saberes das Instituições universitárias. Assim, ao trazermos à cena deste estudo a relevância dos saberes e experiências não disciplinares, constatamos que as/os estudantes confirmam de forma prática o que as teorias críticas e pós críticas da educação também defendem.

Este estudo se constituiu, com o intuito de reforçar a necessidade de pensarmos as ações afirmativas de modo amplo e ampliador, para a promoção de uma justiça social verdadeiramente justa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Danilo dos Santos. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.
 ARAGÃO, Cleidielen dos Santos, Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

CARVALHO, J. J. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. Brasília: Editora Attar, 2005.

CONCEIÇÃO, Jailton Pinto Conceição. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Amargosa, 2018.

DUSSEL, E. 1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade"):

_____, E. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 153-197, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 1995.

FIGUEIREDO, A. Descolonização do conhecimento no século XXI In: SANTIAGO ET AL. (orgs). **Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-brasileiro**. 2016, pp.43-62.

_____; Somente um ponto de vista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.51, e175117, 2017.

_____; GROSFOGUEL, Ramon. **Por que não Guerreiro Ramos?** Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 59, n. 2, 2007.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49. ISSN 0102-6992. Disponível em :< <http://dx.doi.org/10.1590/S010269922016000100003>>. Acesso em: 02/08/2018.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

_____. (1954a). O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun.

REIS, Elielba Nascimento. Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno. Cachoeira, 2018

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a dezembro de 2012. ISSN 1983-1579.

_____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y Modernidad-razionalidad**. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson flor do nascimento.

_____. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118- 142.

SANTOS, Boaventura. de Sousa. M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Luís Rodrigo Ferreira. **Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno**. Amargosa, 2018

SANTOS, Jéssica Carla Gomes dos. **Entrevista concedida a Jessica Santana Bruno**. Amargosa, 2018





Pintura Odaymar: Comienzo

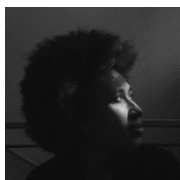
SABERES ANCESTRALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA COLOMBIANA

SABERES ANCESTRAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE:
 REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
 NA EDUCAÇÃO PÚBLICA COLOMBIANA

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347975>

Envio: 03/07/2019 ♦ Aceite: 28/07/2019

ANA LÚCIA NUNES DE SOUSA



Profesora en la Universidad Federal do Rio de Janeiro, con actuación en el Laboratorio de Video Educativo y en el Programa de Postgrado en Educación en Ciencias y Salud. Doctora en Comunicación y Periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona y en Comunicación y Cultura por la Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DARWIN BALANTA GARCÍA



Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle (Cali, Colombia); educador popular y militante antirracista.

RESUMO:

Neste trabalho, analisa-se uma experiência etnoeducacional, onde o conhecimento ancestral e popular foi incluído no PEI da Instituição Educacional Portete de Tarqui, na cidade de Cali. O trabalho foi realizado sob a perspectiva étnica, deixando de lado a folclorização dos ancestrais como medida redutora. Utilizamos as metodologias de Pesquisa Ação Participativa e o modelo pedagógico praticado durante as aulas como construtivismo. Neste trabalho procuramos demonstrar a importância de uma educação destacando desde a iconografia até às contribuições dos afrodescendentes, principalmente na representação do Estado colombiano em sala de aula. Realizamos esta pesquisa, no âmbito das Leis 70 de 1991 e da Lei Geral de Educação 115 de 1994, onde se faz obrigatória a Cátedra de Estudos Afro-Colombianos e a abertura à diversidade cultural dentro da escola. O trabalho de campo começou em 4 de março de 2016 e terminou em 30 de setembro do mesmo ano. O resultado mais relevante foi a inclusão da Cátedra de Estudos Afro-colombianos no Projeto Educacional Institucional da Instituição Educacional Portete de Tarqui.

PALAVRAS-CHAVE: Etnoeducação; Conhecimento popular; Educação; Lei 70; Lei 115.

RESUMEN:

En este trabajo de grado analiza una experiencia etnoeducativa, donde se incluyeron saberes ancestrales y populares dentro del PEI de la Institución Educativa Portete de Tarqui en la ciudad de Cali. Se trabajó desde lo étnico dejando a un lado la folklorización de lo ancestral como medida reductiva. Utilizamos como metodologías la Investigación Acción Participativa y el modelo pedagógico empleado durante las clases fué el constructivismo. En este trabajo se intentó demostrar la importancia de una educación con componentes que resalten desde la iconografía hasta los aportes realizados por afrodescendientes principalmente en la construcción del Estado Colombiano dentro de un salón de clase. Realizamos esta investigación, en el marco de las Leyes 70 de 1991 y la Ley General de Educación 115 de 1994, donde se hace de obligatorio cumplimiento la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la apertura a la diversidad cultural dentro de la escuela. El trabajo de campo se inició el 04 de marzo del 2016 y terminó el 30 de septiembre del mismo año. El resultado más relevante fué la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro del Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Portete de Tarqui.

PALABRAS CLAVE: Etnoeducación; Saberes populares; Educación; Ley 70; Ley 115.

INTRODUCCIÓN

El inicio de la educación pública en Colombia se ubica en el siglo XIX, cuando Bolívar y Santander plantean la idea de la educación pública, gratuita y igualitaria (LOPEZ DOMINGUEZ, 1992). El general Santander va a poner en práctica la tarea encomendada por Simón Bolívar y, en el año 1823, funda el Colegio Republicano de Santa Librada, en la ciudad de Cali. Es importante puntuar que los colegios republicanos no fueron los primeros centros educativos del país, pero sí fueron las primeras instituciones públicas.

El contexto histórico-político de este periodo era de un un incipiente desarrollo industrial, así como una lenta modernización. Las exportaciones de café, la indemnización del canal de Panamá, los préstamos y las inversiones extranjeras en petróleo, minería y servicios públicos, así como el florecimiento de industrias manufactureras y la inversión estatal en obras de infraestructura, son algunos de los elementos que constituyeron la dinámica de estas transformaciones. En este contexto, la naciente educación pública se plantea para necesidades estrictamente laborales, no se toma en cuenta los conocimientos propios ancestrales para formar a esta nueva clase trabajadora o el proyecto de “nación”.

Esta educación propuesta por Bolívar y llevada al terreno por Santander se caracterizó por ser pigmentocrática, o exclusiva para vecinos, que en aquellos tiempos solo eran hombres blancos, mestizos y unos pocos pardos, que por ser considerados ‘casi blancos’ — o por su inserción al mundo blanco mestizo — tenían muchos privilegios. Además, estas escuelas fueron implementadas tan solo en el eje central andino del país, incluyendo los grandes centros urbanos de la zona norte. La periferia no fue parte del proyecto de estos líderes con mentalidad liberal. Centros poblacionales como Quibdó, Tumaco, Guapi, Timbiquí, Puerto Tejada y el Litoral Pacífico Vallecaucano no vieron llegar los primeros colegios, en su mayoría normalistas, hasta mediados del siglo XX. Para las élites andinas del país, brindar educación a negros e indígenas no era una prioridad, mucho menos un derecho. También es menester considerar que, en esta época, las teorías racistas estaban en boga en todo el mundo y Colombia no fue ajena a esto. En el inicio del siglo XX, los supuestos intelectuales colombianos defendían, en conferencias y documentos, la inferioridad de los pueblos negros e indígenas (RESTREPO, 2007; ROJAS, 2011).

Como resultado de este pensamiento y accionar referente a la otredad no blanca descendiente de europeos, es bastante común encontrar, hoy día, comunidades negras con una baja autoestima, poco o ningún sentido de pertenencia, dependiente de las acciones de los “blancos buenos” y que buscan, por cualquier medio, no ser un negro en su entorno, con toda la connotación que esto implica en una sociedad occidentalizada, como sugiere la investigadora y psicóloga brasileña Maria Aparecida Silva Bento (2002).

Así, cuando nos proponemos a implementar elementos ancestrales dentro de la escuela, lo que se busca es contrarrestar la historia educativa reciente del país; poder brindar otras perspectivas de identidad, unidad nacional y de encuentro multicultural que beneficie a todos sin importar religión, grupo étnico, posición socioeconómica e ideología política. A esto está llamada la educación.

Afortunadamente la historia educativa colombiana está haciendo cambios importantes para mejorar el acceso a ella, con mejorías a la calidad, garantías de permanencia para los estudiantes y en los contenidos curriculares. Partiendo desde lo jurídico, la Ley 70 del 1993 — a su vez, en desarrollo de estas medidas, los decretos

reglamentarios de la misma — busca establecer los mecanismos de participación que permitan a las comunidades afrocolombianas proteger los derechos sobre su conocimiento ancestral y su propio territorio por medio de la educación. En los artículos 33, 34 y 35 de la antedicha ley se explican los elementos que deben considerarse en la adaptación del currículo a las condiciones culturales de comunidades negras, de tal forma que reflejen el proceso productivo, económico, social, del ambiente del ya antes mencionado grupo étnico.

En 1994, la Ley 115 (Ley General de Educación), introdujo innovaciones importantes en el sistema educativo para formar al ciudadano que requiere de ese ideal de democracia participativa, descentralización, estado social de derecho y nación pluriétnica y multicultural establecido en la constitución del 1991, es decir, que dichas normas no sigan siendo letra muerta para la realidad vivida.

Así, es el contexto mencionado anteriormente y imbuidos del deseo de hacer con que la educación sea practicada, observando los principios de la diversidad, que nos hemos planteado la tarea de proponer la inclusión de saberes etnoeducativos y populares en la educación pública colombiana. Esta investigación analiza una experiencia educativa, desarrollada en el Colegio Portete de Tarqui, ubicado en la ciudad de Cali, barrio Lourdes, durante los meses de marzo a septiembre del año 2016. Esta experiencia intentó dar nota de la amplia y compleja sociedad colombiana, en un contexto urbano caleño, en donde se insertaron conocimientos ancestrales en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio. Lo que se buscó fue incluir dentro del modelo tradicional escolar — impartido desde las élites colombianas — otras narrativas donde el/la estudiante pudiera sentirse parte y no solo un observador-admirador de los próceres que poco tiene que ver con ellos. El objetivo del proyecto era fomentar la identidad en los niños y niñas, desde la intervención interinstitucional y actores sociales, a través de la intervención en el PEI de la institución educativa mencionada. Para tal, se revisa el PEI de la Institución, para corroborar si se están aplicando las normativas legales de inclusión de saberes etnoeducativos mencionados en la Ley 115; se busca insertar a padres de familia y actores sociales con conocimientos ancestrales en la educación de los niños institucionalizados y visibilizar los aportes sociales de las comunidades afros

dentro de la construcción del Estado colombiano. Trabajamos, además, con la hipótesis de que la implementación de saberes populares y ancestrales en la escuela pública favorece y fortalece el sentido de identidad y pertenencia en los niños y adolescentes.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL EDUCACIÓN, ETNOEDUCACIÓN Y SABERES ANCESTRALES

En el contexto de esta investigación, partimos de una concepción amplia de la educación, que va más allá de la educación escolar formal, aunque no la excluye. La educación, para Brandão, se entiende como: "una fracción de la forma de vida de los grupos sociales que la crean y recrean, entre muchos otros inventos de su cultura, en su sociedad" (2007, p.18). La educación es, por lo tanto, en palabras de Freire "una forma de intervención en el mundo. La intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñado y/o aprendido implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento" (FREIRE, 2002, p. X).

Por lo tanto, la educación es inherente a todas las sociedades, siendo una forma de que esta sociedad comparta sus ideas, costumbres y cultura. La educación puede estar presente en momentos de trabajo, ocio, afecto, religiosidad, etc. Con respecto a la educación de los pueblos negros e indígenas subordinados, Brandão (ibid) afirma que ellos crean, dentro de los límites que les son impuestos, sus propias formas de conocimiento, así como formas de preservarlas a través de la educación. La etnoeducación, desde nuestro punto de vista, sería, así, esta forma de educación mencionada por Brandão.

Encontramos bastante relevante hablar de etnoeducación, identidad y sentido de pertenencia en la escuela pública, aún más en éste nuevo milenio, el que se vive transversal a los adelantos tecnológicos donde aparece el sistema mundo global o globalización. Para las comunidades ancestrales y étnicas esta nueva forma de percibir el mundo puede trasgredir, ya que no los reconoce.

Para nosotros, el mayor problema es que desde la periferia colonizada nos puede traer este nuevo orden mundial es la pérdida de la identidad; debido a que los que nos debemos globalizar a la otredad occidental somos nosotros, no ellos. Durante la etapa

colonial y republicana, el eurocentrismo nos educó, aún lo hace, solo con unos pequeños cambios a finales del siglo XX donde inicia la educación gratuita y abierta para la gran mayoría de habitantes del país. Los colombianos periféricos descendientes de Benkos Bioho y Quintín Lame estamos en constante batalla por virar nuestro pasado y mejorar el presente. Esto solo lo puede dar con una educación integral que de cuenta en sus currículos académicos de procesos alternativos como la etnoeducación. En este sentido, es fundamental la contribución del profesor Obeso o cuando menciona que:

El sistema educativo colombiano, está concebido en una sociedad estructurada bajo moldes o formatos pedagógicos de una raza que se asume "superior" en cultural, valores, conocimientos, ciencias e instituciones, es decir creemos y pensamos que lo útil y necesario es lo que nace y se genera a partir de los procesos de desarrollo que provienen del mundo occidental (Europa o de Estados Unidos), estas mismas creencias y valoraciones se reproducen constante y secuencialmente en los distintos escenarios de nuestra vida cotidiana. La etnoeducación o educación para grupos étnicos, se caracteriza por ser un modelo educativo definido, ejecutado, aplicado y proyectado según los conglomerados étnicos, no debe estar sujeto a procesos de estandarización, debe partir de la propia dinámica y concepción vivencial del contexto poblacional y de la propia cotidianidad de las comunidades étnicas, rurales y también las urbano-marginadas (OBESO MIRANDA, 2007, p.).

En el ámbito internacional, la palabra etnoeducación fue mencionada y referenciada por el mexicano Bonfil Batalla (1982), quien — durante un discurso en Costa Rica sobre educación — defendió la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferente para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder.

Durante esta investigación, pudimos observar las semejanzas teóricas referentes al concepto de etnoeducación utilizado entre los académicos negros y el Ministerio Nacional de Educación (MEN). Ambos grupos tienen los objetivos claros y definidos. En la última actualización, en el año 1996, con respecto al tema en cuestión, el MEN se refiere como: “Un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en

el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida” (COLOMBIA, 1996). Así, se nota que desde el Ministerio de la Educación colombiano también se valoran los saberes ancestrales de los pueblos negro e indígena. La defensa de estos saberes no es, por lo tanto, exclusiva de los que abogan por la etnoeducación.

Los saberes ancestrales han sido desde el principio de la humanidad la primera forma de reproducción de conocimientos. La academia occidentalizada no lo vio de esta manera, solo ahora inicia a reconocer sus valores y múltiples formas presentes en cada rincón del territorio nacional. Es de destacar como organizaciones de gran importancia y desarrollo para la humanidad están asumiendo una postura en defensa del material humano que se debe resguardar y reproducir a través de estos saberes. Así es que, por ejemplo la UNESCO defiende en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural que los saberes ancestrales son un patrimonio cuyo valor no se circunscribe únicamente a las comunidades originarias, sino que constituyen un importante recurso para la humanidad, en tanto enriquecen el conocimiento mutuo por medio del diálogo, y permiten conservar el amplio espectro de la diversidad cultural existente en un territorio determinado. Por tal motivo debe ser protegida y promovida, reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2019).

Desde el universo académico también empiezan a verse esfuerzos para definir, defender e implementar el estudio de los saberes ancestrales en este mundo:

El conocimiento ancestral se basa en la naturaleza, en las relaciones simbólicas y formativas de las “leyes de origen” de los pueblos que explican las relaciones naturaleza-ser humano, en las perspectivas de comunidad y pueblo, medida por el conocimiento de los mayores, la historia oral y los médicos (the walas, marOpik, mamos, tatas entre otros), quienes tiene la capacidad de “dialogar” con los esenciales: astros, animas, energías entre los tres mundos y sus comunicaciones, que manifiestan situaciones concretas de los ciclos de vida de los pueblos y sus trámites ante la posibilidad de armonizar y equilibrar las relaciones de vida que afectan a todo lo que existe en la naturaleza, el medio, los territorios mayores (FAYAD, 2015, p.16).

Cada grupo humano cuenta con una cultura, esta se transmite de generación en generación y forman una identidad colectiva determinada. En nuestro país tenemos diferentes pueblos con conocimientos de gran valor que aún no se han aprovechado al máximo. Anteriormente se cayó en el error, por mucho tiempo, de reducir los saberes ancestrales al folclor dentro de los centros académicos, pero estos están abriéndose paso en escuelas, colegios y universidades y es lo que también pretendemos con este trabajo de investigación y práctica militante.

METODOLOGÍA

En la realización de esta investigación, se ha optado por utilizar, de forma transversal, la Investigación Acción Participativa (IAP). Teniendo en cuenta el carácter educativo popular de esta investigación, encontramos muy acorde a Rahman y Fals Borda (1992, p. ¿): “Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes”¹.

Además, es un estudio de caso, basado en la sistematización de experiencias, que, en las palabras de Jara:

toda sistematización tiene dos componentes básicos a los cuales podemos asignar una determinada utilidad: el proceso de sistematización y el producto de la sistematización. Ambos elementos están relacionados íntimamente relacionados, pero es importante diferenciarlos para saber su utilidad en el proceso. Afirmamos entonces que la sistematización nos sirve para:

- a) Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- b) Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- c) Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas (JARA, 1996, p.15).

¹ RAHMAN, A y FALS BORDA, O. La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En: La investigación acción-participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular, 1992.

Con base a estos principios metodológicos, el trabajo de campo se inició oficialmente el 04 de marzo del año 2016 y terminó el 30 de septiembre del mismo año, pero desde antes ya se habían realizado acercamientos a la institución educativa para presentar lo que se pretendía hacer. Luego de la aprobación por parte del cuerpo directivo fue necesario hacer vistas periódicas para actuar como observador dentro del colegio.

El modelo pedagógico utilizado durante las sesiones para trabajar los talleres o actividades en el aula fue el constructivismo:

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla (SERRANO Y PONS, 2011, p. 11)

Las metodología empleada en los talleres fue participativa, con recolección de datos por parte de los estudiantes, el docente tallerista, fuentes orales, discografías y bibliografía con componente étnico. Luego de presentar la propuesta de investigación a la dirección del Centro Educativo, pudimos compartir los objetivos del programa a los estudiantes y mostrarles, conforme al Artículo 56 de la Ley 115 del Ministerio de Educación Nacional (febrero 8 de 1994), que es de carácter obligatorio para las instituciones educativas públicas y privadas del país, implementar en sus programas académicos estudios pluriculturales con el fin de ampliar el concepto de cultura nacional que se tiene y dar visibilidad a los grupos étnicos presentes en el territorio.

Las preguntas y cuestionarios presentados en el desarrollo de las sesiones de los talleres fueron principalmente cualitativas, esto se debió a que en este trabajo se le dio relevancia a los sentires, pensares y accionar de los estudiantes, durante todo el programa. Se trató de salir del mundo lineal propuesto e implementado por occidente en la academia para dar unos pequeños pasos a otras cosmogonías. Esperamos poder

haber sistematizado estos aspectos de la mejor manera posible y dejar un resultado pertinente para los estudiantes y la institución educativa que amablemente nos permitió hacer parte de ella.

Con el PEI de la institución en nuestras manos, identificamos el plan de aula del grado 8, que fue el curso en el que se intervino. Pudimos encontrar respuestas a uno de nuestros objetivos específicos, donde se quiere saber si la institución está llevando a cabo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y conocer la institución desde adentro.

En total, hemos realizado siete talleres realizados durante el proyecto de seis meses: 1) Socialización de la propuesta; 2) El peligro de una sola historia; 3) Cartografía familiar; 4) África y América antes de los europeos; 5) Quien necesita identidad; 6) Lecto-escritura, basada en no textos etnoeducativos; 7) Video-audición de materiales etnoeducativos.

La experiencia fue sistematizada por medio del diario de campo, en este se llevó un registro de las actividades realizadas y al final de se analizó el ¿por qué paso lo que paso? Otra herramienta utilizada para recuperar la información suministrada por los estudiantes durante cada sesión fue una grabadora de audio. No quisimos perder detalle de cada intervención durante el proceso, y como ya se había mencionado antes, los talleres en su mayoría fueron de sentires, por ende cualitativos.

LOS TALLERES ETNOEDUCATIVOS

El objetivo de esta investigación era analizar el desarrollo de la inserción de saberes etnoeducativos y populares en el PEI de la Escuela Portete de Tarqui, a través de la realización de talleres etnoeducativos, que fueron realizados en las tardes, durante 45 minutos, como se puede ver en la tabla abajo (Tabla 1).

Tabla 1 – Talleres realizados en la Institución educativa Portete de Tarqui (2016)

TALLER	FECHA	HORARIO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Socialización	4 de marzo 2016	15:00 -15:45	40
El peligro de una sola historia	18 de marzo	15:00 - 15:45	37
Cartografía familiar	29 de abril	15:00 - 15:45	33
África y América antes de los europeos	27 de mayo	15:00 - 15:45	36
Quién necesita identidad	24 de junio	15:00 - 15:45	37
Lecto-escritura, fragmentos de libros: “A la diestra de dios Padre”, “Las estrellas son Negras” y “Popol Vuh”	26 de agosto	15:00 - 16:30	40
Vídeo-Audición	30 de septiembre	15:00 - 15:45	38

En la primera sesión del proyecto, se realizó un pequeño cuestionario donde se le preguntaba a los estudiantes: 1) ¿Qué entiende usted por etnoeducación? 2) ¿Cree que es importante implementar saberes ancestrales dentro de las actividades académicas en la escuela? 3) ¿Cómo usted se ve reflejado o representado dentro del programa académico en su escuela? 4) ¿Cuál es su lugar de nacimiento? Encontramos que en las respuestas al punto número uno, hubo un gran desconocimiento o tergiversación del término etnoeducación. El 70% de los estudiantes la ubicó exclusivamente en lo negro y solo como folclor. Con respecto a la segunda pregunta, encontramos un patrón, casi que unánime. Cabe resaltar que en este punto hubo más interés de parte del grupo, las respuestas fueron más fluidas y de mayor calidad. Una inmensa mayoría de estudiantes argumentaron que incluir saberes ancestrales en la educación no era beneficioso para su actualidad, que ellos requieren mayor acceso a

las nuevas tecnologías con fines laborales específicamente. En relación a la tercera pregunta, los estudiantes pidieron que se les explicara mejor. Pero luego de esto, no sabían cómo o que responder. Finalmente se optó en pedirle al estudiantado que hicieran una representación gráfica, escrita corta o de forma oral que diera cuenta de como ellos, siendo negros, mestizos y campesinos empobrecidos se veían incluidos de forma positiva o negativa dentro del programa curricular del centro educativo. El 35% de los estudiantes no respondieron; el 40%, manifestó verse representado de forma negativa; y el restante, 25%, contestó que se veían de forma positiva.

En el segundo taller, realizado el 18 de marzo del 2016, abordamos la identidad cultural en Colombia. La primera actividad fue la proyección del video “El peligro de una solo historia”, (18 min) por la escritora nigeriana Chimamanda Adiche. Este audiovisual se trata de una charla — conocida como TED Talk. Al inicio de la proyección los estudiantes estaban dispersos, pero cuando el video inicia tomando temas candentes — como la razón por la cuál, en los cuentos, siempre ponen princesas blancas, de pelo rojo y ojos azules como única representación de belleza, dejando a un lado a las otras formas como la indígena, mestiza y africana — los estudiantes se volvieron atentos a la pantalla. Culminada la proyección nos ubicamos en mesa redonda para para desarrollar la discusión. Contando con tan solamente 20 minutos, trabajamos una solo pregunta en el debate oral: ¿Qué opinión tiene usted con respecto al anterior vídeo? Algunas de las respuestas fueron: 1) “La escritora habla de una forma muy divertida sobre el racismo y de como solo vemos la belleza en personas blancas”; 2) “La historia tiene que ser contada también por los vencidos”; 3) “No sabía que en Nigeria hablaban inglés”; 4) “Yo también crecí soñando con campos llenos de manzanas y castillos, pero cuando fui creciendo vi otra verdad”; 5) “Muy importante cuando ella habla de experiencia en Estados Unidos, paso de ser una niña rica en su país a una pobre africana que no sabe nada”; 6) “Hasta nosotros acá en Colombia pensamos que África es un lugar horrible sin nada bueno para ver”.

Para el tercer encuentro, llegaron 33 estudiantes, de los cuales 19 hicieron el trabajo con sus padres y abuelos en casa, buscando entender la Cartografía familiar. Los demás, no lo habían hecho, pero igualmente quisieron compartir lo que sabían. Hicimos

la ya habitual mesa redonda para encontrarnos todos en uno y de forma horizontal, al mismo nivel. Se partió hablando durante 10 minutos de la experiencia personal del docente tallerista, con esto se buscó romper el hielo y al mismo tiempo dar una guía para que los estudiantes continuaran. El resultado demostró que la mayor parte de los estudiantes, 30 de ellos, eran naturales de Cali; y 10 de otras ciudades en la región. Entretanto, cuando son relevados los datos de procedencia de padres, madres, abuelos/as, queda patente que estos estudiantes son criados en un entorno más diverso, una vez que la procedencia de los familiares, en su mayor parte, no es caleña; ni siquiera Valle Cauca. Este dato es importante porque pone en cuestión la importancia de los saberes ancestrales para estos estudiantes. Por más que ellos puedan considerarse “gente de ciudad”, la verdad es que su cultura es más bien campesina, con fuerte influencia negra y indígena.

La cuarta sesión abordó el tema “África y América antes de los europeos”. En este encuentro, usamos la sala de audio visuales de la institución, donde proyectamos imágenes y videos cortos sobre los imperios de Malí en África y el Azteca en América. Terminada la presentación se pidió a los estudiantes que conformaran grupos para plasmar en la cartulina, con figuras o un mensaje escrito, lo que para ellos representaba, significaba o que opinión les había generado el material expuesto. Para esto solo contaban con 15 minutos para elaborar la propuesta y 10 minutos para que un miembro del grupo explicara brevemente lo recogido durante el trabajo en equipo. Fueron conformados grupos, que presentaron representaciones gráficas, incluyendo dibujos y frases, abordando el tema del taller. Tres de los grupos centraron su presentación en la novedad que fue para ellos descubrir todo el conocimiento creado por los imperios Azteca y de Mali; uno de los grupos hizo un paralelo del reinado Musa, de Mali, con la cultura hip hop actual, a través de un dibujo sobre el “El Rey del Bling Bling”²; y otro grupo plasmó el impacto del descenso de Moctezuma, emperador Azteca, muerto violentamente a manos de los españoles, para toda la comunidad.

2 El Bling bling o simplemente cultura bling es una moda estética utilizada en la cultura hip hop, en la cual los artistas llevan como prendas muchas joyas y piedras brillantes para mostrar su poder adquisitivo y ganar respeto.

Basados en el video intitulado “Tienes derecho a permanecer negro e ignorante vs tienes derecho a auto-educarte y educar”³, del activista y poeta de Guinea Ecuatorial, Krisnsang; y en el libro del escritor jamaiquino Stuart Hall, “Quién necesita identidad”, se elaboró un taller usando como título el nombre de este que es uno de sus libros más conocidos. Inicialmente se mostró la presentación de Krisnsan, donde se narra otra historia de los pueblos de África, tratando de desvirtuar todo lo que occidente nos ha contado del continente negro. Se pidió al grupo de estudiantes que formaran cuatro grupos, con el fin de analizar lo expuesto e interactuar sobre el tema, también se sugirió que la respuesta debe ser traída a nuestra realidad o contexto. Una vez más, los estudiantes relataron su impacto delante la información de que el origen de ciencias y inventos que creían ser europeos, eran, en verdad, originados en África. Uno de los grupos hizo el siguiente cuestionamiento: ¿Si todo esto que escuchamos en el vídeo es cierto por que los africanos actualmente son tan pobres?

En la penúltima sesión, se trabajó con la Lecto-escritura de fragmentos de los libros “A la diestra de dios padre”, “Las estrellas son negras” y “Popol Vuh”. El taller inició formando cuatro grupos de estudio, a cada uno se le dio una copia del resumen de los libros ya antes mencionados. Los estudiantes deberían leer los fragmentos, elegir una parte para leerla en voz alta para su grupo y luego compartir sus impresiones para el total de la clase. Acerca del libro “Las estrellas son negras”, expresaron que “Este libro fue escrito hace muchos años, pero la realidad de este departamento y de muchos otros como la Guajira no cambia, ellos aún tienen hambre y sed”; en relación a “A la diestra de Dios padre”, que “La historia es muy bonita, nos habla de la cultura paisa campesina”; acerca de “El Popol Vuh”, plasmaron algo muy interesante, afirmando que “Esta historia nos pareció contradictoria con nuestras creencias religiosas, en este grupo todos somos católicos”; sobre el libro “La rebelión de las ratas”, explicaron que “Los trabajadores, cansados de tantas injusticias hacen una revolución, hasta los lleva a la

3 Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=xY80q-RGnHw&t=235s>>. Consultado el 13/07/2019.

muerte, pero nos dejan muchas enseñanzas como la dignidad y el no quedarnos callados ante los maltratos”.

Para culminar este proyecto se ha decidido hacerlo con una vídeo-audición etnoeducativa, se escogieron detalladamente un grupo de canciones que, a nuestro parecer, hacen la tarea de etnoeducar. Estas canciones tratan de hechos históricos y contemporáneos referentes a la educación propia, la identidad y además tienen un alto sentido de pertenencia. Con esto también se intenta mostrar otras formas de impartir clases. Las canciones utilizadas en este taller fueron: El Jaguar, del grupo boliivano K’alamarka; Latinoamérica, interpretada por Calle 13, de Puerto Rico; Buffalo Soldier, de Bob Marley & The Wailers, de Jamaica; Invasión Costeña, 3 de la colombiana Cynthia Montaña; y La Historia del cimarrón, interpretada por el Grupo Niche, de Colombia. Después de esta actividad nos ubicamos circularmente en el salón de clase para evaluar de forma oral al contenido de las canciones; y finalmente el proyecto.

Destacamos, algunas de las intervenciones de los estudiantes acerca de este taller:

“A mí me gusta mucho el Rap y la cultura Hip Hop, escucho esta música por su contenido, el Rap habla de la realidad en las calles y del racismo, a diferencia del Reaggetton y otros ritmos de urbanos de moda. Me gustó mucho escuchar esta canción de Cynthia Montaña. Habla de lo que vive la gente que llega desplazada a Cali. Deberíamos hacer más clases con solo rap”

“Me sentí un poco rara con las nuevas clases, me gustaron, pero cuando leímos ‘El Popol Vuh’ y todas estas cosas sobre otros dioses no me gusto”.

“Cuando inició esta clase pensé que íbamos a ver más sobre danzas y bailes típicos, no sabía que la etnoeducación también tratara estos temas”.

“Me gustó mucho conocer más sobre mi cultura afro, saber que nuestros antepasados no solo fueron esclavos como siempre nos han dicho”.

LECCIONES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ETNOEDUCATIVA

Presentamos a continuación un análisis de los resultados de la sistematización en la experiencia educativa llevada a cabo en el colegio Portete de Tarqui, de la ciudad de Santiago de Cali. Para esto, retomamos los objetivos planteados al inicio de esta investigación y los conceptos teóricos presentados en la formulación de la propuesta.

Sobre los siete talleres realizados en el marco de este proyecto, nuestro objetivo fue analizar como se da el desarrollo de la inserción de la CEA y saberes ancestrales dentro del PEI de la Institución Educativa Portete de Tarqui. Para iniciar, debemos mencionar nuevamente que el Centro Educativo Portete de Tarqui no cuenta con un PEI específico, éste está en construcción desde el año 2009, según nos mencionó el coordinador académico. La Institución tiene una guía, que es muy completa, pero a su vez, todo está mezclado. Así, creemos que falta un documento más detallado que de fe del norte académico. Esto fue parte del aprendizaje y/o primer aterrizaje al mundo real, fuera del romántico que vivimos en muchas ocasiones dentro de la universidad.

Como segunda medida, se pudo constatar que dentro de la guía académica, que a su vez hace de PEI no se está aplicando el Decreto 1122 de 1998, incluido dentro de la Ley 70, donde se hace obligatorio la CEA en todas las instituciones educativas que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Con relación al artículo 5 de la Ley 115 de 1994 MEN, sobre la necesidad que desde la escuela se reconozca la diversidad cultural como fundamento de unidad e identidad, se ha averiguado que esto solo se queda en dibujos sobre murales y carteleras del centro educativo, además de eventos folclóricos. Se puede resaltar la iconografía diversa que la institución está implementando, pero aún hace falta incluir aspectos multiculturales y pluriétnicos en el plan de estudios.

Como resultado de los siete talleres realizados en nuestro proyecto, podemos afirmar que se logró que la CEA y los saberes ancestrales hagan parte del PEI de la Institución. Actualmente, a raíz del buen desarrollo de los talleres, la institución educativa Colegio Portete de Tarqui puso en marcha una comisión académica para implementar la CEA dentro del PEI. Esta construcción considerara el estado actual en proceso de construcción del PEI y actúa bajo el marco de la Ley 70, Decreto 1122 de

1998. Los encargados serán los profesores de ciencias sociales de la Institución, que a su vez contarán con la ayuda y asesoramiento de los colectivos afro estudiantiles de la Universidad del Valle, Palenque Universitario y CADHUBEV. Consideramos que este fue el aporte institucional de nuestro proyecto.

Dentro de los objetivos específicos se planteó la inserción de actores externos al proyecto educativo institucionalizado de los estudiantes. Como resultado mencionamos que los padres de los estudiante no fueron protagonistas como se pensó. Lo mismo ocurrió con los líderes del sector, en tan solo una ocasión contamos con el apoyo y aportes de uno de los fundadores de la escuela Portete de Tarqui. Creemos que esto se dio primeramente por el poco tiempo disponible para hacer el trabajo y a una mala formulación en la propuesta donde estos debían intervenir. Se debió haber realizado por lo menos un encuentro físico con padres y líderes del barrio para recoger información más detallada e intentar después incluir un ejemplo de vida como taller dictado por una de estas personas dentro del colegio.

En relación al trabajo con los estudiantes, mediante los talleres, durante el programa, nos enteramos del poco conocimiento que se tiene referente a conceptos como etnoeducación y saberes ancestrales dentro del marco escolar. El primer taller fue de socialización, este se empleo para hacer preguntas y conocer el terreno donde nos íbamos a desempeñarnos durante seis meses. Los estudiantes mostraron mucho interés por lo que se les estaba presentando, en parte pudo ser en su imaginar que esto seria como “capar” clases los viernes, con el tallerista rasta de Univalle y todos los preconceptos que estas etiquetas sociales conlleva.

Mediante el avance de los talleres y de los contenidos académicos, como se fue mostrando una iconografía distinta a la habitual, el interés y los cuestionamientos fueron apareciendo en mayor medida por parte del grupo de estudiantes. Estos empezaron a pensarse un mundo diferente con otras narrativas históricas, escuchar a Chimamanda Adiche hablar sobre el peligro de una sola historia, esta mujer de otro continente los acerco más a su realidad caleña que muchos textos escolares como los elaborados por Santillana y Norma.

De esta misma forma, el video del poeta guineano ecuatorial Krisnsang fue el detonante para ampliar la discusión sobre lo que históricamente nos han enseñado sobre África; realmente este tema tocó fibras en los estudiantes, al escuchar otra versión mucho antes de la era colonial sobre los imperios que existían en el mencionado continente. Los comentarios al final de la presentación denotaban sorpresa, dudas y asombros a cerca de esta nueva información.

Los resultados de la cartografía familiar no fueron tan satisfactorios, la mitad de los participantes no realizó la pesquisa en casa con los padres, pero pudieron participar del taller debido a que todos conocen su ascendencia inmediata (segunda y tercera generación). Creemos que la falta de parte de los estudiantes para llegar mas informados a clase se debe a la poca comunicación entre padres e hijos por motivos de tiempo, disposición de ambas partes y el poco trabajo desarrollado por parte del proyecto para vincular y comprometer a los padres de familia. Sin embargo sacamos adelante el taller; en este se evidenció un afán por parecer u ostentar su ascendencia caleña por encima de dos generaciones anteriores migrantes a la ciudad de Cali.

En los tres últimos talleres fuimos notando un cambio en el grupo, estaban con ganas de más información, le propusieron al coordinador académico ampliar las horas de los talleres, a lo que se le dio una respuesta negativa por motivos de las eternas dificultades del tiempo en la escuela pública colombiana. La solución que presentamos para los estudiantes fue la de enviar contenidos etnoeducativos por el grupo de Facebook de la Institución con el aval de las directivas. Pero el cambio más relevante al cual nos referimos durante el proceso educativo que se realizó, fue observar la forma en que los estudiantes comprendieron la importancia de la etnoeducación, la CEA y a su vez el implemento de saberes ancestrales dentro de la escuela. Para ellos estos elementos eran de carácter extracurricular y con poco valor dentro del plan de aulas. Los estudiantes hicieron el puente educativo que comunica el ya conocido mundo occidental con otras cosmogonías presentes en su diario vivir.

Los elementos educativos presentados en el proyecto y los que ellos investigaron complementariamente, lograron cambiar sus perspectivas sobre su identidad, la cual parte desde lo individual como miembros de un grupo étnico determinado, pero mas

importante, fue encontrar rasgos sociales en común, a pesar de la diversidad presente en el salón de clases; la mayoría de estudiantes se encontraron por su condición de marginalidad, desterritorialización y empobrecimiento.

Con relación a la pedagogía implementada en el proyecto, el constructivismo, la cual es similar a la presente en la institución educativa, y al modelo de investigación IAP, los estudiantes encontraron diferencias a la hora de trabajar en estas clases etnoeducativas. Ellos manifestaron que sintieron mas flexibilidad en la realización de los talleres, diferente de las cerradas aulas tradicionales, también hablaron de la significativa injerencia que se les permitió para complementar el material a estudiar y para a la investigación.

Desde nuestro punto de vista encontramos respuestas a lo propuesto por los estudiantes:

- El modelo pedagógico que utilizamos, pese a ser el mismo de la institución, contó con mejores resultados porque nosotros no tenemos la carga horaria laboral que los profesores de la Institución;
- El contenido de los talleres se acercó mucho a las realidades de los estudiantes;
- En nuestro proyecto dimos más valor a los datos cualitativos y al sentir emocional de los estudiantes;
- Nosotros no teníamos la presión institucional de cumplir logros para formar sujetos disciplinados bajo asignaturas. Trabajamos desde la concepción de aprender juntos con sujetos sociales.

Para concluir este análisis, inferimos que el objetivo principal se cumplió a cabalidad, y de los objetivos secundarios nuestra falencia fue en la poca articulación con padres de familia y agentes sociales de la comunidad. El modelo pedagógico constructivista fue el ideal para trabajar en este contexto social y con 40 estudiantes. Y por medio de los talleres fueron visibilizados aportes principalmente afros en mundo, sin dejar por fuera otras cosmovisiones con relevancia mundial como la Azteca, para luego pasar a lo nacional y finalmente a regional.

CONCLUSIONES

De los principales problemas presentes en esta investigación, encontramos que la institución Educativa Portete de Tarqui no está cumpliendo las leyes que desde la Constitución Política de Colombia se elaboraron e implementaron para promover la enseñanza de la diversidad cultural colombiana, y para dar vuelta positiva a los problemas de racismo sembrados en la cultura nacional.

Siendo la escuela uno de los tres pilares fundamental de construcción social, es reprochable observar como los directores académicos no han tomado con seriedad y responsabilidad lo demandado en la nueva constitución del año 1991, como plantean Restrepo y Rojas:

Hasta la fecha, la política publica de etnoeducación parece estar reducida a mínimas expresiones y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dependen en _sus avances más significativos de la iniciativa de docentes, _organizaciones y unos pocos funcionarios, en algunos lugares del país. Es decir, que los avances de la etnoeducación no son los resultados de un proceso de institucionalización _de la política de estado sino de iniciativas particulares (RESTREPO Y ROJAS, 2019, p.161).

Es de reconocer la disposición de la institución en la cual llevamos a cabo el trabajo etnoeducativo, ellos se arriesgaron por la apuesta y debido a la excelente acogida institucional y al excelente desarrollo de los talleres con sus resultados, tomaron la decisión de incluir en el PEI que está en construcción la CEA, además de implementar el fomento de la diversidad étnica colombiana. La institución educativa Colegio Portete de Tarqui creará una comisión académica, conformada por los docentes de ciencias sociales de la institución, quienes a su vez contarán con la ayuda y asesoramiento de los colectivos afro estudiantiles de la Universidad del Valle Palenque Universitario y Colectivo Afro estudiantil de Derechos Humanos Benkos Vive.

En relación a los estudiantes, podemos decir que el 04 de marzo del año 2016 nos encontramos con un grupo tímido, con mucho que aportar desde sus vivencias, pero con pocas herramientas y confianza para empoderarse de las clases, esperando siempre la directriz del docente-policía lleno de normas y un plan rígido listo para educar, no para enseñar. Se presentaron los temas con antelación a los estudiantes, así ellos podrían inferir en sus contenidos con aportes; y más importante, llegar a clase conociendo lo que se iba a presentar para, de esta manera, ser parte activa, en otras palabras, como menciona Finkel (2008, p.81) “poner a discutir en común un libro que han leído puede progresar en el entendimiento de ese libro indagado juntos su significado. Y aquí tenemos no ciegos guiando ciegos, sino curiosos sedientos de descubrimiento”.

Es urgente hacer una verdadera integración de conocimientos dentro de la escuela, estos grupos de estudios deben estar conformado por padres de familia, los cuales ya están incluidos en el formato escolar a través de los patronatos, creemos que sus funciones exclusiva de captar y administrar fondos económicos deben hacer un salto al apoyo docente para alcanzar una formación más integral de sus hijos.

Este trabajo apenas es el inicio de una larga tarea, la cual nos comprometimos a elaborar desde los sentires, desde la formación académica que vamos ganando a medida que ahondamos en el universo de saberes, desde la militancia afro, también por experiencias de racismo vividas en primera persona dentro de todos los contextos sociales de la ciudad de Cali, y la escuela no fue ajena a esta estructura racista.

Al final del Proyecto, quedamos más que comprometidos con los estudiantes de la Portete, con los padres de familia, los sectores sociales, el cuerpo docente y administrativo para sacar adelante un excelente programa etnoeducativo que de fe de la Colombia negra, raizal, palenquera, indígena, rom y campesina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. En: CARONE, I y BENTO, M. A.S. **Psicología social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 edición. Petropolis: Editora Vozes, 2002.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: **América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio**. San José de Costa Rica: Ediciones FLACSO, 1982, p. 131-145.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. México D.F: Editorial Progreso, 1997.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 70 (27 de agosto, 1993). **Por la cual se desarrolla el artículo transitoria 55 de la Constitución Política**. Diario Oficial. Bogotá, D.C, 1993.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8 de febrero, 1994). **Por la cual se expide la ley general de educación**. Diario Oficial. Bogotá, D.C, 1994.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos**: lineamientos de etnoeducación y proyectos etnoeducativos institucionales. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional, 1996.
- FAYAD SIERRA, Javier. **Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural**. En: Revista Colombiana de Educación. 2015, n.º 69, p.121-133.
- FAYAD SIERRA, Javier. **Adquirir el don de la pedagogía, significa defender la profesión docente**. En: Revista Educación y Humanismo. 2009, Vol., 11, n.º 16, p. 84-98.
- FREIRE, Paulo. **La importancia del acto de leer y el proceso de liberación**. México, DF: Siglo XXI Editores. 18 º impresión, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 25 ed, 2002.
- FINKEL, Don. **Dar clase con la boca cerrada**. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.
- GONZALEZ, JUAN. (10 de abril del 2016). **Entrevista**. Santiago de Cali, Colombia.
- HALL, Stuart. **Quien necesita identidad**. En: Cuestiones de Identidad Cultural. Buenos Aires/Madrid:Amorrortu, p.13-39, 2003.
- ICETEX. Fondo de créditos condonables. Disponible en <<https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-comunidades-negras>> Consultado el 14 de julio de 2019.
- JARA, Oscar. **Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1996.

JARA, Oscar. **Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.** Disponible en < http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf> Consultado el 10 de agosto del 2019.

LOPEZ DOMINGUEZ, Luis Horacio. **Santander y la educación: los colegios republicanos, una herencia perdurable.** En: Revista Credencial Historia. 1992, Vol. 28.

LÓPEZ, MIGUEL JIMENEZ. **Primera conferencia.** En: Los problemas de la raza en Colombia. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2011, p.152.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Serie lineamientos curriculares.** Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Disponible en < https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf > Consultado el 14 de julio de 2019.

OBESO MIRANDA, Miguel Ángel. **La identidad cultural no se exige ni se discute...se ejerce.** En: Etnoeducación y Diversidad Cultural. Cartagena: Secretaría de Educación Distrital, 2007.

PINEDA, Esther. **Racismo, endorracismo y multiculturalidad en América Latina.** En: CONTRA|RELATOS desde el Sur. 2015, vol. 11, no 12, p. 195-202.

RAHMAN, A y FALS BORDA, O. **La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo.** En: La investigación acción-participativa: inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular, 1992.

ROJAS, Axel; GUZMÁN, Elizabeth Castillo. **Educación los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.** Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005.

ROJAS, Catalina Muñoz. **Los problemas de la raza en Colombia.** Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2011.

RESTREPO, E; ROJAS, ALEX. **Políticas curriculares en tiempos de Multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.** En: Currículo sem Fronteiras. Jan/Jun 2012, v. 12, n. 1, p. 157-173. Disponible en < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.pdf>>. Consultado el 14 de julio del 2019.

RESTREPO, E. **Imágenes del “negro” y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX.** En: Revista de Estudios Sociales. 2007, Agosto, p.46-61.

SERRANO, J; PONS, R. **El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.** En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Enero 2011, Vol. 13, n.1, p. 1-27. Disponible en < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext>. Consultado el 14 de julio del 2019.

SUPLICY, Marta. **Novos paradigmas nas esferas de poder.** En: Revista Estudos Feministas. 1996, vol. 4, no 1, p. 126.

UNESCO. **Declaración sobre la Diversidad Cultural.** Disponible en <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Consultado en 14 de julio del 2019.

Walsh, C. E. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.** Quito: Abya Yala, 2003.

AFROFUTURISM & POSSIBILITIES FOR DECOLONIZING THE ACADEMY

AFROFUTURISMO E POSSIBILIDADES PARA DESCOLONIZAR A ACADEMIA

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5358901>

Envio: 13/05/2019 ♦ Aceite: 06/07/2019

SHANICE B. CLARKE



Shanice Brittany Clarke is a scholar-practitioner currently serving a directorship in the Office of the Superintendent at Portland Public Schools (Oregon). Clarke earned a Bachelor of Science in Human Services and Master of Arts in Educational Leadership from the University of Northern Colorado. This research was cultivated within Diversity & Multicultural Student Services at Portland State University. E-mail: shanice@opalpdx.org

RESUMO:

Atos históricos e contemporâneos de opressão racial tornaram mais visíveis os abusos casuais contra corpos negros e pardos, o que traz implicações para o ensino superior e os assuntos estudantis. Além disso, uma lente eurocêntrica geralmente domina a pedagogia e o currículo no ensino superior dos EUA. Aqueles que estão na luta pela equidade e justiça racial precisam imaginar que a libertação é possível. Este ensaio analisa e examina questões conceituais, definições e possibilidades que centralizam o afrofuturismo e a opressão racial. O afrofuturismo pode servir como um meio de tecno-cultura para criar explicitamente um futuro anti-racista que envolve as mudanças nas relações de ficção especulativa, preocupações da comunidade negra e da sociedade como um todo (Anderson & Jones, 2016). O afrofuturismo é um canal de ficção científica que fornece um meio para novas possibilidades, livres das restrições da opressão racial pela vida negra na academia. Profissionais de ensino superior na região oeste dos EUA serão pesquisados em torno dos tópicos de afro-futurismo e opressão racial no ensino superior. As respostas serão analisadas usando os Projetos Indígenas das Metodologias de Descolonização de Smith (1999) e as cinco Práticas Promissoras para a Excelência Inclusiva (Salazar, Norton e Tuitt, 2010), uma ferramenta culturalmente responsiva para transformar abordagens pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Afrofuturismo; Descolonização; Pedagogia culturalmente responsiva.

ABSTRACT:

Historic and contemporary acts of racial oppression has made casual abuse against black and brown bodies more visible, which carry implications for higher education & student affairs. In addition, a Eurocentric lens often dominates pedagogy and curriculum in U.S. higher education. Those who are in the struggle for equity and racial justice need to imagine that liberation is possible. This essay reviews and examines conceptual issues, definitions, and possibilities that center Afrofuturism and racial oppression. Afrofuturism can serve as a medium of techno-culture to explicitly create an anti-racist future that engages the changing relations of speculative fiction, concerns of the Black community, and society as a whole (Anderson & Jones, 2016). Afro-futurism is a channel of science fiction that provides a means for new possibilities free from the restraints of racial oppression for Black life in the academy. Higher education professionals in the West Region of the U.S. will be surveyed surrounding the topics of afro-futurism and racial oppression in higher education. Responses will be analyzed using Indigenous Projects from Smith's (1999) Decolonizing Methodologies, and the five Promising Practices for Inclusive Excellence (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010), a culturally-responsive tool for transforming pedagogical approaches.

KEYWORDS: Afrofuturism; Decolonization; Culturally-responsive pedagogy.

INTRODUCTION

Academia's origin in the United States carries a substantial history of nepotism and exclusion. Those of higher economic status, commonly White Christian men, formed the initial spaces for higher education. Common career trajectories for college graduates were apprenticeships with slave traders and other roles that regenerated the economy through living amongst slaveholder interest communities. Plantations were converted into colleges- and some colleges, such as today's University of Philadelphia, had a financial investment in slaving voyages that brought indigenous Africans to the U.S (Wilder, 2014; Mannix & Cowley, 1972). Even in New England, male leaders in higher education were instrumental in the development of efforts to deport free Black people. For example, the White Colonization Society, founded in 1817, was intended to lead programmatic efforts to deport free Black people. The Immigration Act (1924) was in affect at the time, which restricted people of many racial backgrounds from being in the U.S. By acknowledging the Immigration Act which restricted free Blacks living in the

United States, it is clear who may be excluded in the historical structures and functions of secondary and post-secondary education.

Indigenous Africans from various countries were forcibly removed and transported to various parts of America to be owned by civilians, and obey them by force. Higher education institutions across the U.S., like Harvard University and Texas A&M, were built through the labor of these enslaved indigenous Africans, or Black people, and many institutions sit on former plantation grounds (Wilder, 2014). Their roles contained building the structures, cooking, and maintaining other service operations of the institutions.

PEDAGOGICAL NORMS

Historical foundations help convey which dominant populations received the benefits of education in the early years of the United States of America. An integral relationship within educational systems is between the teacher and the student (Freire, 2007). For example, Freire (2007) explains the banking system as a concept to help understand the dynamics of the student-teacher relationship. A number of attitudes and practices associated with the banking system include (a) the teacher providing knowledge in the classroom, while students don't have that knowledge and are expected to listen, (b) the teacher is the subject of the learning process, while students are the objects of the process, and (c) the teacher conflates authority of knowledge and professional authority, while students adapt and act at-will of the teacher (Freire, 2007). In this model students are not traditionally meant to think independently and critically, but rather to regurgitate content back to the instructor. Within the banking system, dominant populations whom academia served in its' early stages also weren't encouraged to engage in independent, scholarly, and critical thought.

DECOLONIZING THE ACADEMY

Wilder (2014) examines how administrators in the early years of U.S. higher education were instrumental participants in efforts to forcibly remove mass amounts of indigenous Africans. Black people and their resources were stolen from Africa, used to build the home environments within the U.S., and possessing and selling their bodies were used for the benefit of White people through slavery (Wilder, 2014). Through Tuck & Yang's (2012) lens of settler colonialism, it is explained that prisons in the U.S. are a manifestation of colonization. Prisons are modern day evolutions of plantations, a mechanism for to establish dominance and control through mass colonization of indigenous Africans. Functions of prisons mirror plantations, and the prison population disproportionately represents Black people (Alexander, 2012). The removal of indigenous Africans from their land destroyed possibilities for the continent to further enrich their cultural capital through sustaining the initial integrity of all aspects of it's cultures.

Colonization in America has connections to the people who sustain higher education environments, and the regions that institutions live amongst. Tuck & Yang (2012) explain settler colonialism as a form of colonialism where settlers take space, create home within the elements of that space, and control all within in their jurisdiction. The role of higher education excluding and enslaving of Black people and the favoring Eurocentric ideologies in school settings mirror realities within settler colonialism.

Wald & Losen's (2003) school-to-prison pipeline theory helps us understand that Black students are more likely to experience long term impacts from the harsh realities of the prison-like environments of classrooms, harsh policies, and under investment from school administrators. Alexander (2012) analyzes several studies to convey that Black students who use drugs are more likely to receive drug charges than white students. Students can receive punishments that lead to entrance into the criminal justice system, and actually be arrested within the halls of schools. Arrests and the onset

of relationships with the criminal justice system are regular results of the school-to-prison pipeline.

Decolonization in a settler context could involve seizing wealth, property, and land to return to Black, brown, and indigenous American communities from postcolonial persons (Tuck & Yang, 2012). Current interpretations of decolonization see the idea as a metaphor for social justice, which erases the existence of settler colonialism acquiring things such as land, labor, or wealth (Tuck & Yang, 2012). Decolonization, can be used as way to both imagine and create new realities for Black people through projects that assist in reparations that could include; restitution of property and educational property, wealth, legal status, human rights, dual citizenships, and land (Smith, 2013). In academia, decoloniality as a framework can create reparations to the harsh realities of displacement, mental health, and other factors that contribute to the deterioration of the lives of Black people in the U.S.

AFROFUTURISM

Afrofuturism is a mechanism to imagine and create different realities that are free from the restrictions of colonization and racial oppression. Any narrative or cultivated experience related to Black people that does not currently exist could be a manifestation of afrofuturism (Imarisha, 2015). Traditional understandings of science fiction allude to new understandings of life and technologies. Technocultures and futures within afrofuturism include a plethora of domains, including; film, music, activism, teaching, writing, and other art mediums (Dery, 1993). Sun Ra, one of the grandparents of afrofuturism, was a jazz composer who cultivated cosmic experiential and theatrical performances that connected to the liberation of Black peoples (Coney, 1974). In the motion picture *Space Is the Place*, Sun Ra mentors Black youth to explore different choices that are reflective of the capacity to freer lives as adults (Coney, 1974).

Intergenerational approaches to liberating Black people from racial oppression is a direct connection to the impacts of his afrofuturist practice. Butler's (2014) work states:

Once or twice
 each week
 A Gathering of Earthseed
 is a good and necessary thing.
 It vents emotion, then
 quiets the mind.
 It focuses attention,
 strengthens purpose, and
 unifies people.

Butler defines Earthseed to be a religion where the ideology "God is change" is adopted. The idea of change in Butler's work provides the possibility for new futures, whether they are good or bad. The opportunity for continuous change is based on needs that surface from an individual (Butler, 2014). Change can also provide a sense of clarity and foundation, which could rectify the implications of feeling erasure around a particular lived experience. Unity and strength can be applied to an afrofuturist context due to it depicting realities of what liberated Black peoples may look like.

Speculative fiction is an umbrella of science fiction that accounts for narrative-based bodies of work (Imarisha, 2015). Limitations of the current world can be lifted by utilizing speculative fiction as a medium for storytelling. Speculative fiction that addresses Black thought, culture, and addresses concerns of Black communities through technoculture or reflections of an enhanced future can be referred to as afrofuturism (Dery, 1993). Imarisha (2015) reflects on the work of community organizing depending on free-thinking, which gives speculative fiction the ability be applied in and out of classroom context. The exploration of imagined realities or futures that are free from the restraints of racial oppression and colonization in education could provide freedom through domains of the mind, body, health and wellness, and social status.

THEORETICAL FRAMEWORK

The purpose of this study was to determine how afrofuturist practices can adopt both culturally-responsive pedagogy, and a decolonized framework to counter Eurocentric perspectives in education. Two theoretical frameworks will review ways in which applying afrofuturism in speculative fiction is both culturally-responsive and decolonized. Smith (1999) outlines a series of projects that are decolonized methodologies that aim to reach levels of ideas, policy, and preserve culture and language. These projects involve major themes, including:

(a) claiming, (b) testimonies, (c) storytelling, (d) celebrating survival, (e) remembering, (f) indigenizing, (g), intervening, (h) revitalizing, (i) connecting, (j) reading, (k) writing, (l) representing, (m) gendering, (n) envisioning, (o) reframing, (p) restoring, (q) returning, (r) democratizing, (s) networking, (t) naming, (u) protecting, (v) creating, (w) negotiating, (x) discovering, and (y) sharing.

Culturally-responsive pedagogy is a method of teaching that enables the integrity of each learner to be sustained in a fashion where everyone receives access to educational mobility in direct opposition to traditional understandings of teaching and learning in the classroom (Wlodkowski & Ginsberg, 1995). This pedagogy rejects those traditional practices that reinforce systems of oppression (Freire, 2007). Salazar, Norton, & Tuitt (2010) created five promising practices for inclusive excellence which outline culturally responsive mechanisms that break barriers of the traditional educational environment: (a) intrapersonal awareness, (b) interpersonal awareness, (c) curricular transformation, (d) inclusive pedagogy, and (e) inclusive learning environments. Smith's (1999) twenty-five decolonizing methodologies project contain dimensions that are identical to aspects of the five promising practices for inclusive excellence. This study acknowledges that the five promising practices for inclusive excellence as a way of employing decolonized practice in higher education. Additionally, because Black people were displaced in the U.S. and exploited due to colonization, the twenty-five Decolonizing Methodologies is used to examine meaningful ways to reclaim, preserve, and repair Black and indigenous Black culture and wealth (Mannix & Cowley, 1972;

Wilder, 2014; Smith, 2013; Imarisha, 2015). Afrofuturism is an additional tool this study uses to analyze possible decolonized realities for Black people.

METHODOLOGY

In understanding the existing afrofuturist pedagogical practices through a decolonized lens, an ethnography format as utilized for the study. Ethnography is a qualitative mechanism to further understand behavior occurring in their natural environments, and can be done by engaging through dialogue and critical reflection (Preissle & Le Compte, 1984). Ethnography brings lived experiences to the center (Preissle & Le Compte, 1984) and utilizing it in relationship with decolonizing methodologies and culturally-responsive pedagogy allows for a deeper and more comprehensive analysis of the semi-structured interviews. Additionally, this format was utilized in a time where there is increased political contention around Black identity, and provides practical insights that bring some of these crises to term.

In order to apply the ethnography format, semi-structured interviews were conducted. Semi-structured interviews are formatted in a formal set-up and follow a set of questions, but allows for trajectories in conversation when appropriate (Drever, 1995). The format also necessitates not deviating from the topic, but have the flexibility to deviate in the manner in which we arrive to the topic. These interviews took place through the office phone of the participants to allow for a remote discussion in the natural workspaces that they occupy on their campuses.

The longest interview lasted 66 minutes, and the shortest lasted 21 minutes in length. The semi-structured interviews were transcribed and then used to identify reactions and feelings that were reoccurring in the open coding process. The interviews were then analyzed through the lens of decolonizing methodologies projects and the five promising practices for inclusive excellence. The study examined the following questions:

1. How might afro-futurism be a mechanism for reparations of indigenous Black life?
2. Explain how perspectives of afro-futurisms help enhance storytelling, and critical discussions with students.
3. Are histories and contributions of peoples in the African diaspora be acknowledged through afro-futurism in your work? Provide examples.
4. Inclusive pedagogy necessitates students co-constructing knowledge. How does co-construction of knowledge exist within afro-futurist practice?
5. How might personal stories of survival provide a speculative space free from the restraints of racial oppression?

Participants were recruited for through email announcements to various faculty groups who engage in Black critical theory. Email recipients were asked to share with their personal networks. A total of 4 higher education faculty members from two Mid-West, one Central, and one East Coast four-year public institution participated in the study.

INTERPRETING THE ETHNOGRAPHY

In the analysis phase, there were several recurring themes that surfaced while reviewing the semi-structured interviews. The most prominent themes or reactions that emerged from the analysis were utilized to further describe the experiences. Themes in the analysis are: revival, nuanced ways of storytelling, and coalition-building. Revival represents the potential that afrofuturism has to restore aspects on indigenous Black culture in education environments. Nuanced ways of storytelling symbolizes new mechanisms and loosened restrictions that facilitate learning processes within education. This also helps preserve survival narratives of Black populations. The last theme that emerged was coalition-building, which describes how Black identity is centered in afrofuturism, but pivots on the coexistence of other identity groups. Coalition-building correlates to the interpersonal awareness promising practice, as it

calls for educators to honor multiple perspectives and foster an environment for various cultural exchanges. Each theme illuminates how the contents of the five promising practices of inclusive excellence, twenty-five projects for Decolonizing Methodologies, and afrofuturism work together to address the goal of liberating Black peoples from oppression through the academy.

Revival. All interviews illuminated the reality that language, culture, tribal identity, stories, and other aspects of indigenous Black culture were tampered with and destroyed. They also connect the absence of major elements of Black culture in common classroom curricula, leading to the justification of others making their own choices in how to value and treat Black culture. Afrofuturism provides a mechanism to reclaim or revive resources that were taken from Black peoples amongst learning environments with students. Reparations of indigenous life are interconnected with Europeans, since European peoples assisted in the facilitation of mass colonization and enslavement of indigenous Africans. The use of afrofuturism in educational environments puts populations in a position to explore the conditions of the continent, both pre-slave trade extraction, and post-extraction. The intrapersonal awareness promising practice with an Afrofuturist calls for educators to expand knowledge of cultures in the African diaspora and their identity groups, and identify their connections and differences. A pedagogical effort to “revive” indigenous stories across the African diaspora directly opposes Eurocentric pedagogical methods reinforce a dominant culture (Friere, 1970). In addition, afrofuturism allows power in the classroom environment to be redistributed, which is in direct opposition to dominant groups holding the most power under the conditions of racial oppression and colonization.

Nuanced Storytelling. Afrofuturism heightens the manner in which students engage in storytelling in academia. Perceptions of time, reality, and conditions of environment within critical dialogue with students can be altered through the application of an afrofuturist lens. Colonization and racial oppression help determine structural inequities that disproportionately impact Black people in U.S. Afrofuturism also provides the

possibility to create realities that are free from some of these restraints. Time is a moldable medium within critical dialogue amongst students, that was salient in the semi-structured interview responses. In dialogue with an afrofuturist lens, the past is directly connected to the present and depends on one another. This helps reject the assumption that the academy is race neutral, apolitical, and ahistorical. The inclusive excellence promising practice applied to an afrofuturist context would allow students to be co-constructors of classroom material and learning discourse that connects Black identity with speculative fiction (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010). Scholar-practitioners who were interviewed for the study use to traditional classroom practices that largely disregard Black culture, the scholar-practitioners interviewed incorporate history and contributions of people in the African diaspora so their stories continue to exist.

Coalition-Building. Classrooms typically contain students who bring different experiences to the classroom, and are expected to engage with one another to facilitate the learning process (Freire, 2007). The interviews also alluded to the liberation of Black people being interconnected with needs in other social movements. Afrofuturism helps with the call to work in coalition with other social identity groups in the process of liberating Black people. Co-construction of knowledge, a core component of culturally-responsive pedagogy, connects with the notion of all people involved in a group being invested with the needs of each other in order to reach individual goals (Wlodkowski & Ginsberg, 1995; Taylor, 2016). Taylor's (2016) analysis on coalition-building being connected to Black liberation ideology mirrors afrofuturism in practice and is used in various afrofuturist curriculums. Texts and media who borrow from ideas of afrofuturism often include people of different races, genders, sexualities, abilities, and other social identity groups (Imarisha, 2015). In a classroom context, afrofuturism fosters the opportunity for honoring different perspectives through cultural exchanges to benefit Black people, which is reflected in the interpersonal awareness promising practice (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010). Afrofuturism has the potential to do this work because it does not produce Black only forms of art- but rather, Black visioned and led.

DISCUSSION

Earlier, there was an indication that themes that recurred the most in the study were centralized and identified. Culturally-responsive pedagogy and decolonization shaping the analysis of the study allows for a framework that interrogates how the contents of each framework can work together in the practice of afrofuturism. Texts, films, music, poetry, visual art, gaming, and other mediums for afrofuturism can be applied in syllabi and campus programming, and reflects practices that foster inclusive excellence (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010). The five promising practices of inclusive excellence, twenty-five projects for Decolonizing Methodologies, and afrofuturism work together to address the goal of liberating Black peoples from oppression through the academy (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010; Smith, 1999; Imarisha, 2015). Co-construction of knowledge is a major aspect of culturally-responsive pedagogy, and the five promising practices for inclusive excellence (Salazar, Norton, & Tuitt, 2010). This aspect was adopted in the research process through the format of the semi-structured interviews allowing for discussion and nuanced conversation. The professional experiences shared during the interviews suggest that co-construction of knowledge is an imperative first step in gaining insights to new realities for Black lives. The ways the interviews detailed the knowledge processes enhanced conditions of the storytelling decolonizing methodology (Smith, 1999). Although tools with an afrofuturist lens are available to be employed in academia, readers should consider this analysis as an entry point in the discussion of Black liberation, and refrain from misinterpretations of the study.

The histories and contributions to society from Black populations also was an essential component of afrofuturist work program curricula in the provided examples. Increase in access through admission to Black people as a reparation for slave labor used to facilitate the construction of colleges is one example from the interview. Also, addressing the contributions of marginalized peoples and harm that was perpetrated against them can help campuses move forward from social unrest, and support retention rates (Millem, Chang, Antonia, 2005). Black people experience erasure in culture due to racism and Eurocentric perspectives employed in education, and afrofuturism can help place histories of Black people back into existence. Learning

processes are connected to how students make their own interpretations of afrofuturism. Imarisha (2015) features a collection of authors including Alexis Pauline Gumbs, who connects learning and growth as normal processes. Gumbs also asserts that readers are making their ancestors happy by engaging in this process.

Afrofuturism can be used as a mechanism for healing and upward mobility for Black populations at college campuses amongst times of political unrest. As afrofuturism works to create realities free from the restraints of oppression, there is a call to acknowledge the Black folks whose racial oppression is further exacerbated by holding other marginalized identities. Gay's (2016) work with Black Panther employs an afrofuturism lens, and illuminates the connectedness of femme, queer, and Black people named the Dora Milaje, who aided the liberation of communities experiencing harm. Monae (2018) also centers race, femininity, and self-love of the body in their latest album release, which also adopt afrofuturist practices. Classroom curricula that acknowledges the other oppressed identities Black people hold ensures the realities that are imagined in the classroom are free from the restraints of all forms of oppression that Black people experience.

CLOSING

Common assumptions surrounding Black people who live in the U.S. suggest that their culture only exists within the physical bounds of the country. Those ideas must be rejected, and conversations around colonization, displacement, extraction, and reclamation of Black culture must begin amongst students and education administrators. Afrofuturism calls upon notions of decolonization through storytelling and imagining redistribution of resources and land. Wilder (2014) explains that Black people were heavily harmed by professionals in the early years of higher education. A mechanism of Afrofuturism that addresses this history is Black students in higher education being considered legacy admits. Culturally-responsive pedagogy suggests that cultural capital and the lived experiences of students help facilitate a more accessible learning process (Wlodkowski & Ginsberg, 1995). Practitioners who use afrofuturism should be race-conscious, and also be willing to deviate from Eurocentric standards of

curriculum development. This study only begins to address what liberation of Black people from racism and decolonization could look like, and the call to create new possible realities.

REFERENCES

ALEXANDER, M. **The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness.** New York: The New Press, 2012.

BUTLER, O. E. **Parable of the Sower: A powerful tale of a dark and dystopian future.** Hachette UK, 2014.

CONEY, J. (Producer). **Space Is the Place** [Motion Picture]. United States: North American Star System, 1974.

DERY, Mark. **Black To The Future: Interviews With Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose.** *South Atlantic Quarterly*, V. 92, n. 4 , p. 735-78, 1993.

DREVER, E. **Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research. A Teacher's Guide.** Glasgow: SRCE Centre, University of Glasgow, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed.** New York: Continuum, 2007.

GAY, R. **World of Wakanda.** Marvel: 1-6, 2016.

IMARISHA, W. (Ed.). **Octavia's Brood: science fiction stories from social justice movements.** Chico, CA: AK Press, 2015.

IMARISHA, Walidah. **Re-Writing the Future: Using Science Fiction to Re-Envision Justice.** Bitch Media. February 11, 2015. <https://bitchmedia.org/article/rewriting-the-future-prison-abolition-science-fiction>. Last visited September 26, 2018.

IMMIGRATION ACT OF 1924, Pub. L. No. 109-58, 119 Stat. 594 (2005).

MANNIX, D. P., & COWLEY, M. **Black cargoes: A history of the Atlantic slave trade, 1518-1865.** NY: Viking Press, 1972.

MILEM, J. F., CHANG, M. J., & ANTONIO, A. L. **Making diversity work on campus: A research-based perspective.** Washington, DC: Association American Colleges and Universities, 2005.

MONAE, J. **Pynk. On Dirty Computer** [CD]. New York, New York: Atlantic, 2018.

PREISSLE, J., & LE COMPTE, M. D. **Ethnography and qualitative design in educational research.** San Diego: Academic Press, 1984.

SALAZAR, M. D. C., NORTON, A. S., & Tuitt, F. A. 12: Weaving Promising Practices for Excellence into the Higher Education Classroom. **To improve the academy**, V. 28, n. 1, p. 208-226, 2010.

SMITH, L. T. **Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.** London: Zed Books Ltd, 2013.

TAYLOR, K. Y. **From# BlackLivesMatter to black liberation.** Chicago: Haymarket Books, 2016.

TUCK, E., & YANG, K. W. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, education & society**, V. 1, n.1, 2012.

WALD, J., & LOSEN, D. J. Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. **New directions for youth development**, V.99,p. 9-15, 2003.

WILDER, C. S. **Ebony and ivy: Race, slavery, and the troubled history of America's universities.** NY: Bloomsbury Publishing USA, 2014.

WLODKOWSKI, R. J., & GINSBERG, M. B. **Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching.** Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Education Series, Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. San Francisco: Jossey-Bass Inc.,1995.





Pintura Odaymar: Tarde en bici.

AYÓ COMO PALCO DE DISPUTA DA MEMÓRIA E DA DISPUTA PELA EXISTÊNCIA ATRAVÉS DOS *GRIOTS*

AYÓ AS THE STAGE OF DISPUTE OF MEMORY AND THE STRUGGLE
 FOR EXISTENCE THROUGH THE GRIOTS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5359031>

Envio: 22/05/2019 ♦ Aceite: 01/08/2019

JORDANA CRISTINA ALVES BARBOSA



Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Antropologia Social e bacharela em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: jordana_kristina@hotmail.com

RESUMO:

A antropóloga Goli Guerreiro (2010) inaugura o termo Terceira Diáspora como sendo o momento, favorecido pela difusão da tecnologia e globalização das mídias, que proporcionou a troca de dados e informações entre cidades atlânticas, por exemplo, Salvador e Luanda, Dakar e Nova York. Nesta troca, símbolos, signos, arte e demais coisas são cambiadas pelos dois lados. O Movimento Negro usa esse período para construir uma identidade de resistência e redescobrir ou criar conexões com a terra-mãe África. Apesar de ter um marco temporal que se localiza na década de 1970, a Terceira Diáspora não cessa, ela é constante e fluida. Encontramo-nos em uma época que presenciamos o destacamento de uma figura africana em terras brasileiras, os *griots e griottes*. Esses anciões, conhecidos como contadores de histórias, criam formas de militância, resistência e existência através da narração. Narrar uma história não se resume a contar sucessões de fatos, é preciso dominar uma técnica performática apoiada na estética. O ponto mais importante é que os *griots* estão criando mitos na intenção de reivindicar identidades e memórias. O Ayó Encontro Negro de Contadores de História se constitui como campo de pesquisa por ser momento de encontro de *griots* e aprendizes de *griots*. As autoras Lisboa de Sousa & Souza (2013) afirmam que os mitos são histórias sociais que curam, se lidos de forma apropriada eles são capazes de harmonizar o ser humano com os mistérios do ser, ajuda na compreensão das transições da vida e fornecem modelos de relacionamento com o mundo. Pensando nas disputas da memória e na função dos mitos, a intenção é investigar como os *griots* e *griottes* estão construindo um novo capítulo para a população negra. Inserida no campo da Antropologia Social esta pesquisa se faz valer da etnografia e da observação participante para sua execução.

PALAVRAS-CHAVE: Diáspora; Memória; *Griots*; Mitos.

ABSTRACT:

The anthropologist Goli Guerreiro (2010) inaugurates the term Third Diaspora as the moment favored by the diffusion of technology and globalization of the media, which provided the traffic of data and information between atlantic cities, such as Salvador and Luanda, Dakar and New York. In this exchange, symbols, signs, art and other things are traded by the both sides. The Black Movement uses this period to build an identity of resistance and rediscover or create connections with the mother land Africa. Despite the time frame located in the 1970s, the Third Diaspora does not end, it is constant and fluid. We are living at a time that we witnessed the detachment of an African figure in Brazilian lands, the griots and griottes. These ancients, known as storytellers, produce forms of militancy, resistance and existence through the story. Telling a story is not telling a succession of facts, it is necessary to master a technique of performing supported in aesthetics. The most important point is the griots are creating myths in the intention to claim identities and memories. The Ayó Black Meeting of Storytellers constitutes a field of research for being the moment of the meeting of griots and apprentices of griots. The authors Lisboa de Sousa & Souza (2013) state the myths are social histories that cure, if read in an appropriate form they are able to harmonize the human being with the misteries of the being. They help to comprehend the transitions of life and provide templates of relationship with the world. Regarding the disputes of the memory and in the role of the myths, the intention is investigate how the griots and griottes are building a new chapter to the history of black people. This research is inserted in the field of study of Social Anthropology and it makes use of ethnography and of the participant observation for its execution.

KEYWORDS: Diaspora; Memory; Griots; Myths.

INTRODUÇÃO

Três intensos deslocamentos marcam as diásporas negras. O primeiro se dá via escravidão, pelo sequestro e dispersão dos negros nas Américas e Europa. O segundo acontece com o deslocamento voluntário iniciado pelo retorno dos ex-escravizados para o continente africano e intensificado pelo fluxo migratório atlântico, por exemplo, jamaicanos indo para Londres, de angolanos para Portugal, haitianos para o Brasil, um vai e vem constante de pessoas entre países e continentes.

O terceiro momento, inaugurado como Terceira diáspora pela antropóloga Goli Guerreiro (2010), consiste no deslocamento dos signos – texto, som, imagem. Esse movimento foi causado pelo circuito de comunicação da diáspora negra e intensificado pela “globalização eletrônica e da internet que coloca em conexão digital os repertórios

culturais de cidades atlânticas” (GUERREIRO, 2010, p.8). Nesta rede comunicacional são trocados músicas, modos de existência, filmes, cabelos, livros, tecidos etc.

Os Estados Unidos, por exemplo, recebeu entre os anos 1970 e 2000 cerca de 800 mil africanos, um número maior do que de africanos enviados no período da escravidão (FRANCISCO, 2008). O autor Flávio Thales Ribeiro Francisco (2008) ainda diz que a migração para o continente europeu se deu pela configuração da neocolonização, ou seja, os laços culturais e socioeconômicos estabelecidos pelos países europeus que dominavam os países africanos.

Guerreiro (2010) afirma que a terceira diáspora é uma atualização do mundo atlântico e no contexto atual ela pode ser a representação da diversidade e da unicidade deste mundo, uma síntese de um macrocosmo enquanto mostra, ao mesmo tempo, inúmeros microcosmos que podem ser encontrados nas periferias. Como deixa explícito a música pop da cantora Iza, “o som do repique/ peço que amplifique/ toca da Rocinha/ chega em Moçambique” (IZA, 2017).

Os diversos movimentos negros utilizam essa intensa troca para buscarem referências e uma conexão com a terra-mãe, o continente africano. Uma tentativa de retorno e repatriamento, nem sempre geográfico e físico, às próprias raízes. São construções de pequenas Áfricas espalhadas como espaço de acolhimento. O uso de tecidos africanos conhecidos como capulanas, penteados, iniciação no candomblé, utilização de nomes africanos, apropriação de conceitos, teorias e modos de vida. E provavelmente este seja um dos motivos da Terceira diáspora ser constante, intensa e fluída, pois proporciona uma conexão com a África mítica desconhecida e idealizada, mas que é o lugar de origem do povo negro.

Os contadores de história recebem vários nomes pela continente africano e, cada nome se relaciona com o aspecto sagrado da palavra. Encontramos *mbomvets*, *djelis*, *domas*, *griots*. As conexões com o sagrado, a origem étnica, a função social e a preparação durante a vida determinam o título recebido.

Neste sentido, opto por usar o termo luso-francófono *griot*. Uma das hipóteses levantadas é que a palavra com derivação luso-francófona, usada pelos contadores negros de história, é uma forma de reaproximação do continente africano. Na breve

inserção em campo, foi possível perceber que quem se aproxima do “personagem” *griot* e de suas práticas narrativas, conhece bem a representação dessa figura em África e menciona outros nomes ou personagens parecidos com ele, como os *jelis*, os *domas* ou os *mbomvets*.

A escritora Heloisa Pires (2010), por exemplo, em seu livro *Toques de griô*, analisa cada nome dos contadores de história e o que implica ser um *griot*, um *jeli* ou um *doma*. Cada personagem desenvolve uma função social diferente e uma ligação com o sagrado de formas diversas e quando o termo é abasileirado¹ as diferenças são postas de lado, se retira o aspecto racial e se cria uma nova categoria, aspecto que será analisado durante a pesquisa².

Inserida na Antropologia Social, utilizo a observação participante e a etnografia para registrar os eventos. Desde o ano de 2017 vou aos encontros de contadores negros de história, participo como plateia, mas no último encontro também contribuí na produção final. Minha investigação não é um trabalho feito solitariamente, é um labor de muitas mãos, me foram doados desenhos, presenteada com fotos. Não existe um objeto de pesquisa.

Todo o grupo Ayó são meus parceiros e construímos juntos um trabalho para inserir na ciência esse encontro que propaga e defende a tradição oral. Foram e serão muitas conversas sobre análises, teorias e perspectivas. Serão ainda muitas leituras em conjunto. Além disso, não sou uma pesquisadora isenta no campo de pesquisa, meu corpo e experiências estão lá, interagindo com as pessoas, ocupando espaço, sendo visto e ouvido.

Apoiada nas teorias do feminismo negro é que penso uma pesquisa na direção oposta a do positivismo, em que minha experiência estará presente no texto. É importante ressaltar também que será um experimento de escrita, visto que prezo pela ética do cuidado, ou seja, um texto que seja acessível e que não esteja destinado apenas aos meus pares de profissão.

1 Em 1998, a ONG Grãos de Luz e Griô criou um projeto, junto ao Ministério da Cultura, para nomeação dos mestres da oralidade no Brasil e abasileirou o termo para griô.

2 Este artigo é uma pequena reflexão sobre minha pesquisa de doutorado que está em andamento e tem pretensões de ser finalizada no ano de 2021.

Dito isto, tenho como campo de pesquisa o Ayó Encontro Negro de Contadores de História que no ano de 2018 teve sua 4ª edição em Belo Horizonte, Minas Gerais. Ayó é um encontro de celebração à tradição oral africana e afro-diaspórica. Ayó não é um festival de contação de história, não é um evento para entretenimento. Ayó é um movimento de resistência e cura do povo negro. O encontro acontece durante dois dias sendo dividido em contação de história, oficinas, rodas de conversa, apresentação de canto/dança etc.

Todas as atividades são feitas por pessoas negras e para pessoas negras. O Ayó é uma criação de Nathália Grilo Cipriano e Tatiana Henrique com o intuito de abrir espaço para que o povo negro pudesse falar por si, de si e ainda com o objetivo de preencher as lacunas que o colonialismo criou na história dos povos africanos e afro-diaspóricos. Passando pelos capitais Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. De acordo com apresentação no Facebook: “Ayó tem a missão de unir os nossos e criar caminhos a partir do poder da palavra”.

Depois de estar em campo, categorizei Ayó também como movimento negro já que os encontros são pensando em diretrizes afrocentradas e Pan-Africanistas, trabalha com a educação antirracista, promove espaço de acolhimento, afeto e cura das pessoas negras, além de promover formação teórica e política dos participantes não apenas nos encontros, mas ao longo do ano.

OS MOVIMENTOS NEGROS

É preciso lançar luz sobre a diversidade do Movimento Negro no Brasil. Lélia González (1980) classificou o movimento negro em duas modalidades de organização. A primeira forma é ocupada pelas “entidades negras recreativas” ou “entidades culturais de massa” e tem como maiores representantes as escolas de samba cariocas. As principais características são a cooptação-sedução e as práticas culturais listas e assimilacionistas sem pensar no caráter e na luta política do povo negro.

O segundo grupo adjetivado como “políticos” tem sua maior representação no Movimento Negro Unificado (MNU) e, prioriza o foco dos objetivos em torno da

identidade negra e da luta contra o racismo. As ações diretas e públicas são os motes da luta antirracista

Os grupos “políticos” enxergavam o caráter recreativo do primeiro grupo como uma prática destituída de sentido e de expressão de valores tradicionais o que reificava o mito da democracia racial. Os “políticos” defendiam que a prática de reflexão e transformação pelos ideais da política eram agentes de potencialização de sentido. Pensando nesta classificação criada por Lélia González, posso afirmar que Ayó é uma combinação dos dois grupos, porém se difere na percepção do que é recreativo.

Os momentos de narração das histórias não são lazer, mas ao mesmo tempo se configuram como um momento de relaxamento e encanto. É o instante em que o ensino, aprendizado, militância, arte e ofício se fundem e daí nascem as narrativas e, talvez, daí também apareçam os encantamentos sentidos pela plateia, composta em sua maioria por outros contadores de história negros.

Ayó tem três núcleos ativos (Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo) e mais dois em construção (Bahia e Pernambuco). Conta ainda com vários contadores e escritores do continente africano e ainda, artistas colombianos. Nas articulações dos núcleos para o encontro anual e para os pequenos encontros locais chamados de Sopros de Ayó, estratégias de organização e ocupação de espaços, formas de educação antirracista, leituras e informações são trocadas constantemente.

Outro destaque que deve ser feito é sobre a construção de identidade e resistência mobilizada dentro do Ayó. Como um dos objetivos é o preenchimento das lacunas da história oficial, durante as contações de histórias e também nos núcleos regionais, as pessoas estão em pesquisa contínua sobre personagens importantes, seja reis, guerreiros africanos ou rainhas, guerreiras afrodiáspóricas, intelectuais negros e outras personalidades desconhecidas. Neste processo, a identificação com etnias vai sendo estabelecida e a identidade negra solidificada.

Quanto às resistências e militâncias do povo negro de forma geral, os protestos, manifestações, atos públicos são de extrema importância para o movimento negro e para publicizar os “problemas” pelos quais as pessoas negras passam. Porém, nesta

pesquisa, o foco estará totalmente voltado para as micro resistências (SCOTT, 2002)³ que pode ser qualquer ato entre membros da mesma raça que tem como objetivo abrandar ações de pessoas ou instituições que estão em nível hierárquico superior ou ainda para avançar com suas próprias reivindicações, seja, por terra, direito das mulheres negras, escola, água, educação etc.

De acordo com James Scott (2002), entender essas formas cotidianas de resistência é entender o que essas pessoas fazem entre os períodos de revolta para defender suas próprias vidas. O autor aponta que a luta camponesa ou é coletiva e fechada ou, aberta e individual, o que evidentemente é uma forma distinta de militância do movimento negro atual. Uma não exclui a outra, elas podem ser articuladas de acordo com a vontade de cada ativista, e no campesinato só é possível uma ou outra por envolver diretamente a relação com o patrão e a retaliação, como a perda dos empregos e, conseqüentemente, a impossibilidade de manutenção da vida da família. Já para o movimento negro, as formas de resistência e militância, são por um lado, fragmentadas e difusas e, por outro lado, movidas pelo coletivo, mas em todos os casos é uma luta cotidiana para e pela sobrevivência e construção de uma vida plena como um possível legado deixado para os mais jovens.

As formas cotidianas de resistência não aparecem em capas de jornais – são raras as vezes que os grandes momentos de luta coletiva aparecem - e a maioria dos enfrentamentos diretos do movimento negro são diminuídos, silenciados ou, ainda, ridicularizados. Scott (2002) falando da luta camponesa, conta que na História e nas Ciências Sociais, sempre registradas com base em fontes escritas e por autores oficiais “simplesmente não estão bem equipadas para desvelar as formas silenciosas e anônimas das lutas de classes que caracterizam o campesinato” (p. 14). Podemos transferir os apontamentos do autor para a questão dos negros no Brasil, desde a escravidão existiram inúmeras formas de resistências cotidianas, a fuga e o suicídio eram as mais registradas por causar danos diretos aos senhores de escravizados.

3 James Scott (2002) utiliza o conceito na análise sobre o trabalho dos camponeses e utiliza a classe como aglutinadora das pessoas. Neste trabalho, fiz uma torção no conceito para analisar as relações da população negra com a sociedade brasileira e a raça aqui se torna o centro aglutinador.

A história oficial registrou muito pouco sobre a vida da população negra e sempre pelo olhar do colonizador. Existem muitos registros enfatizando a condição de pessoas como escravizadas, mas não houve registro dos momentos entre as fugas, entre os castigos físicos (e por que eles aconteciam?), dos pequenos furtos, das pequenas sabotagens, das negras que roubavam sementes e colocavam em seus cabelos para poder ter o próprio alimento. Dos pais que ensinavam suas línguas maternas aos filhos e assim por diante. Dos velhos que não deixaram os mais novos esquecerem-se de onde vieram ou, que ensinaram aos que nasceram nas terras da escravidão sua origem e história. Das mães criando bonecas com pedaços de suas roupas (abayomis) e contando histórias para suas filhas e outras crianças separadas de suas famílias. Das mulheres que reinventaram a cozinha para sustentar seus irmãos.

O GRIOT E A DISPUTA PELA MEMÓRIA E EXISTÊNCIA

Centrada na figura destes pretos e pretas velhas está o *griot*. Um personagem africano com status social elevado dentro da comunidade ao qual está inserido. Nele está concentrada a memória local, a genealogia de famílias de destaque, os mitos de origem, as narrativas religiosas, o ensinamento aos mais jovens. Quando os africanos foram escravizados, eram obrigados a darem sete voltas em torno da árvore do esquecimento e eram enviados para outros continentes apenas com a roupa do corpo. Essas pessoas perdiam até seus nomes, sendo denominados com nomes cristãos, sendo proibidos de falar suas línguas. Famílias separadas e etnias misturadas, tudo com o intuito de enfraquecimento da articulação e resistência, retirada da humanidade e apagamento das identidades e pertencimento.

Apesar da metodologia da escravidão e submissão do povo negro ter sido imposta com eficiência e funcionar no século XXI, a história e memória dessas pessoas não foram apagadas e/ou esquecidas. Áfricas foram recriadas do lado de cá do oceano e na travessia cada pessoa se transformou em contador de histórias e guardião da memória local.

Neste processo, os *griots* foram reinventados nas terras diaspóricas e criaram métodos de luta e, resistência através da narração de história e a re(contação) de suas

memórias. Mesmo que a origem e as línguas foram roubadas do povo negro, houve e há uma movimentação intensa em prol da reivindicação de identidade e pela recuperação das memórias.

A memória é uma questão em disputa: quem conserva e perpetua a memória? Que memória é ensinada? Quem domina as imagens guardadas? De onde vem as histórias contadas nas escolas e nas várias plataformas midiáticas? A cultura dominante é branca, europeia/norte-americana, capitalista e cristã, totalmente dissonante com as culturas encontradas no continente africano. O colonizador não respeitou as diferenças e impôs o que ele julgava como superior, não houve disputa, pois não havia meios justos do povo negro competir com o branco.

E pensando neste jogo entre preservar e impor memórias, as autoras Andréia Lisboa de Souza e Ana Lúcia Silva Souza (2013) dizem que, no Brasil, uma das matrizes que informam a tradição oral diz respeito quase que exclusivamente aos africanos escravizados e trazidos para cá. Guardiões e guardiãs que foram responsáveis por recriar os feitos e a memória dos antepassados, ressignificaram os novos lugares em que viviam. Denominados de forma geral como contadores de história, os guardiões e guardiãs eram musicistas/músicos, bailarinas(os), poetisas/poetas, estudiosas(os), mestres conselheiras(os), religiosas(os). Eles trouxeram para cá o significado da palavra na cultura africana, ou seja, trouxeram a capacidade do diálogo, do argumento e do conselho. Em algumas culturas africanas a palavra tem o poder de ação, o que é enunciado é verdadeiro e faz parte de nós, do nosso corpo.

Amadou Hampatê Bá (1981) afirma que o deus criador não criou nada maior e mais operacional que a fala. “A fala é tão forte que, sem ela, não haveria nenhuma transmissão dos conhecimentos adquirido pelos ancestrais” (p. 189). É através da fala que se exterioriza a genialidade dos espíritos e é por meio dela que o pensamento elevado pode chegar até o corpo.

As autoras Lisboa de Souza e Souza dizem que se não fosse pela tradição oral africana, a memória negra teria sido apagada no Brasil. “É fundamental compreender que a base de todas as histórias guarda reminiscências da tradição oral” (LISBOA DE SOUSA & SOUZA, 2013, on-line). Elas ainda salientam que todos têm histórias para

contar, pois as narrativas orais tem seu compartilhamento voltado para os ambientes familiares, religiosos e comunitários. “Todo esse patrimônio está no corpo e na mente das pessoas onde quer que elas estejam” (LISBOA DE SOUSA & SOUZA, 2013, on-line).

As autoras ainda se amparam em Hampâté Ba – malinês, teórico da tradição oral - para nos dar uma definição de tradição oral mais concreta:

A tradição oral pode ser vista como uma cacimba de ensinamentos, saberes que veiculam e auxiliam homens e mulheres, crianças, adultos/as velhos/as a se integrarem no tempo e no espaço e nas tradições. Sem poder ser esquecida ou desconsiderada, a oralidade é uma forma encarnada de registro, tão complexa quanto a escrita, que se utiliza de gestos, da retórica, de improvisações, de canções épicas e líricas e de danças como modos de expressão. (LISBOA DE SOUZA & SILVA SOUZA, 2013, on-line).

Como dito anteriormente, se não fosse pela tradição oral africana quase toda a história dos negros e seus ancestrais teria sido apagada da memória no continente americano. Segundo Suely Kofes (2001), a narrativa é um gatilho eficiente para estabelecer algo ou alguém, já a memória é constituída conforme o jogo de lembranças e esquecimentos e ainda na disputa do que é lembrado e do que é esquecido. Pensando nas disputas da memória, pode-se dizer que os sujeitos sociais tentam criar novas memórias sobre a história do povo negro, jogando com as lembranças e os esquecimentos do passado de escravidão.

Mas não é um esquecimento de apagar ou negar esta lembrança, antes disso, é esquecer que o único capítulo a se contar seja esse, que os principais papéis para os negros na televisão sejam de escravos ou empregados. É a disputa pela criação de novas lembranças que incluam os heróis negros famosos ou da própria comunidade, do povo ou intelectuais, que devolvam a grandeza para quem está aprisionado a um passado de estigmas.

Apesar desta profusão do termo e da função do *griot* nos últimos vinte anos, a população negra sempre dependeu, desde a escravidão, da tradição oral para transmissão de conhecimentos, ensino das religiões, das músicas. Ou seja, os negros brasileiros não esperaram o termo ser abasileirado para ser usado ou para os *griots* aparecerem nas comunidades tradicionais, nos grupos de danças e músicas afro-

brasileiras. Como afirma Nathália Grilo⁴ “quando o povo negro foi arrancado de sua terra, cada um trouxe no corpo suas histórias e a ancestralidade na alma. Contar histórias está dentro de nós, todo mundo tem um pouquinho de *griot*”. E a função e importância dos *griots* se intensificam em sociedades que tentam apagar a história e a ancestralidade de seu povo, ou ainda, em lugares em que a cultura deles só pode existir dentro de museus.

HISTÓRIA, NARRAÇÃO E CURA

Olhando outro aspecto, bell hooks⁵ em *Vivendo de amor* (1994) fala da importância do amor para a população negra e como esse aspecto da vida foi negado a essa parte da sociedade. No Ayó II Encontro Negro de Contadores e Contadoras de História, a organizadora, Nathália Grilo, afirmou algumas vezes, entre as contações de histórias, que aquele era um encontro de resistência e de cura. De que cura ela falava? Enquanto aconteciam as performances dos narradores, trançistas iam trançando e dredando cabelos, mulheres pintando os rostos umas das outras, turbanistas coroavam quem se aproximava. Havia compartilhamento de carinho e cuidado, através das histórias, dos cabelos, das conversas, da confecção de abayomis.

É importante ressaltar que além desses espaços em que acontecem os encontros de resistência e cura, outro elemento precisa ter destacado: os mitos. Lisboa de Sousa & Souza (2013) afirmam que os mitos são histórias sociais que curam, se lidos de forma apropriada, eles são capazes de harmonizar o ser humano com os mistérios do ser, ajudando na compreensão das transições da vida e fornecendo modelos de relacionamento com o mundo.

Já para Clarissa Estes (1999), os mitos nos guiam a respeito da complexidade da vida, muitas vezes eles se apresentam como ingredientes medicinais que aliviam e curam. A autora diz que “as histórias são bálsamos medicinais” (p.30). E um dos papéis dos *griots* é levar esses mitos até às pessoas, mitos já conhecidos e contados inúmeras

4 Fala de abertura do evento Ayó Encontro Negro de Contadores de Histórias em novembro de 2017, no Rio de Janeiro.

5 bell hooks adota o nome da avó e o usa em minúscula para que seu nome não tenha maior destaque que sua obra.

vezes e também os criados para a valorização da autoestima, para a afirmação das identidades.

O Ayó é um encontro em que as pessoas se abraçavam, trocam carinhos através das pinturas, dos cabelos, das histórias, dos olhares. Exemplificando, uma contadora de história do Rio de Janeiro, Flávia Souza⁶, criadora da Associação Cultural Grupo Afrolaje⁷ contou a história “Menina Semente”. Era a história da avó da narradora que enquanto projetava sua voz, dançava jongo ao som do tambor tocado por seu marido. Uma história extremamente forte de violência contra uma menina negra que cresceu cercada pelo trabalho doméstico, que teve a infância negada, se tornou mulher e não deixou de ser violentada, e, que criou toda a família, a dela e a dos patrões.

Enquanto Flávia narrava sua história, eu olhava para a plateia e grande parte das pessoas estavam chorando enquanto a narradora dançava, falava, fazia gestos e com um sorriso enorme no rosto. Quando ela terminou a história, Flávia caiu em prantos como o resto da plateia e sem que ninguém pronunciasse uma palavra pessoas começaram a se abraçar e se consolar e a neta da “Menina Semente” foi rodeada por mulheres que a envolveram em abraços.

Flávia não estava apenas contando uma história, ela estava ali defendendo o jongo, militando pela sobrevivência e respeito às mulheres negras, mas não era uma militância dentro dos padrões dos movimentos sociais. É uma militância baseada no sensível, nas emoções e que toca a todos presentes. Sensibiliza porque as outras mulheres também eram um pouco ou foram criadas por “meninas sementes”. Flávia

6 Flávia Souza é atriz, cantora, coreógrafa, aprendiz de *griot*, fundadora da Associação Cultural Grupo Afrolaje, ativista e integrante da Associação de Mulheres Negras Aqualtune e Frente Nacional de Mulheres do Hip Hop. Fundadora do grupo de Rap feminino Negresoul, integrante da Companhia Folclórica do Rio – UFRJ, produtora e atriz do filme *A Face Negra do Amor*, é uma das escritoras do livro *Perifeminas*, falando sobre o *Segredo das raízes* trazendo toda valorização racial sendo o primeiro livro lançado pelas mulheres do Hip Hop.

7 A Associação Cultural Grupo Afrolaje foi fundado em 2012, pela professora de dança Flávia Souza e pelo professor de capoeira Ivan Jr. O projeto é uma releitura das lajes das periferias do Rio de Janeiro. As reuniões acontecem periodicamente com a prática do Jongo e da Capoeira Angola. Um dos intuitos do projeto é pesquisar, preservar e difundir a memória da cultura de matriz africana e a partir disso contribuir para a valorização da autoestima das crianças, jovens e adultos negros do país

sozinha representava um movimento social inteiro. E neste momento houve a “partilha do sensível” como denomina Jacques Rancière (2009).

De acordo com o autor, a partilha do sensível é um sistema com indícios que deixa à mostra simultaneamente “a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 15). A partir dessa partilha cria-se espaços, tempos e atividades que determinam como as pessoas tomam parte dessa partilha e ainda faz ver como cada um pode tomar parte dos espaços, tempos e atividades que exercem.

Além disso, é importante ressaltar que as pessoas negras têm histórias que se repetem. Por mais que existam varias trajetórias, esses caminhos são trilhados de formas parecidas, pois existe uma estrutura social coordenada pelas tecnologias do racismo que determinam muitas trilhas que podem ou não serem percorridas pela população negra. Pensando nisso, as subjetividades e psiques negras são conectadas em uma coletividade, porém não é apenas por isso; a coletividade é um principio de várias etnias africanas – e que se opõe radicalmente à ideia de individualidade capitalista. Hampatê Bá afirma que “a noção de unidade da vida é acompanhada pela noção fundamental de equilíbrio e câmbio, e *maa* (humano), que contém em si um elemento de todas as coisas existentes, é o garante esse equilíbrio” (1981, p. 190).

E conectada ao principio de coletividade está a ancestralidade. A ancestralidade é uma herança material e imaterial, é um período histórico que foram criadas coisas, ideais, civilizações, impérios e as memórias dessas construções estão acessíveis a nós através da tradição oral. É a afrocentricidade que estabelece a cultura, a história e a ancestralidade africana como base para a emancipação do povo negro.

A partir das memórias, da coletividade, da tradição oral e da ancestralidade e em busca da emancipação, o povo negro escreve um novo capítulo da história, um que não foi contado pelos livros escritos pelos colonizadores e escravagistas. Foi criada uma história única para os negros e essa história se inicia com a escravidão. Porém, África existia e existe, além disso, é o berço de ciências e ofícios como a filosofia, a matemática,

a astronomia, a agricultura, etc. Os habitantes desse continente construíram impérios, mas a tecla da história única insiste em ser tocada.

Chimamanda Ngozi Adichie (2018) nos alerta sobre o perigo da história única. Ela diz que quando se ouve apenas que as pessoas são pobres, o ouvinte não consegue criar imagens desvinculadas a pobreza. E assim é com África e com o povo negro. Os relatos ouvidos são sobre a miséria, os animais da savana e as doenças e guerras civis que assolam o continente africano, mas não se contam as histórias dos reis e rainhas, dos filósofos, dos escritores e escritoras que fazem literatura de fantasia.

Como afirma Renato Nogueira (2015), o que está em jogo é uma disputa pela versão única da História, da Filosofia e das ciências, mas, além disso, a relação entre epistemicídio (CARNEIRO, 2005) e genocídio do povo negro. Enquanto um mata, ignora ou diminui o conhecimento produzidos por não-brancos, o outro mata por ações diretas do Estado – como fuzilamento de homens negros na rua – ou pela negligência, como o mal atendimento para gestantes negras.

Existe uma “crença” de que as múltiplas culturas africanas eram agrafas, esse é o exemplo da história única que ganhou a disputa da existência e da memória. A historiografia africana afirma que no século XIV existiam 150 escolas e uma universidade em Tombuctu, uma cidade no interior do Mali. Outro exemplo é do professor Théophile Obenga que catalogou um vasto material no Egito produzido de 2780 até 330 antes da Era Comum⁸.

A história única é construída mostrando apenas um aspecto de um “povo” várias vezes até que aquela versão seja a versão oficial. Como afirma Adichie (2018) é impossível falar de história única sem falar de poder e é o poder que define quem conta, qual a maneira que se conta, onde se conta e quando se contam as histórias. Ela diz que “poder é a capacidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de convertê-la em uma história definitiva de certa pessoa”⁹ (ADICHIE, 2018, p. 19).

8 Seguindo a linha de raciocínio de Renato Nogueira, utilizo o termo Era Comum por não remeter à uma divisão cristã do tempo.

9 Tradução da autora, no original: “Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertila en la historia definitiva de dicha persona”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, os mitos são histórias sociais que curam. As histórias são importantes porque elas criam discursos, levantam ou derrubam pessoas. As histórias podem caluniar e derrubar a história de um povo, mas ela também pode devolver e restaurar a humanidade de um povo (ACHIDIE, 2018 p.28).

Os *griots* e os aspirantes à pretas e pretos velhos estão criando e restaurando a humanidade do povo negro a partir dos mitos, contos, fábulas, das histórias. Vários aspectos são tratados de forma com que adultos e crianças se enxerguem, se sintam representados e encontrem alívio ou força.

Histórias de orixás, de princesas que cuidam dos seus cabelos, de crianças que jogam futebol, de mulheres que dançam jongo, de homens que jogam capoeira... Estética, política, relacionamento, educação, saúde são tratados de forma afrocentrada pensando nos africanos em diáspora espalhados pelo mundo e que vivem, geralmente, sob ameaça do Estado e da população não-negra.

Antônio Bispo disse, em uma palestra na UFBA: “já que eu estou em diáspora, a África é aqui” e é neste sentido que este capítulo da história do povo negro está sendo escrito. É uma busca pela ancestralidade e pela vida digna que existia sem a escravidão. E assim ter poder sobre a própria imagem, sobre a própria história.

E seguindo os passos de quem veio antes, como afirma bell hooks (2018) só a prática do autoamor pode dar valor do jeito certo ao povo negro, pois é uma forma de reconciliação e uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. Neste sentido, o Ayó se configura como aquilombamento de negras e negros que defendem a tradição oral afrodiaspórica, reverenciando os ancestrais, respeitando a sabedoria e experiência dos mais velhos, os *griots*. O encontro consegue convergir movimento social, resgate de cultura, resistência, afirmação de identidade, troca de experiência, cambio de afeto e amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **El peligro de la historia unica**. Barcelona: Literatura Random House, 2018.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. **Laços atlânticos: imigração africana em São Paulo**. São Paulo: Editorial Diáspora, 2008.

GUERREIRO, Goli. **A terceira diáspora: o porto da Bahia**. Salvador: Corrupio, 2010.

GONZALEZ, Lélia. **O movimento negro na última década**. In.: GONZÁLEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos (Orgs.). *O lugar do negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A noção de pessoa na África Negra**. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelvlin Ferreira Medeiros.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Elefante: São Paulo, 2019.

IZA. **Pesadão. Dona de mim**. 2018. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=g8psa0UBZKA> Acesso em: 12/11/2018.

NOGUEIRA, Renato. **Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza**. *Portal Geledés*. Entrevista concedida a Tomaz Amorim Do Negro Belchior. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>

PIRES, Heloisa. **Toques de Griô: memórias sobre contadores de histórias africanos**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.





Pintura Odaymar: Vegan

**REPARACIÓN HISTÓRICA DECOLONIAL:
 CÁLCULO RACIALIZADO CONTRA EL PROCESO CIVILIZATORIO,
 EL DESARROLLO Y LOS DERECHOS HUMANOS**

DECOLONIAL HISTORICAL REPARATION:
 RACIALIZED CALCULUS AGAINST THE CIVILIZATION PROCESS,
 DEVELOPMENT AND HUMAN RIGHTS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5359216>

Envío: 22/05/2019 ♦ Acepte: 10/08/2019

JOSÉ MIGUEL GÁMEZ PÉREZ



Licenciado en Comunicación Social (ULA) y Diplomado en Dirección Universitaria (UCLV), en Venezuela. Máster en Dirección en Comunicación Empresarial e Institucional (UAB), Máster en Investigación de Comunicación y Periodismo (UAB), y Doctorado en Comunicación y Periodismo (UAB), en España. Investigador técnico del Laboratori de Prospectiva i Recerca en Comunicació, Cultura y Cooperació (LAPREC-UAB). e-mail: miguelgamez18@gmail.com

RESUMEN:

Este artículo propone una fórmula de reparación histórica decolonial concreta que pretende evaluar y amortizar la huella violenta y salvaje de la colonialidad de España y Europa sobre sus excolonias, no exclusivamente en Abya Yala, como demandas colectivas globales de racializados. Se procura establecer un cambio en las relaciones de poder colonial; el sufrimiento por las violaciones a los Derechos Humanos durante cinco siglos de genocidio indígena y afrodescendiente; el reconocimiento de los saberes ancestrales y alternativos en contraposición a la visión única eurocéntrica; la humanización de la academia y todas las ciencias; entre otras. A partir de una revisión histórica de sanación o “clínica de sujetos” contra el proceso civilizatorio y de desarrollo; y un entrenamiento profundo, afectado, de comprensión de la colonialidad y el sistema mundo, se plantea que la reparación puede realizarse también en otros contextos colonizados, con diferentes miradas y aportes, de acuerdo a las características particulares y vivencias situadas de los eventos históricos locales de otras poblaciones. A manera de ilustración, se recurre a las reglas del capitalismo-colonial para evidenciar la inestimable deuda vigente; lo grotesco de fijar precio a las vidas, especialmente aquellas racializadas; así como la imposibilidad de pagar tanta muerte con nada material que se haya hecho por la civilización hasta ahora.

PALABRAS CLAVE: Reparación decolonial; Racialidad; Civilización; Desarrollo; Derechos Humanos.

ABSTRACT:

This article proposes a concrete decolonial historical reparation formula that seeks to evaluate and amortize the violent and savage imprint of the coloniality of Spain and Europe on its former colonies, not exclusively in Abya Yala, as global collective demands of racialized. It proposes to establish a change in colonial power relations; the suffering for violations of Human Rights during five centuries of indigenous and Afro-descendant genocide; the recognition of ancestral and alternative knowledge as opposed to the single Eurocentric vision; the humanization of academia and all sciences; among other. From a historical review of healing or "subject clinic" against the civilizing and development process; and a deep, affected training, of understanding of coloniality and the world system, proposes that reparation can also be carried out in other colonized contexts, with different views and contributions, according to the particular characteristics and local experiences of local historical events from other populations. By way of illustration, we resort to the rules of colonial-capitalism to demonstrate the inestimable debt in force; the grotesque fact of fixing the price of lives, especially those that are racialized; as well as the impossibility of paying so much death with nothing material that has been done by civilization until now.

KEYWORDS: Decolonial repair; Racialization; Civilization; Development; Human Rights.

INTRODUCCIÓN

Este artículo permeado con el “virus carey”¹, intentará profundizar la reflexión epistemológica y teórica iniciada en la Tesis Doctoral “Método de Interacción Social en Comunicación (MisCom): desarrollo solidario desde la comunidad marroquina en Catalunya”, como crítica decolonial ante la inamovilidad de la ciencia tradicional-formal

1 Cuando hablamos del “virus carey” establecemos un proceso de introspección que nos posiciona, desde una discusión abierta y crítica, como sujetos que poseen características impuestas que condicionan su existencia y visión del mundo. Haciendo un ejercicio metafórico con esta tortuga marina, la cual tiene un caparazón fuerte y resistente que a pesar de su dureza no la aleja de su vulnerabilidad como especie en peligro crítico de extinción, vemos reflejado en el color “carey” del caparazón la diferenciación de los seres humanos racializados (manchada, oscura, con pintas blanquecinas), pero cuyo valor espreciado en el caso de la tortuga, especialmente, por su belleza para fines decorativos. También encontramos relación en los viajes transoceánicos que realiza este animal durante toda su vida, sin conocimiento de fronteras, para desarrollar cada uno de sus ciclos vitales. Con el concepto virus, se pretende, entonces, entender cómo desde la conciencia de sujetos, seríamos capaces de actuar como unidades que colectivamente trabajan tal cual un programa informático, o incluso en su acepción primaria orgánica, que al introducirse en el ordenador u organismo vivo, altera las funciones de su huésped, generando cambios que van desde mutaciones, adaptación al elemento que invade o hasta la destrucción del sistema infectado.

para responder globalmente a las necesidades de las vidas racializadas y su posicionamiento como sujetos subalternizados. Primeramente, nos adentraremos en un debate pedagógico de autores sobre los fundamentos contrapuestos entre Colonialidad y Decolonialidad, para continuar con un acercamiento a las condiciones del espacio subalterno y los sujetos racializados; y arribar al objetivo de la referida metodología de comunicación, el cual es advertir sobre la necesidad de calcular la deuda del sistema mundo colonial y hacer posible una reparación histórica decolonial.

Acompañada por la civilización y el desarrollo, la Colonialidad está hoy más vigente que nunca, pero pasa desapercibida gracias al aparataje institucional global, que no deja rendija a cambios sustanciales dentro del mismo sistema mundo. Ejemplo de ello lo observamos en el discurso del presidente de la Corporación RTVE, José Antonio Sánchez, sobre “la obra de España en América” desde la Casa de América en Madrid, disertación que nos hace pensar que encontraremos una pizca de autocrítica dada su investidura dentro de la televisora pública española, más aún cuando pide “perdón” por las palabras que emite y su desconocimiento². No obstante, al referir que “España nunca fue colonizadora, fue evangelizadora y civilizadora”, todas las alarmas decoloniales se encienden y la dignidad de pueblos es mancillada nuevamente.

Sánchez habla de las bondades de la colonización, pero cuando señala que “la obra de España ha sido de tal magnitud que durante siglos los enemigos del imperio han dedicado lo mejor de sí para desprestigiarnos”, nos preguntamos si esta misión evangelizadora y civilizatoria fue pedida, o consensuada desde posiciones horizontales y relaciones igualitarias. Para no quedar con dudas del pensamiento colonial que impera actualmente, Sánchez remata diciendo:

Lamentar la desaparición del imperio azteca es más o menos como sentir pesar por la derrota de los nazis en la Segunda Guerra Mundial. La cultura azteca era un totalitarismo sangriento fundado en los sacrificios humanos... ¿En qué cabeza cabe que los españoles de entonces iban a dedicarse al exterminio de seres humanos?... ¿Que se hicieron cosas malas? Que alguien me diga en qué conquistas no las hubo. (SÁNCHEZ, 2017)

2 Discurso de José Antonio Sánchez, presidente de la Corporación RTVE, hablando de la obra de España en América, en la Casa de América en Madrid (Disponible en: https://elpais.com/internacional/2017/04/05/mexico/1491351919_094131.html).

Las palabras del presidente de RTVE pueden ser, no de manera generalizadora pero sí clave, una evidencia del carácter colonial que desde las instituciones españolas-europeas persiste, y nos da un buen punto de partida para orientar de manera precisa nuestros cuestionamientos sobre el proceso civilizatorio iniciado desde la invasión de Abya Yala. Ramón Grosfoguel (2013) señala que esa mirada superior hace que se vea a los inferiores no como interlocutores participantes, sino como recipientes que obedecen, además que el componente racista mezclado con el componente religioso-cristiano encaja el concepto de civilización con el de dominación, como discurso hegemónico unilateral.

Esa epistemología racista empezó con el Cristianízate o te mato: tú eres un bárbaro inferior y para entrar en la civilización, te cristianizas. Sé que es lo mejor para ti y si te resistes tengo el derecho a matarte por el bien de tu alma. Cuando la autoridad del conocimiento pasa de la Iglesia a la Ciencia, llega el Civilízate o te mato. (GROSFOGUEL, 2013)

Santiago Castro-Gómez (2000) nos habla sobre el sometimiento sistemático de aquellos que, sin pedirlo, debían consentir para dejar de ser bárbaros y convertirse en civilizados.

Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no solo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas. El sometimiento al orden³ y a la norma conduce al individuo a sustituir el flujo heterogéneo y espontáneo de lo vital por la adopción de un continuum arbitrariamente constituido desde la letra. (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 151)

3 Cuando se refiere al sometimiento a través de la norma y la letra, trata de señalar cómo mediante instrumentos racionales eurocentrados fuera de la cosmovisión de las colonias, se intenta homogenizar prácticas que comenzaban desde las formas de pensar y comunicar estos pensamientos. También añade que “la construcción del imaginario de la “civilización” exigía necesariamente la producción de su contraparte: el imaginario de la “barbarie”. Se trata en ambos casos de algo más que representaciones mentales. Son imaginarios que poseen una materialidad concreta, en el sentido de que se hallan anclados en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escuela, la ley, el Estado, las cárceles, los hospitales y las ciencias sociales” (Castro-Gómez, 2000, p. 151).

Edgardo Lander (2014) sostiene que este proceso castrante de la diversidad subyacente propia de los sujetos sometidos, buscaba como fin último la acumulación material - traducción errónea de bienestar humano- por sobre la producción de nuevos conocimientos devenidos de estas mezclas forzosas, ya que no entraba dentro de los cánones de la ciencia.

La civilización de dominio científico-tecnológico sobre la llamada “Naturaleza”, que identifica el bienestar humano con la acumulación de objetos materiales y con el crecimiento económico sin medida - cuya máxima expresión histórica es el capitalismo- tiene el tiempo contado. Su dinámica destructora, de mercantilización de todas las dimensiones de la vida, socava, aceleradamente, las condiciones que la hacen posible. (LANDER, 2014, p. 79)

Aunque puede ser contradictorio, ese “bienestar” se consigue desde lo material, obviando otras dimensiones humanas inherentes al verdadero desarrollo humano. El desarrollo comienza con la aceptación de que podemos llenar los vacíos existenciales, desterrar las necesidades del Ser, así como imponer esta visión desde los ejes del poder. El proceso civilizatorio — evangelizador — de la colonización, no solo proveniente de España, ha explotado tanto a la naturaleza como a los seres humanos, despojándolos de sus riquezas — no solo materiales — para poder construir el mito de la civilización homogénea y global, convirtiéndose en modelo a seguir -sistema de explotación extractivista — hasta hoy, incluso dentro de las mismas excolonias.

SISTEMA MUNDO Y DESARROLLO

Todo aquel que no pertenezca a lo reconocido como Occidente, se verá obligatoriamente encarcelado en el concepto imaginario de Oriente o No-Occidente en algunos casos, pero en general como pertenecientes al lado subdesarrollado del mundo. Dentro de la literatura e imaginario colonial-moderno, existen también los conceptos de periferias, Norte y Sur, tercermundistas, entre otros; lo cual según la modernidad no es más que la etiqueta del “otro” a quien se debe civilizar, desarraigar su condición de bárbaro, y de esta manera, convertirlo en sujeto que no solo goce del desarrollo sino que lo reproduzca. Eloína Castro-Lara, lo explica con total claridad:

Latinoamericanos, africanos, árabes, asiáticos, judíos, musulmanes, cristianos, budistas, mujeres, hombres, homosexuales, todos son discursos. La invención discursiva hegemónica del otro para la afirmación legó prácticas, políticas, enunciaciones, estrategias, pedagogías, epistemologías coloniales, cuya trampa fue, es y ha sido la modernidad, el desarrollo. (CASTRO-LARA, 2016, p. 110)

El desarrollo, como nos señala Lander (2013), está sometido inexorablemente a la negación y aprovechamiento del “bárbaro”, aunque su saber no siempre es validado⁴, ya que “el conocimiento de los ‘otros’, el conocimiento ‘tradicional’ de los pobres, de los campesinos, no solo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Lander, 2000, p. 31). La ciencia ha hecho de esto el espacio de mayor extractivismo conocido — después de la explotación de recursos y riquezas materiales de las colonias—, en especial las ciencias sociales, pues ha generado toda la cartilla de normas y letras para limpiar e institucionalizar el colonialismo-modernidad y transformarlo en desarrollo.

Castro-Gómez (2016), se posiciona críticamente sobre argumentaciones coloniales como las de Sánchez (2017) cuando hace referencia a lo que España construyó en los espacios conquistados — infraestructuras como iglesias, escuelas u hospitales—, pero señala estas “bondades” como las generadoras de modernidad desde esa perspectiva de desarrollo.

La matriz práctica que dará origen al surgimiento de las ciencias sociales es la necesidad de “ajustar” la vida de los hombres al aparato de producción. Todas las políticas y las instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc.) vendrán definidas por el imperativo jurídico de la “modernización”, es decir, por la necesidad de disciplinar las pasiones y orientarlas hacia el beneficio de la colectividad a través del trabajo. De lo que se trataba era de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas por el conocimiento. Las ciencias sociales enseñan cuáles son las “leyes” que

4 Castro-Gómez nos aclara que el “ocultamiento” de la identidad cultural anterior a la configuración impuesta sobre el “otro”, se debe analizar desde la perspectiva histórica que diseñó la Europa Occidental del siglo XVI, cuyas directrices son propias del proceso de producción material y simbólica precedentes de la modernidad. El sentido de la vida y la realización personal según las voluntades de los ciudadanos, sería la homogenización como objetivo de este proceso que continúa civilizando — colonizando — culturas y sociedades en los diferentes mundos del planeta.

gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada. (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 148)

Achille Mbembe (2013) señala que no pertenecer a un mundo civilizado nos posiciona directamente como salvajes, concepto que va de la mano con la clasificación racial que era necesaria durante la colonización para inferiorizar al “otro”, así despojarlos de todo vestigio de libertad, la cual sería devuelta si se sometían al legítimo proceso civilizatorio de la conquista, que derivaría en convenios globales posteriormente.

Únicamente la raza de los conquistadores puede legítimamente atribuirse la cualidad humana. La cualidad de ser humano no es algo que sea dado a todos desde un comienzo. Y aun si fuera ese el caso, no aboliría las diferencias. En cierta forma, la diferenciación entre el suelo de Europa y el suelo colonial es la consecuencia lógica de la distinción entre gente europea y salvajes. (MBEMBE, 2013, p. 123)

Aimé Césaire (2006) nos llama al despojo del concepto eurocentrado de civilización, y a hacer una reapropiación que reconozca otras sociedades en un sentido cultural y político, no hegemónico occidental, que identifique la diversidad y la complejidad, sin subestimar ni inferiorizar a sus integrantes, como ha sido históricamente el caso de África.

De igual modo, puede hablarse de una gran familia de culturas africanas que merece el nombre de civilización negro-africana y que engloba las diferentes culturas propias de cada uno de los países de África. Y sabemos que los avatares de la historia han hecho que hoy el campo de esta civilización, el área de esta civilización, desborde muy ampliamente África y que en este sentido puede decirse que existen en Brasil o en las Antillas, tanto en Haití como en las Antillas francesas, o incluso en Estados Unidos, si no focos, si por los menos franjas de esta civilización negro-africana. (CESAIRE, 2006, p. 45)

Césaire explica que cada colonización y su proceso de civilización lleva consigo la muerte de la cultura colonizada, suplantada por una civilización superior, remarcando que tanto civilización como cultura definen una misma realidad “mientras la civilización define el contorno más extremo de la cultura, lo que esta tiene de más exterior y de más

general, la cultura, por su lado, constituye el núcleo íntimo e irradiante de la civilización, en todo caso, el aspecto más singular de esta” (CESAIRE, 2006, p. 46).

A manera de reflexión, Mbembe (2013) insiste en que los derechos humanos pertenecen a todos, así como este mundo, por lo que las fronteras, tanto físicas como imaginarias, deberían ser puntos de partida de interconexiones itinerantes donde quepan todos los seres humanos sin importar las diferencias que oprimen, resaltando la diversidad que enriquece un mundo más plural.

Cuando explica que “el derecho es una manera de fundar jurídicamente cierta idea de la humanidad en tanto esta última está dividida entre una raza de conquistadores y una de esclavos” (MBEMBE, 2013, p. 123), deja claro que no existe consenso con los pueblos obligados a civilizarse ni ofrecen verdadera libertad al ser humano los “logros” alcanzados en esta materia. No obstante, reconoce que el proceso de discusión, a pesar de tener una mirada occidentalizada, ha tenido varias etapas que han posicionado al sujeto desde una unidad divisible-individuo, pasando por el reconocimiento de su carácter colectivo, para luego agruparlos-fragmentarlos por conglomerados según sus características comunes, hasta llegar a la simplificación de ciudadanos y ciudadanas.

ESPACIO SUBALTERNO Y RACIALIDAD

De esta manera, nos enmarcamos en la razón de un artículo de este tipo, a partir de una investigación comprometida, afectada y desde el conocimiento situado. En esta comunicación, el conocimiento situado desde un lugar de compromiso y afectado, se refiere al autorreconocimiento como sujeto investigador que transita entre las fronteras impuestas como migrante, racializado, subalternizado — con pleno reconocimiento de sus privilegios, sobre todo, desde la academia —, para así poder ponerse “en el lugar de/desde el lugar de” sin necesidad de Ser para comprender la realidad social y proponer vías o salidas heterogéneas para las necesidades planteadas. Situarse y comprometerse suma al acercamiento, genera lazos más cercanos, crea mecanismos no

violentos, encuentra datos y respuestas, y evidentemente, valida otras miradas del mundo y de cómo resolver sus conflictos.

No ignoramos que proponer un cálculo de la deuda colonial parte de una epistemología del conocimiento situado como ejercicio político también, pero de igual manera entendemos que a la ciencia se le debe cuestionar tanto como debe hacerlo el investigador sobre sí mismo. Esto no implica desvincularse enteramente de su contexto y propósito, pues se hace imposible desligarse de la subjetividad como participante de propuestas teóricas-epistémicas como esta, aunque el reto sea no solo dejarse llevar por ella.

La Colonialidad ha creado un aparataje potente para mantenerse como poder hegemónico desde todos los ámbitos posibles y dimensiones que afectan al ser humano y su relación con la naturaleza. El sistema mundo colonial se ha fundado y fundido en la prístina ciencia eurocentrada para acorralar, cercenar, inferiorizar y dominar otros pensamientos, otras maneras de pensarnos como sociedad y otras formas de hacer, en sí mismo, ciencia.

Desde la academia en particular, como institución colonial, se han gestado todos los procesos, estrategias, técnicas e instrumentos actuales para reproducir la Colonialidad y sustentar el capitalismo global, por lo cual se hizo necesario excluir todo atisbo de saberes y epistemología que rindiera tributo o reconocimiento a prácticas divergentes a las occidentales. En el mejor de los casos y en muy contadas experiencias, siempre desde una perspectiva de apropiación, se ha mirado al espacio subalterno solo para adquirir — más que materia prima, mano de obra barata o gratis — los conocimientos de los “otros”, el saber ancestral de los colonizados.

En la mayoría de estos contextos, la imposición única de la visión occidental/colonial de la ciencia ha invisibilizado los saberes no occidentales, hasta el punto de hacer desaparecer por completo siglos de aportes culturales y conocimiento.

Fue así como el conocimiento y las ciencias sociales se fueron construyendo al servicio de la empresa de dominación, conquista y control de Europa sobre el mundo. Sin el desarrollo de un tipo de conocimiento útil para los fines de una maquinaria estatal dirigida a

controlar todos los órdenes de la vida social, no hubiera sido posible el proyecto de expansión capitalista. (GARCÉS, 2007, p. 221)

Mbembe (2013) determina el carácter patológico-enfermizo — aunque la intención es contraria, la de “patologizar” según la raza⁵ — que posee la visión racial del occidente-blanco sobre las “periferias malditas”, traducido en racismo. Señala que el sistema mundo colonial fabrica imaginarios en los cuales hay sujetos — un tipo de “ser” — al cual hay que oprimir o exterminar — con la privación de derechos — para evitar la contaminación en sus espacios de poder, y seguir la dominación suprema para la continuidad de la especie humana válida, la blanca.

La raza es una figura de la neurosis fóbica, obsesiva y, en ocasiones, histérica. Por lo demás, es eso lo que se garantiza a través del odio, la manipulación del pavor y la práctica del altruicidio. Es decir, es lo que se logra al constituir al otro no en semejante-a-sí-mismo, sino en un objeto amenazador del que mejor protegerse, deshacerse o al que simplemente habría que destruir para asegurar su dominación total. (MBEMBE, 2013, p. 37)

La Colonialidad se perfila estrechamente con la Modernidad, por lo que la subalternidad como espacio diseñado para instaurar los roles simbólicos de las relaciones de poder coloniales, enlaza historias de carácter local con proyectos de poder

5 Para ejemplificar se pueden citar de manera no azarosa, sobre las cotidianidades que hacen en la raza la diferenciación y que es asumido con la normalidad/normatividad -tanto desde la ciencia como desde la política, las leyes, los medios de comunicación, profesiones y oficios varios- una característica impuesta por el discurso colonial y sus diferentes dispositivos. Tenemos, pues, la clasificación de color de piel y de tipos de cabellos desde el mundo de la estética, lo cual no es solo una característica fenotípica humana sino una diferenciación que posiciona a los seres humanos. Para la piel, desde mediados del siglo XX la ciencia a través de estudios de calificación de la raza humana así como de antropometría, han creado un método para posicionar a los seres humanos según su porcentaje de melanina (escala Fitzpatrick) de esta manera realizar un mapa geográfico de los colores de la piel de Renato Biasutti (<http://www.utm.utoronto.ca/~parraest/profile/PDF%20files/Parra-2011-Revista%20piel.pdf>, Búsqueda 24/11/2017); las leyes migratorias europeas, las cuales no solo no coadyuvan a solucionar el problema migratorio desde sus orígenes, sino que reprime a inmigrantes y desplazados por los conflictos en sus países de origen, además de impulsar y apoyar económicamente o a través de facilidades comerciales a los países miembros de la UE que se opongan duramente a la migración irregular o faciliten el retorno de migrantes (http://www.eldiario.es/amnistiaespana/politica-migratoria-Union-Europea-disparatada_6_591150895.html).

global, así trascender lo geográfico y mantener la hegemonía. Por ende, se hace necesario comprender cómo el sistema mundo colonial es generador de espacios imaginarios que diferencian por raza, género, clase, identidad cultural, etc., consiguiendo así lo subalterno como centro de operaciones de las relaciones de poder que rigen sobre la corporalidad de los seres humanos, situándolos en el “laberinto de discursos” de Gyan Prakash, quien reconoce que “los subalternos y la subalternidad existentes surgen de entre los pliegues del discurso, a través de sus silencios y cegueras y de sus pronunciamientos sobredeterminados” (1997:303). Prakash hace una distinción interesante, pues se refiere a la relación existente entre la Colonialidad y la subalternidad, como unión discursiva necesaria para la existencia de lo colonial y lo subalterno.

Por su parte, cuando Pablo Alabarces y Valeria Añón expresan que “la condición de posibilidad de lo subalterno en tanto solo definible con respecto a otro” (2016, p.15), nos centran desde la relación binaria contrapuesta, el rango inferior, que supone al sujeto inmerso en la lógica del saber y el poder colonial. La subalternidad como categoría es el estado-espacio en el cual se ubica al sujeto social partiendo de la Colonialidad, y sobre el cual se ejerce la dominación colonial. Añaden los autores que lo subalterno es una categoría de análisis “siempre relacional, históricamente marcada. Esta perspectiva exhibe modos de configuración del poder que atraviesan incluso la actual conformación de las sociedades en la globalización” (ALABARCES Y AÑÓN, 2016, p. 18).

La categorización de los sujetos desde la Colonialidad se percibe principalmente en las manifestaciones culturales, las cuales son subalternizadas, inferiorizadas, para poder someterlas de acuerdo a los intereses coloniales, por lo que, como señala Rosa Curiel (2007), al traducir lo subalterno a discursos como la multiculturalidad —vaciada de fuerza y poder desde la base del saber — reproducirá las relaciones de poder colonial. Por otra parte, la autora desde la perspectiva feminista señala y rechaza la desvalorización que el patriarcado como base fundamental de la Colonialidad, homogenizante del “otro”, lo somete al conocimiento único y válido, además de naturalizar a los sujetos desde la Modernidad, la cual busca “dar continuidad al control

no solo de territorios, sino también de saberes, cuerpos, producciones, imaginarios y todo ello se basa en una visión patriarcal” (CURIEL, 2007, p. 100).

Si entendemos que la Colonialidad-Modernidad se ha apropiado de los conocimientos y los ha agrupado en categorías de superioridad y subalternidad, no sería de extrañar que las mujeres — sin dejar de reconocer otros sujetos deshumanizados — fuesen las personas más vulneradas y reducidas, limitadas, dentro del poder colonial y el sistema capitalista occidental, llegando al punto innegable de que “los saberes de las mujeres son relegados a meros testimonios, no aptos para la producción académica” (2007, p.100). Añade que la globalización rebasa las fronteras patriarcales, afianzando las relaciones de poder en cualquier sector de producción humana.

Si bien desde la producción académica se han abierto vías para un pensamiento crítico, este no deja de ser elitista y, sobre todo, androcéntrico. Tal situación se complejiza en tiempos de globalización, donde las relaciones de poder no solo se extienden a los mercados capitalistas, sino también a todas las relaciones sociales. Hoy la alteridad, lo que se considera diferente, subalterno, es también potable para el mercado y sigue siendo “materia prima” para el colonialismo occidental, un colonialismo que no es asexuado sino que sigue siendo patriarcal, además de racista. (CURIEL, 2007, p. 100)

Gayatri Spivak (2010) introduce el término “informante nativo” (2010), visto este como el que habla desde su posicionamiento de colonizado — culturalmente marginalizado, silencioso, exótico, fuera de lugar — para ofrecer una lectura colonial de sí mismo, además reconoce que “no es pura coincidencia que, cuando permanece en la subalternidad, antiguas formaciones culturales, que han atado su mente dentro de una responsabilidad poco razonable, la violen epistémicamente” (SPIVAK, 2010, p. 109).

Mieke Bal (2002), define y critica el concepto de Spivak pues considera que “la figura del ‘informante nativo’ — una persona, un sujeto, una imagen o personaje, dependiendo de cómo entendamos los textos etnográficos — pasa de ser el héroe viajero de la etnografía, para convertirse en una figura de la retórica, una estrategia para articular la continuidad conceptual entre las disciplinas” (Bal, 2002, p. 32). Gabriel Weisz cataloga al informante nativo como “una extensión metonímica de su cultura, o sea que es el todo del relato cultural, pero tan solo representado por una parte, que es su voz

individual” (Weisz, p. 2015), y enfatiza que este solo brinda datos que exclusivamente pueden ser leídos o interpretados por el sujeto que tenga las herramientas para decodificar el conocimiento.

El sujeto y el espacio subalterno se encuentran definidos por los marcos del sistema mundo colonial y bajo la opresión-dominación resultante que surge del no reconocimiento de derechos, los privilegios otorgados a los sujetos coloniales — sujeto Ser —, los dispositivos que dictamina el racismo institucional sustentado desde la hegemonía del poder⁶. Catherine Walsh (2007) vislumbra la necesidad alternativa, y llegaderos inexorables, de recolonizar el poder a través de epistemologías “otras”, que logren destruir los instrumentos de dominación establecidos por la Colonialidad. Así como el informante nativo da cuenta de su realidad en clave colonial, Walsh plantea hablar de un “posicionamiento crítico fronterizo”, el cual permitiría observar la movilidad del sujeto colonizado — no vista como movilidad espacial-territorial sino como esencia del estar y no estar a la vez asumiendo la capacidad de entender desde su alteridad el sometimiento al que está expuesto, para combatirlo mediante la dessemantización y resemantización conceptual.

Significa reconocer la capacidad del movimiento para entrar a/dentro del trabajo con y entre los espacios social, político y epistémico antes negados, y reconceptualizar esos espacios a través de formas que respondan a la persistente recolonialización de poder, mirando hacia la creación de una civilización alternativa (WALSH, 2007, p. 59)

María Borsani y Pablo Quintero (2014) nos ofrecen una luz “alternativa” decolonial, la cual obstruye de manera epistémica y política la “prepotencia colonial” que hace de las corporalidades, la historia y la memoria ejes dominados por la Colonialidad y los procesos de subalternización — explotación, inferiorización, opresión — que esta conlleva. Señalan que la praxis colonial por sí misma,

6 Ejemplos paradigmáticos como los 122 años que le tomó a Haití para pagar su deuda de independencia de Francia, advierten del complejo sistema mundo colonial que somete a espacios subalternos racializados -afrodescendientes en América latina- a condiciones por debajo de la línea de lo humano, por lo cual movimientos de reparaciones coloniales se siguen discutiendo para resarcir el sufrimiento histórico no reconocido o pagado (Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46680927>).

irremediablemente genera ciclos de conflictos y establece procesos de resistencia, que deben ir acompañados de estrategias decoloniales⁷ y acciones concretas — formales e informales — desde los espacios de la ciencia, la academia, la política, el activismo, así como los espacios de movimientos y organizaciones sociales.

Muestras de acciones desobedientes, resistentes, críticas, tenaces y transformadoras, surgidas, en su gran mayoría, desde espacios extra-académicos que hacen pensar, a su vez, en un horizonte futuro de alternativas. Son esas acciones y esos espacios los que deben ser hoy nuestros espacios de aprendizaje [...] (BORSANI Y QUINTERO, 2014, p. 14)

REPARACIÓN HISTÓRICA DECOLONIAL

Entonces, ¿es posible resarcir o indemnizar el daño causado durante siglos por parte de la Colonialidad — desde el colonialismo — en todo el espacio subalterno que significa América Latina? Evidentemente, el sistema mundo colonial capitalista eurocentrado, heteronormativo, cristianocéntrico, ecocida, va más allá del espacio geográfico, y de Latinoamérica; no obstante, queremos enfatizar esta zona pues históricamente ha sido el inicio del proceso civilizatorio, la Modernidad y epicentro del mayor genocidio multidimensional en la historia de la humanidad.

Mediante la propuesta de “Reparación Histórica Colonial” (MBEMBE, 2013) expondremos desde una perspectiva decolonial y alternativa, cómo cuantificar el costo a pagar por parte de España y Europa a los habitantes del Abya Yala, como ejercicio capitalista — con las propias reglas ilógicas y naturalizadas de la Colonialidad —, además de demostrar la deuda infinita acumulada en cinco siglos producto de violaciones de los Derechos Humanos. Entendemos lo irracional y grosero que significa determinar el valor

7 Durante la “Manifestación 12N, por una sociedad sin racismo” (#Madridcontraelracismo, #12N) realizada en Madrid del 12 de noviembre de 2017, en conmemoración de los 25 años del asesinato de Lucrecia Pérez, migrante afrodominicana en España, y los 525 años de la invasión y genocidio español en Abya Yala, y el continuo exterminio institucional de los migrantes en el espacio europeo; se establecieron tres puntos clave como aporte para la decolonización del Sistema Mundo: derogación de la Ley de Extranjería; promoción de una Ley de Reconocimiento de Comunidades Racializadas; y el establecimiento de la Reparación Histórica Colonial. (Imágenes visualizadas de los discursos durante la manifestación 12N disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9yjIFcVexGw>)

de la vida, de las muertes, del dolor, de la dignidad, además del valor de la naturaleza. Esto solo es imaginable desde el capitalismo, sin embargo, para traducir a los sujetos colonizados del espacio subalterno Sur latinoamericano, así como para los privilegiados en las zonas desarrolladas y coloniales del Norte, es una tarea que nos convoca desde el reconocimiento de siglos de explotación y dominación, que no solo ofrece una cantidad de dinero, sino que muestra lo absurdo del sistema mundo colonial al poner precio a los cuerpos, los saberes y la historia.

La reparación histórica colonial no se trata solamente de exigir una rendición de cuenta económica por parte de los imperios coloniales — deuda que se haría infinita al multiplicar el valor material extraído de América Latina y las vidas masacradas desde 1492, para el desarrollo del espacio europeo —, sino más bien busca un cambio en las relaciones de poder coloniales; el reconocimiento de las violaciones a los Derechos Humanos durante cinco siglos de genocidio indígena y africano; el involucramiento de los subalternos en la toma de decisiones de temas relativos a un enfoque crítico de los Derechos Humanos; la desinstitucionalización del racismo dentro de los Estados naciones; la derogación de las leyes de extranjería dictaminadas por Europa y Estados Unidos (EEUU); el reconocimiento de los saberes ancestrales y alternativos en contraposición a la visión única eurocentrista; la humanización de la academia, todas las ciencias y las tecnologías; la desconfiguración del sistema clasificatorio binario-heterosexista y de género actual que condena a las disidencias sexuales; la eliminación de la fibra cristianocéntrica del sistema mundo como única espiritualidad reconocible o fuera de todo trastorno cultural-religioso; entre otras dimensiones del Ser.

Las violaciones perpetuadas y perpetuas de la Colonialidad sobre las vidas de los humanos jamás podrían tener un precio; sin embargo, jugamos con el capitalismo-colonial para que quede claro la deuda infinita y, en definitiva, lo grotesco de valorar las vidas, las cuales serían imposibles de pagar con nada material hecho por la humanidad.

Para comenzar, Mbembe habla de hacer “clínicas del sujeto” (2013), lo cual consiste en hacer un acto público de identificación, autoidentificación, una afirmación existencial de lo que somos como sujetos, y obviamente lo que valemos, más allá de lo cuantificable económicamente. Este proceso identitario se establece por un lado

mirando la historia, de dónde venimos, pero no como abstracción subjetiva sino como hecho colectivo histórico. Por otro lado, se trata de acumular los hechos, despojos, desprendimientos, la rabia, el dolor, medir las heridas históricas, y luego exigir desde múltiples dimensiones — historia esclavista; diferenciación racista; saqueo riquezas naturales y materias primas, saqueo patrimonio cultural y saberes ancestrales; patriarcado; DDHH —, para entenderse a sí mismo individual y colectivamente, además de señalar sin titubeos las prácticas coloniales y los sujetos que las reproducen.

Cuando el sujeto ha pasado por las clínicas de identificación, conoce quién es o se inicia en un proceso de autorreconocimiento, evidencia la necesidad de pensar sobre la construcción de un mundo común, contrario al sistema mundo colonial en el cual “habrá que restituir, a aquéllos y aquéllas que han sufrido un proceso de abstracción y de cosificación en la historia, la parte de humanidad que les fuera robada” (Mbembe, 2013, p. 320-321), y aquí entra la reparación histórica en juego.

El concepto de reparación, además de ser una categoría económica, remite al proceso de re-ensamblaje de las partes que han sido amputadas, la reparación de vínculos que han sido destrozados, el relanzamiento del juego de reciprocidad sin el cual no sería posible tener un crecimiento en humanidad. Restitución y reparación están, entonces, en el centro de la posibilidad misma de la construcción de una conciencia común del mundo, es decir, de la realización de una justicia universal [...]. La ética de la restitución y de la reparación implica, en consecuencia, el reconocimiento de lo que se podría llamar la parte del otro — esa parte que no es mía, pero de la cual, sin embargo, soy el garante, lo quiera o no—. Esta parte del otro, nos puede acaparar sin consecuencias para la idea de sí, de justicia, de derecho, de humanidad a secas; incluso para el proyecto de lo universal, suponiendo que ese fuera efectivamente su destino final. Reparación, por otra parte, porque la historia ha dejado lesiones, heridas. El proceso histórico ha sido, para una amplia parte de nuestra humanidad, un proceso de habituación a la muerte del otro [...] (MBEMBE, 2013, p. 320-321).

Sin embargo, Mbembe aclara que sería imposible imaginar una “política de lo humano” y “política de la semejanza” (2013) reconociendo al “otro” como lugar de encuentro y compartimiento de la diferencia y la semejanza, las cuales hay que poner en común mediante la reparación, o lo que es lo mismo “una ampliación de nuestra concepción de la justicia y de la responsabilidad” (MBEMBE, 2013, p. 310). Las preguntas

que nos planteamos serían: ¿Cuánto le debe España y Europa a los descendientes de la población originaria del Abya Yala desde 1492?, ¿La deuda es solo económica?, ¿Se pueden pagar las vidas, las muertes, los siglos de despojo y saqueo cultural y de saberes ancestrales, con dinero? ¿Qué significa una reparación por parte de España y Europa?, ¿Los imperios coloniales hegemónicos estarán dispuestos a reconocerse en el “otro” desde las diferencias para establecer una justicia y responsabilidad compartida? Estas interrogantes son generadoras de debates, acuerdos y rechazos desde diferentes ópticas. Por ahora, plantearemos el Cálculo de la Reparación Histórica Colonial para Abya Yala, según dimensiones que hacen posible la Colonialidad y cuyos reparadores se reconocen como España y Europa.

Mosquera, Barzelo y Arévalo (2007), en “Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales”, citan a Lao-Montes para explicar que “las afrorreparaciones pueden verse como un modo de formular demandas inmediatas contra la desigualdad social y la discriminación racial, pero también como una forma de confrontar al Estado y hacer implosionar el sistema” (MOSQUERA et al, 2007,p. 27). Lao-Montes advierte que las reparaciones se exigen ante los efectos negativos de la esclavitud capitalista tanto en el continente africano como en el bienestar de los miembros de la diáspora africana, especialmente en Abya Yala, para una “nueva agenda por la justicia y la democracia racial” (2007, p.137), además, especifica que “los reclamos de afrorreparaciones pueden servir para educar, organizar y hacer adquirir conciencia histórica. Las demandas de pago son polivalentes, pues sirven como medidas de justicia y formas de redistribución y constituyen recursos a favor de la igualdad” (2007, p. 149). Puntualiza que:

En vista del significado fundamental de la dominación racial en el sistema-mundo moderno-colonial, las afrorreparaciones deben cultivarse como medios de lucha por la descolonización de la memoria, el imaginario y las constelaciones globales de poder. Definidas de esta manera, nutren el repertorio de recursos de esperanza para parir futuros de liberación posible. (LAO-MONTES, 2007, p. 150)

CUATRO VÍAS DE REPARACIÓN

Diversas son las experiencias desde diferentes espacios del Sur global donde se ha propuesto y debatido sobre la reparación colonial, además de establecer claramente los principios que deben regir este acto de reconocimiento y pago de deuda histórica. Identificamos cuatro vías de reparación definidas por la forma organizativa como operan, los objetivos prioritarios o método de pago, además de los mecanismos para reparar — directo o indirecto: reparación colectiva de organizaciones sociales; reparación individual de sujetos concienciados; reparación institucional epistémica; y reparación institucional Estatal-normativa.

Un ejemplo de reparación colectiva es la asociación internacional *Colonialism Reparation*⁸ con sede en Italia, la cual llama a participar desde diversas opciones como: sumarse al llamamiento por el Día internacional por las reparaciones; difundir la idea de la asociación; mantenerse actualizado sobre lo que pasa en el mundo relacionado a la

8 La asociación internacional *Colonialism Reparation* señala en su estatuto, en el artículo 2: objetivos y finalidades: “que los países que originaron esta situación condenen el colonialismo reconociendo el propio comportamiento como criminal, se reconcilien con el propio pasado, presenten propias disculpas y den reparación a los países colonizados. Desarrolla acciones no violentas a nivel personal e institucional para crear conciencia de la situación y favorecer así la realización del objetivo. Está abierta a la contribución de los que reconozcan la importancia de esta actividad como contribución a la creación de un clima de amistad y colaboración entre las poblaciones y como ejemplo precedente positivo a nivel de relaciones internacionales, favoreciendo la supremacía de la ‘fuerza del derecho’ sobre el ‘derecho de la fuerza’” (<http://www.colonialismreparation.org/es/quienes-somos/estatuto.html>). También ha realizado participaciones y talleres sobre las reparaciones durante los Foro Social Mundial 2013 y 2015, entre los que encontramos: organizar una semana anticolonial mundial, De la colonización a las reparaciones y Del colonialismo a las reparaciones; confrontar el racismo y la xenofobia y exigir reparaciones; reparaciones al colonialismo; reparaciones para transatlántica de esclavos, la esclavitud y el colonialismo - El Decenio Internacional de las Personas de Ascendencia Africana; apoyo a la solicitud de parte de la Comunidad del Caribe de reparaciones por el genocidio de los nativos y el esclavismo, para conseguir de la Unión Europea que se haga cargo de la cuestión de las reparaciones; presentación al Parlamento Europeo de una Declaración por escrito sobre la instauración de un Día Europeo en reconocimiento de las víctimas de la colonización europea y la esclavitud colonial; creación de una Comisión Europea por las Reparaciones en el modelo de los del Caribe; llamamiento por el Día internacional por las reparaciones lanzado el 12 de octubre de 2013 y celebrado anualmente; Stop colonialismo – Haití, campaña que se encargaba de promover la obligación de reparación por parte de los países colonizadores (reparación simbólica de 10€ por parte de los ciudadanos de estos países y el derecho de los países colonizados a pedirlo (además del compromiso de los ciudadanos de invitar a otros a participar en la campaña).

reparación del colonialismo; enviar informaciones sobre lo que ocurre de importante en el país de origen sobre las disculpas, la condena, las peticiones de indemnización y las indemnizaciones del colonialismo; interactuar con las redes sociales y su promoción; realizar material audiovisual o de cualquier índole sobre las reparaciones; hacerse reparador; entre otras (<http://www.colonialismreparation.org/es/que-puedes-hacer-tu.html>).

Colonialism Reparation, por ejemplo, solicita la contribución anual proporcional correspondiente al 1/1000 del PIB per cápita del año anterior, destinada según la elección del reparador a actividades como: creación de comités (nacionales, regionales, locales, etc.); organización de eventos (culturales, artísticos, musicales, etc.); acciones legales (demandas de reparación, etc.); sitio web (traducciones, gestión, desarrollo etc.); o relaciones públicas (comunicados de prensa, *newsletters*, etc.) (<http://www.colonialismreparation.org/es/que-puedes-hacer-tu/hazte-reparador.html>). Esta asociación internacional se plantea la consecución de la condena, la reconciliación, las disculpas y la reparación, como punto de partida que garantice el desarrollo, en el mejor de los modos, de los países colonizados.

Cuando Shirley Campbell, en su poema “Rotundamente Negra”⁹ señala que “me niego categóricamente a dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia” (CAMPBELL, 1994), nos ofrece una noción sentida de la clínica que las afrofeministas desarrollan en su comunidad, uniéndose además interseccionalmente al mensaje alternativo del pensamiento decolonial, como otro mecanismo y método de reparación.

Experiencias de reparación individual de sujetos concienciados encontramos a través de las redes sociales, quienes desde su autorreconocimiento como sujetos racializados, herederos del colonialismo histórico, oprimidos por el sistema de normas y leyes contemporáneo, intentan cobrar la deuda mediante el pago de personas no racializadas para subsanar la violencia soportada en sociedades blancas-occidentales. Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, peticiones en Change.org, entre otras redes sociales, sirven como plataformas digitales para el envío de dinero de manera directa a

9 El poema de Campbell no solo habla del autorreconocimiento de la negritud sino de la lucha por reparaciones individuales y colectivas (Disponible en: <http://rotundamentenegra.blogspot.com/>).

las cuentas *PayPal*. Este dinero es destinado para suplir las necesidades —materiales o espirituales— de la persona que lo demanda, o en muchos casos para pagar la asistencia psicológica a la cual no se tiene acceso por realidades económicas adversas a la que la mayoría de la población racializada está expuesta de manera violenta, debido al racismo institucional de los países del Norte global.

Los reparadores son identificados como personas blancas, especialmente de países europeos o los EEUU, aunque se reconocen también a los que viven en las semi-periferias y periferias, quienes podrían recibir o no pedagogía decolonial, la posibilidad de leer microrrelatos cotidianos de los sujetos subalternos, o por el contrario, ningún tipo de contraprestación o “recompensa” por el aporte hacia algún tipo de reparación. Los sujetos reparados son particulares con conciencia de su racialidad, personas preparadas desde diferentes ámbitos, con trabajos aunque normalmente precarios, que simplemente no tienen los mismos privilegios que los reparadores para tener una vida digna, ya que sus derechos son perpetuamente vulnerados por el sistema mundo colonial.

La reparación institucional epistémica puede ser en la que se encuentra mayor reticencia en su entorno natural, pues la academia como reproductora de las prácticas coloniales se resiste a reconocer y promover otros tipos de conocimientos, además que esta pareciera responder más a los intereses de una educación mercantil, diseñada para titular empleados para las empresas, y no producir saberes de verdadero impacto social. No obstante, encontramos por un lado las propuestas de colectivos de estudios postcoloniales y decoloniales, los cuales están realizando un gran esfuerzo por hacer estudios científicos desde otras visiones, como es el caso del Proyecto Modernidad Colonialidad Decolonialidad (Escobar, 2003), que trabaja desde un pensamiento crítico en América Latina con apoyo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) vinculado al Foro Social Mundial. También, desde esferas de organización social vinculadas con la academia pero centradas en el encuentro informal, atinamos iniciativas como el taller de autoestima para “Negras, marrones y hermosas”,

organizado el 1 de diciembre de 2017 por el Colectivo Afrofeminista de Barcelona¹⁰, el cual responde a la reparación desde la clínica del sujeto propuesta por Mbembe (2013).

Durante este taller orientado especialmente al fortalecimiento y empoderamiento de las mujeres negras y su comunidad, se utilizó tanto la metodología *Ubuntu* de interacción circular como la conexión espiritual entre los participantes; se compartieron micronarrativas personales escritas *in situ*; se intercambiaron preguntas desde la negritud con respuestas de autores decoloniales; se presentaron cuatro proyectos¹¹ de empoderamiento y feminismo negro; y se culminó con una obra de teatro negro. Desde espacios afrofeministas como estos, no hace falta la aprobación de la academia, y aunque puede considerarse un trabajo más del activismo, el contenido y los resultados de estos encuentros ofrecen un mundo interesante para las ciencias sociales y propuestas para el cambio social.

Tal vez la reparación institucional Estatal-normativa es la que hace visible más experiencias, las cuales no reciben menos críticas ni se escapan de la polémica, pues aunque promueven el reconocimiento y la insostenible deuda histórica que se tiene con la comunidad racializada — incluso desde las periferias y semi-periferias —, los Estados no occidentales siguen diseñando leyes que obligan a las instituciones, especialmente las educativas, a aplicar cuotas raciales para garantizar el acceso a los servicios y bienes ciudadanos. Estas leyes pueden ser no lo suficiente críticas con el Colonialismo, de hecho

10 El Colectivo Afrofeminista de Barcelona ofrece otros tipos de servicios, los cuales abordan la temática feminista negra y la decolonialidad, mediante los talleres titulados: Las principales pautas del Feminismo Negro; La mujer negra y el pelo afro como resistencia política; Introducción al Feminismo Negro y a la Interseccionalidad; Pequeño manual de cómo No ejercer el feminismo blanco; La soledad de la mujer negra; La violencia simbólica en los medios de comunicación; Cómo incorporar la perspectiva interseccional y decolonial en lo cotidiano (<https://colectivoafrofeminista.wordpress.com/servicios/>)

11 Estos cuatro proyectos, con perspectivas diferentes, son el resultado de procesos de empoderamiento y decolonialidad, que buscan evidenciar la reivindicación de la racialidad así como luchas y alternativas, desde diferentes dimensiones, para las personas negras. El afrocuento “El viaje de Ilobbe” de Poto Poto, busca transmitir la cultura africana y desmarginalizar las historias negras, además de visibilizar personajes racializados en los cuentos infantiles. El reencuentro con el turbante como prenda negra enseña cómo utilizar este accesorio, además de reivindicar los productos, métodos textiles y organización del trabajo desde África. Los tutoriales de belleza y maquillaje para pieles negras, y las experiencias fotográficas para gente racializada, muestran cómo es posible observar otros tipos de belleza no occidental, no arquetípica, y cómo manejar el cuerpo negro.

pueden reproducir prácticas coloniales, ya que las instituciones que deciden el otorgamiento de este beneficio utilizan criterios que siguen operando dentro del sistema mundo colonial.

Entre el 31 agosto y el 8 de septiembre de 2001 se realizó en Durban, Sudáfrica, la Conferencia Mundial en contra Racismo (WCAR), encuentro en el cual se discutió un plan de acción para la compensación por parte de la colonialidad sobre la esclavitud, el racismo y la xenofobia. El resultado fue una declaración¹² conjunta en cuyo apartado “Establecimiento de recursos y medidas eficaces de reparación, resarcimiento, indemnización y de otra índole a nivel nacional, regional e internacional”, se exigía una reparación colonial que apelaba a la obligación moral que tienen todos los Estados con respecto a la adopción de medidas adecuadas y eficaces¹³ para frenar e invertir las consecuencias duraderas de las prácticas racistas globales.

Por otro lado, según Mercosur, desde el 29 de agosto de 2012, cuando se aprobó la Ley de Cuotas Sociales, Brasil destina el 50% de plazas universitarias para estudiantes de escuelas públicas, divididas según la renta familiar y origen étnico — negros, mulatos e indígenas proporcional a la composición de la población de cada estado (IPPDH, 2012). No obstante, este tema se viene discutiendo desde hace décadas, con la intención de evitar un nuevo tipo de prejuicios o discriminación que pudiera producirse al aplicar la ley, que según Gislene Aparecida (2008) implica un nuevo tipo de violencia para la población racializada al momento de ejercer sus derechos.

Las cuotas, como política pública, aseguran el acceso a las universidades, pero no pueden evitar el prejuicio que puede recaer sobre los beneficiarios y sobre los negros en general. No pueden evitar tampoco, que nuevas formas de estigmatización sean creadas de manera inmediata; contrarias a lo que el beneficio instituye. En el Brasil, el mismo uso de los derechos sociales, implica alguna forma de

12 Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Disponible en: <https://undocs.org/es/A/CONF.189/12>).

13 En la Declaración de Durban se exhorta a las instituciones financieras y de desarrollo y a los programas operacionales y organismos especializados de las Naciones Unidas a que “Atribuyan especial prioridad y destinen suficientes recursos financieros, dentro de sus esferas de competencia y en sus presupuestos, a la mejora de la situación de los africanos y los afrodescendientes, prestando especial atención a las necesidades de estas poblaciones en los países en desarrollo, entre otras cosas mediante la preparación de programas de acción específicos” (Conferencia de Durban, 2001, p. 28)

violencia que inhiere a los ciudadanos a usarlos (APARECIDA, 2008, p. 141)

A partir de su aprobación en 2012, en el plazo de 10 años, el Ministerio de Educación y la Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial de la República de Brasil, debe responder a los artículos 3 y 5 de la Ley de Cuotas para la Enseñanza Superior Nº 12.711, tanto para las instituciones federales de enseñanza técnica de nivel medio, así como las instituciones federales de enseñanza superior:

... as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Lei Nº 12.711, 2012)

Cuando el periodista venezolano, Luis Britto García, escribe “Guaicaipuro Cuatemoc cobra la deuda a Europa” en 1992 — al recordarse los 500 años de la invasión a Abya Yala —, el cual es actualizado y utilizado por el presidente boliviano, Evo Morales, a través del “Discurso sobre la verdadera deuda externa” en Moscú, durante la reunión de Jefes de Estado de los países productores de petróleo en 2013, para explicar en realidad cuánto se le debe a América Latina, se logra entender claramente lo que significa la reparación histórica desde una conciencia racializada y gobiernos alternativos a la democracia occidental. Independientemente de la autoría del discurso, las verdades expresas acerca del cálculo que se hace de la deuda de Europa a Abya Yala es groseramente cuantiosa, por lo que la reparación no solo se basa en la recuperación material, sino, como ya se ha explicado, a partir de otras dimensiones a tomar en cuenta que se cruzan, y con las cuales podría comenzarse una verdadera reparación colonial de los sujetos subalternos globales.

Un extracto del discurso original de Britto (2003) expone:

Sobre esta base, y aplicando la europea fórmula del interés compuesto, informamos a los Descubridores que sólo nos deben, como primer pago de su deuda, una masa de 185 mil kilos de oro y otra de dieciséis millones de kilos de plata, ambas elevadas a la potencia de trescientos. Es decir: un número para cuya expresión total serían necesarias más de trescientas cifras, y que supera ampliamente el peso de la tierra. Muy pesadas son estas moles de oro y de plata. ¿Cuánto pesarían, calculadas en sangre?, ¿Cuánto pesa la sangre de ochenta millones de víctimas?, ¿Cuánto pesa el olvido de diez millares de culturas?, ¿Cuánto pesa el silencio de veinte millares de lenguas? (BRITTO, 2003, p.1)

También se puede agregar que durante el debate general de la 72ª sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas, realizada en Nueva York el 22 de septiembre de 2017, el primer ministro de San Vicente y Las Granadinas, Louis Straker, señaló claramente en su discurso que:

A substantial part of the background or context of the continuing socio-economic challenges of the national states of our Caribbean civilization is the awful legacy of underdevelopment which European colonialism has bequeathed to us as a consequence of native genocide and African slavery. The international campaign for reparations for the former colonial powers to assist in repairing this malignan legacy is urgent and timely. It deserves the full support of this Assembly, particularly whiting this decade, declared to be focused on the upliftment of person of African descent (STRAKER, 2017, p. 6)

El 10 de octubre de 2017 en Jamaica se lanzó oficialmente el “Centro de investigación sobre reparaciones” para concienciar, realizar investigaciones y avanzar en la petición de reparaciones en apoyo a las comunidades del Caribe; en ese sentido, la primera actividad del vicescanciller y director de la comisión de reparación del CARICOM, Hilary Beckles, fue llamar al pago de la deuda de 76 billones de libras esterlinas para la reparación de los descendientes de esclavos: *“The £20 million that they paid to the slave owners should have been paid to the enslaved. We have to make a claim to that money. We have an entitlement to that £20 million that was paid in 1834 (which today values £76 billion”* (CARICOM TODAY, 2017).

Pero, como ya lo hemos advertido, no todo se trata de la indiscutible reparación económica, sino que compone otros elementos esenciales como los que propone el artista franco-argelino, Kader Attia¹⁴, reconocido por sus aportes a la comprensión de la salud mental y lo irreparable de las reparaciones post-coloniales. Explica que su arte busca “contribuir a reparar las lesiones sociales que son centenarias y planetarias”, y más allá de la restitución financiera o las medidas políticas, el artista observa y aborda en su obra las otras heridas persistentes del conflicto: secuelas psíquicas, históricas, lingüísticas, personales o generacionales” (EL PAÍS, 2017).

Especialmente, las declaraciones ante organismos internacionales nos ofrecen un punto de partida para comenzar el ejercicio de autorreconocimiento — como acto imaginario con bases sólidas y argumentos científicos comprobables —, en el cual situamos la Colonialidad desde un espacio-tiempo histórico: 12 de octubre de 1492, la invasión española al Abya Yala, lo que suma y sigue contando, 525 años de opresión y explotación¹⁵. Para extraer los datos más próximos a la realidad, se hace necesario establecer seis dimensiones o ejes de construcción de identidad — esclavitud, racismo, saqueo de riquezas naturales, saqueo del patrimonio cultural y saberes, patriarcado, y DDHH — (figura 1), que vamos a calcular con fórmulas que atraviesan lo existencial

14 Attia hace una diferenciación entre la ruptura de un objeto y su reconstrucción al unir las piezas, no obstante, manifiesta que este acto no es tan sencillo con la reparación colonial, pues no se trata solo del control o relaciones de poder sino de dimensiones más humanas. Finalmente, si bien el pensamiento decolonial es la base de las nuevas narrativas subalternas, coincidimos con Grosfoguel cuando afirma desde el taller de decolonialidad en Barcelona que “ser decolonial es un pensamiento crítico y está en contra del eurocentrismo” (GROSFOGUEL, 2015), pero más aún cuando Houria Bouteldja reafirma que “el objetivo de decolonizar Europa es destruir esa Europa bárbara capitalista, imperial, neoliberal, racista, para civilizarla realmente. El proyecto decolonial es justicia social” (BOUTELDJA, 2015)

15 Para no imponer como modelo único ni verdad absoluta el análisis dimensional y el cálculo de la deuda histórica de España y Europa con sus excolonias, enfatizamos que este es un simple ejercicio de sistematización histórica-económica, reforzada con datos globales, que no es exclusivo para América Latina. Este hurgamiento histórico de “sanación” es flexible, y se puede realizar en otros contextos colonizados, con otras miradas y aportes, de acuerdo a las características de la colonización, los eventos históricos locales y las particularidades de la población que haga su propia “clínica de los sujetos”, por lo que dejamos claro que es solo un “situarse/mirarse”, un entrenamiento profundo, afectado, de comprensión de la Colonialidad y el Sistema Mundo, el rastro violento y salvaje durante la historia, pues en definitiva y a todas cuentas, es lo que persigue la Reparación Histórica Colonial.

histórico con el capital moderno, a su vez que clasificamos estas según su tipo — continuada, evolucionada, moderna, institucionalizada.

El resultado básico de esta deuda, y por dimensión, se multiplica por los intereses acumulados de las reservas del Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco de España, PIB español y PIB europeo, hasta el 12 de octubre de 2017. Después de aplicar otra fórmula sobre el valor de los 90 millones “vidas masacradas” desde la colonia¹⁶, se multiplica por esta cifra, mientras se vuelve a multiplicar por el resultado de la fórmula aplicada al “valor de las vidas” de los 626 millones de habitantes actuales en América Latina, lo que nos arroja por dimensión una cifra que sumada con las restantes, nos ofrece el resultado parcial de la “Deuda Total al Abya Yala” (cálculo de la reparación histórica colonial) (figura 2), el cual debe ser multiplicado por los daños y perjuicios ocasionados por la Cooperación y Desarrollo española y europea, ya que esta en sí misma es reproductora de prácticas coloniales. Ese monto de deuda es repartido entre los 626 millones de habitantes latinoamericanos racializados, obteniendo un aproximado de la deuda económica — reparación — que se tiene con cada sujeto subalterno. Se añade un plus que resulta de la multiplicación de los 525 años desde la colonia, y que aplica solo para los 50/60 millones de habitantes que mantienen su origen y se encuentran en resistencia transmitiendo su cultura y saberes ancestrales.

Evidentemente, este es un gran ejercicio supuesto con datos y sentimientos reales, y aunque no incluye todas las comunidades de la región ni algunas dimensiones vulneradas específicas, sobre la deuda con Latinoamérica nos cuestionamos seriamente: ¿no es absurdo en sí mismo cómo el sistema mundo colonial ha puesto precio inferiorizado a nuestras vidas? Calcular la deuda que se tiene con el sufrimiento de los “otros”, de los salvajes, de los malditos, de los No-Humanos, es una clínica del sujeto subalterno, es reparación.

16 La población indígena descendió de 65 millones a 5 millones, entre los años que corren de 1550 a 1700. Las cifras en cuanto a número de habitantes en América siguen siendo un campo de polémica. Los historiadores hispanistas aseguran que la población indígena era de 11 a 13 millones en el tiempo en que ocurrió el descubrimiento; cifra calculada por el investigador Rosemblat en 1954.

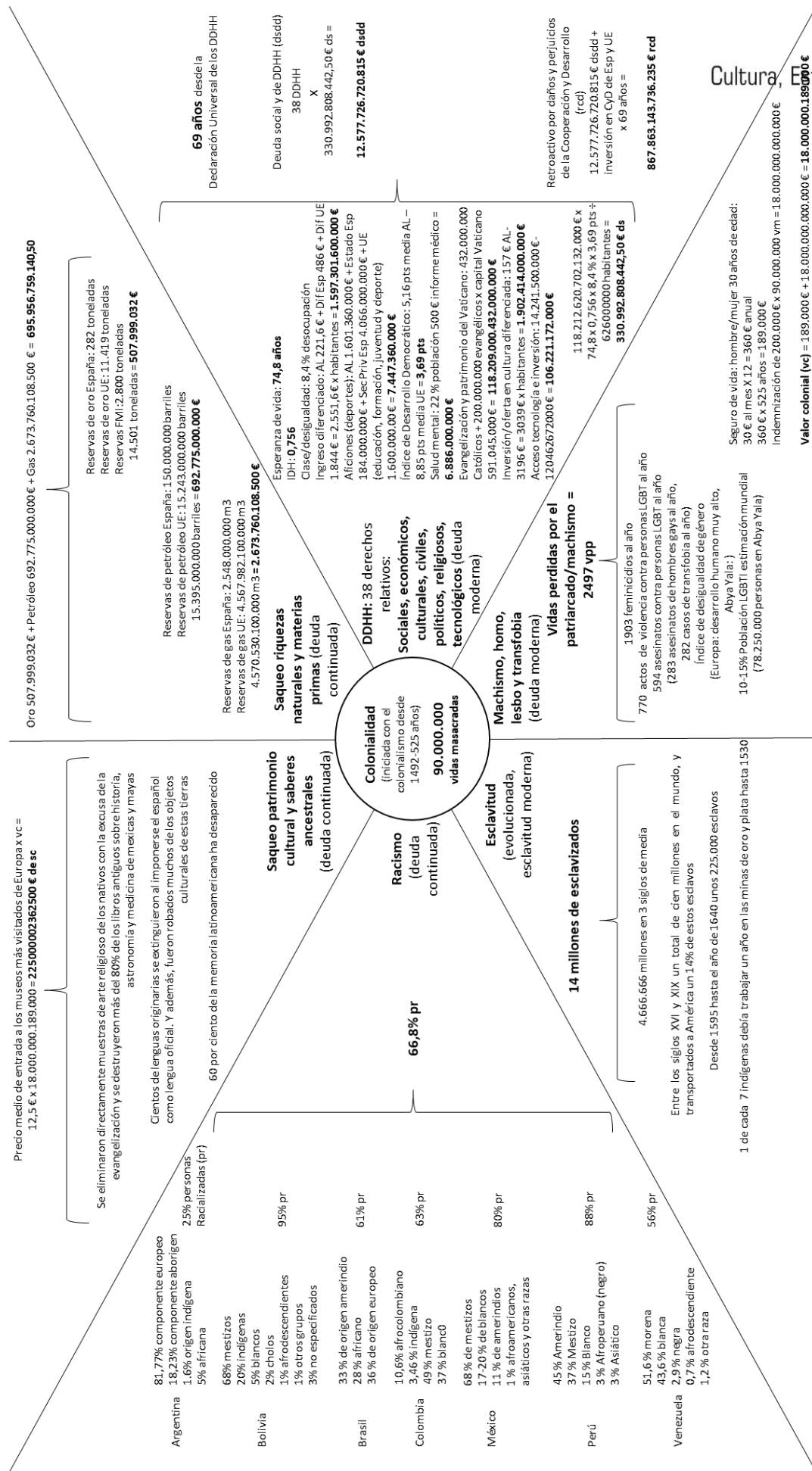


Figura 1. Dimensiones y datos para calcular la Reparación Histórica Colonial (Elaboración propia, 2017)

Dimensión	Tipo de deuda	Fórmula/Descripción	Deuda básica dimensional	Total deuda dimensional
Esclavitud (1)	Evolucionada - esclavitud moderna	1 vida esclavizada (ve) por la colonia equivale a: 18.000.000.189.000 € vc x 14.000.000 ve =	ve = 252.000.002.646.000.000.000 €	
Racismo (2)	Institucionalizada - Deuda continuada	Valor de personas racializadas afectadas por el racismo (vpr) equivale a: 18.000.000.189.000 € vc x 626.000.000 hab + 66,8% pr =	vpr = 168.682.636.501.706.586.826,35 €	
Saqueo de riquezas naturales y materias primas	Deuda continuada	Reservas actuales (ra): Oro: FMI 2.800 toneladas+ España 282 toneladas + UE 11.419 toneladas = 14.501 toneladas = 507.999.032 € Petróleo: España 150.000.000 barriles + UE 15.243.000.000 barriles = 15.395.000.000 barriles = 692.775.000.000 € Gas: España 2.548.000.000 m3 + UE 4.567.982.100.000 m3 = 4.570.530.100.000 m3 = 2.673.760.108.500 € Oro 507.999.032 € + Petróleo 692.775.000.000 € + Gas 2.673.760.108.500 € =	ra = 695.956.759.140,50 €	
Saqueo patrimonio cultural y saberes ancestrales	Deuda continuada	12,5 € (coste medio de una entrada a los museos europeos) x 18.000.000.189.000 € vc = Saqueo colonial (sc):	sc = 225.000.002.362.500 €	
Machismo, homo,lesbo y transfobia - Temas de género (3)	Deuda moderna	1 vida perdida por el patriarcado/machismo (vpp) equivale a: 18.000.000.189.000 € vc x 2497 vpp + 78.250.000 personas LGTBI =	vpp = 574.389.782,38 €	
DDHH (4)	Deuda moderna	Deuda social y de DDHH (dsdd) (5): Esperanza de vida: 74,8 años IDH: 0,756 Clase/desigualdad: 8,4% desocupación Ingreso diferenciado: 1.597.301.600.000 € Aficiones (deportes): 7.447.360.000 € Índice de Desarrollo Democrático: 3,69 pts Salud mental: 6.886.000.000 € Evangalización y patrimonio del Vaticano: 1.18.209.000.432.000.000 € Inversión/oferta en cultura diferenciada: 1.902.414.000.000 € Acceso tecnología e inversión: 106.221.172.000 € 38 dd x 330.992.808.442,50 € ds =	dsdd = 12.577.726.720,815 €	
		Valor de vidas masacradas (vm) (4)	vm = 1.620.000.017.010.000.000.000 €	2.040.682.894.431.966.819.064,23 € + vha
		Valor de habitantes actuales (vha) (4)	vha = 11.268.000.118.314.000.000.000 €	13.308.683.012.745.966.819.064,23 € + ia
		Intereses acumulados (ia) hasta el 12/10/2017 (6)	ia = 20.262.588.004.000 €	13.308.683.033.008.554.823.064,23 € + rcd
		Deuda Total a Abya Yala (cálculo de la Reparación Histórica Colonial)		
		Retroactivo por daños y perjuicios de la Cooperación y Desarrollo (rcd) (7)	rcd = 867.863.143.736,235 €	13.308.683.900.871.698.559.299,23 € + ha
		Reparación Histórica por cada Vida de descendiente colonizado -por racializado de Abya Yala- (pra)		21.259.878.435.897,28 € pra
		Plus reconocimiento para latinoamericanos en resistencia actual -50/60 millones de racializados originarios de Abya Yala- (prosa) (8)	pr = 525 años	11.161.456.178.846,072 € prosa
		Reparadores: España/Europa (La Cooperación Desarrollo desgrana i cuenta como reparación histórica, pasada o futura, ya que reproduce las prácticas coloniales)		Pago inmediato

(1) El cálculo de "vidas esclavizadas" y "habitantes actuales" se realiza siguiendo baremos occidentales de seguros de vida (valor colonial: vc) multiplicado por los 14.000.000.900.000.000.626.000.000, respectivamente.
(2) El valor de las personas racializadas afectadas por el racismo se calcula multiplicando el vc por la cantidad de población actual de Latinoamérica dividido entre la suma de los porcentajes globales de los descendientes "personas racializadas" actuales en Abya Yala (66,8% que surge de los países con mayor territorio, habitantes e historia de resistencia o exterminio casien la totalidad de la población originaria: México, Brasil, Bolivia, Perú, Colombia, Venezuela y Argentina).
(3) El cálculo de "vidas perdidas por el patriarcado/machismo" (vpp) se realiza siguiendo los baremos occidentales de seguro de vida multiplicado por la suma anual de número de feminicidios más los crímenes de odio por homo, lesbo y transfobia en América Latina, dividido por el porcentaje de la población LGTBI en el continente.
(4) La base anual para calcular la deuda de ampliación, promoción, protección y cumplimiento es de 69 años, los que tiene la Declaración Universal de DDHH.
(5) Las fórmulas y cálculos se encuentran en el esquema de dimensiones y datos para calcular la Reparación Histórica Colonial.
(6) Cálculo en base a los intereses sumados del BVI y Banco de España aplicado al PIB de Europa multiplicado por cada habitante de Abya Yala.
(7) Total Inversión en Cooperación Desarrollo de España y Europa. La Cyp no cuenta como reparación histórica, ya que reproduce las prácticas coloniales.
(8) El Plus de reconocimiento (prosa) es el resultado de la reparación histórica por racializado en Abya Yala multiplicado por 525 años de resistencia (pra x 525 años).

Figura 2. Cálculo de la Reparación Histórica Colonial para el Abya Yala. Reparadores: España/Europa (Elaboración propia, 2017)

CONCLUSIÓN

España y Europa tienen una deuda económica histórica — proveniente del cálculo de la reparación por el total de vidas de los habitantes latinoamericanos racializados actuales — de: 13.308.683.900.871.698.559.299,23 € -incluido el retroactivo por daños y perjuicios de la Cooperación y Desarrollo durante 69 años-. Cada habitante racializado de Abya Yala debe ser reparado con 21.259.878.435.897,28 €, mientras que a los habitantes originarios se les suma el *plus de resistencia*, lo que aumenta a la cifra de 11.161.436.178.846.072 € para cada uno de estos sujetos — entre 50 y 60 millones de habitantes actualmente (figura 3). Reconocemos que estas cifras no se traducirían como un pago indemnizador real — sería imposible hacer esta reparación económica —, pero sí lo sería el reconocimiento histórico, ya que la deuda mayor, incuantificable, es hacer la *política de lo humano*, de la semejanza y lo común, así como una verdadera justicia planetaria y de responsabilidad compartida, además de una ciencia más comprometida y de real cambio social.

Nomenclatura de fórmulas y cifras del cálculo de reparación histórica		
<i>Personas racializadas</i>	pr	66,8 %
Valor <i>vida colonial</i>	vc	18.000.000.189.000 €
Valor <i>vida esclavizada</i>	ve	252000002646000000000 €
Valor <i>vida masacrada</i>	vm	2587859452092,6514 €
Valor del habitante actual	vha	1,1268000118314e+22 €
Valor persona afectada por el racismo	vpr	168682636501706600000 €
Valor <i>vida perdida por el patriarcado/machismo</i>	vpp	574.389.782,39 €
Deuda social y de DDHH	dsdd	12.577.726.720.815 €
Esclavizados	-	14.000.000 personas
Masacrados	-	90.000.000 personas
Habitantes actuales	ha	626.000.000 personas
Habitantes originarios	-	50/60 millones de personas
Intereses acumulados de reservas	ia	20.262.588.044.000 €
Retroactivo de la Cooperación y Desarrollo	rcd	867.863.143.736.235 €
Plus de resistencia	pr	525 años
Por racializado de Abya Yala	pra	21.259.878.435.897,28 €,
Por racializado originario de Abya Yala (plus)	proa	11.161.436.178.846.072

Figura 3. Nomenclatura de fórmulas y cifras del Cálculo de Reparación Histórica Colonial (elaboración propia, 2017)

Por otro lado, no se pueden negar los aportes y la evolución de la visión desarrollista desde finales de la década de los 50, aunque el concepto de desarrollo no pierda su vinculación con las formas de vida y producción occidental, como modelo de progreso europeo que hace caminar tanto la ciencia como el capital en la misma vereda: la del crecimiento económico. Para hacer una verdadera reparación institucional se necesita una postura alternativa de cómo desafiar el poder desde un enfoque crítico de los Derechos Humanos, proponiendo los roles en que se deben posicionar para propiciar el desplazamiento de la hegemonía liberal/colonial en función del consenso y la conformación de un nuevo bloque histórico: sumar el cuestionamiento; decodificar las asimetrías; y optar por la vida (Guillén, 2011).

Desde el enfoque decolonial se reconoce que ha habido un avance en el camino de ampliación de derechos, pero se ha dejado de lado la base fundamental e innegociable de la tenencia de derechos en sí mismo, para no caer en la contradicción de separación de la naturaleza humana y su necesidad de tener derechos, o lo que es lo mismo, ser libres y emancipados, así como el reconocimiento de la diversidad, lo que sería una quinta generación de DDHH que se está gestando. Esta última generación se debe apoyar en el reconocimiento de la Modernidad como proceso contrario al ser humano, así como en la exigencia de una declaración global anticolonialista, mediante el término “ur-derecho” (De Sousa, 2010) como un punto de partida primordial para establecer derechos que verdaderamente alcancen, no solo a todas las sociedades, sino que llenen las necesidades de todas las dimensiones del ser humano, desde el reconocimiento colonial del enfoque de derechos actuales.

Para conseguir los cuatro tipos de reparaciones esbozadas — colectiva, individual, institucional epistémica e institucional normativa —, no basta solo con el pago de la deuda económica, ya que incluso podrían diseñarse otros tipos de

reparaciones, no obstante, estamos convencidos que es la vía para alcanzar el reconocimiento de las vidas racializadas y colonizadas, y ejercer un impacto real desde el entramado mismo del sistema mundo colonial. No se trata de proyectar un proceso dialogicista inerte, al contrario, significa poner nombre y apellidos a los estragos violentos y salvajes de la colonialidad que imperan hasta hoy, y así resolver desde las experiencias individuales y colectivas de los racializados del Sur global.

Plantearse cambios paradigmáticos a través del pensamiento decolonial no es tarea sencilla, pues supone una nueva significación de la realidad desde posturas alternativas que posicionan a los sujetos subalternizados por la tradición de prácticas hegemónicas en otro lugar de enunciación, otros procesos de producción de pensamiento teórico y científico; y genera una praxis que se convierte en la voz actuante de una nueva estructura social y global. El pensamiento decolonial compone desde la dialógica epistémica una alternativa a la colonialidad moderna, partiendo del análisis histórico y político de las sociedades globales, no solo locales, reflexionando cómo actuar en contra de las prácticas hegemónicas del poder instauradas desde la colonización.

Ante la necesidad de repensar nuevos términos para empezar otro tipo de conversación desde los espacios subalternos globales se debe, más allá de la indemnización económica, facilitar la construcción de identidades colectivas complejas, las cuales de forma inédita se interseccionarían desde la religión, territorialidad, raza, clase, etnicidad, género y origen, entre otras dimensiones.

REFERÊNCIAS

ALABARCES, Pablo y AÑÓN, Valeria. Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. **Estudios de Comunicación y Política**, Nº 37, p. 13-22, 2016.

APARECIDA, Gislene. Cuotas raciales, identidad negra y derechos en el Brasil. En: **Iconos, Revista de Ciencias Sociales**, Nº 32, p. 133-144, 2008.

BAL, Miekel. **Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje**. Murcia, Ad Litteram, Cendeac, Imprenta Regional de Murcia, 2002.

BIGOTT, Luis A. **Hacia una pedagogía de la desneocolonización**. Caracas, Fondo Editorial Ipasme, 2010.

BORSANI, María E. y *Quintero*, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén, Educo, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014.

BOUTELDJA, Houria. **Taller decolonial**. Barcelona, Espai de l'Inmigrant, 2015.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Caracas, Ediciones FACES/UCV, p. 145-161, 2000.

CASTRO-LARA, Eloína. Reflexiones para decolonizar la cultura académica latinoamericana en Comunicación. En: **Chasqui, Revista Latinoamericana de Comunicación**, Nº 131, pp. 107-122, 2016.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre el colonialismo**. Ediciones Akal, Madrid, 2006. Disponible en: https://archive.org/stream/AimeCesaireDiscursoSobreElColonialismo/Aime%CC%81%20Ce%C%81saire%20-%20Discurso%20sobre%20el%20colonialismo_djvu.txt. Búsqueda: 27 de abril de 2016.

CURIEL, Rosa. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. En: **Nómadas**, Nº 26, p. 92-101, 2007.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana. **Tabula Rasa**, Nº 1, p. 51-86, 2003.

GÁMEZ, José. **Método de Interacción Social en Comunicación (MisCom): desarrollo solidario desde la comunidad marroquina en Catalunya**. En: Tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2018.

GARCÉS, Fernando. **Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: 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, p. 217-241, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizar la economía es mirar desde otra geopolítica. **Periódico Diagonal**, 2013. Disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/decolonizar-la-economia-es-mirar-desde-otra-geopolitica.html>. Búsqueda: 23 de mayo de 2015.

GUILLÉN, Maryluz. La construcción contrahegemónica de los derechos humanos: una aproximación desde Gramsci. En: **Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana**. Caracas, Defensoría del Pueblo y Fundación Juan Vives Suriá, p. 279-319, 2011.

IPPDH. Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos. Mercosur, 2012. Disponible en: <https://www.ippdh.mercosur.int/brasil-aprobo-la-ley-de-igualdad-de-acceso-a-la-educacion/Búsqueda>: 4 de enero de 2017.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Caracas, Ediciones FACES/UCV, 2000.

LAO-MONTES, Agustín. Sin Justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórica-mundial. En: **Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales**. Colección CES Serie Estudios Afrocolombiano. Bogotá, Observatorio del Caribe Colombiano, p. 131-154, 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo**. Nuevos Emprendimientos Editoriales, Barcelona, 2013. Disponible en: <https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/default/files/2017-08/Mbembe-CriticadelaRazonNegra.pdf>. Búsqueda: 17 de agosto de 2016.

MOSQUERA, Claudia; BARZELO, Luiz; y ARÉVALO, Andrés. Contribuciones a los debates sobre las Memorias de la Esclavitud y las Afro-reparaciones en Colombia desde el campo de los estudios afrocolombianos, afrolatinoamericanos, afrobrasileros, afroestadounidenses y afrocaribeños. En: **Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales**. Colección CES Serie Estudios Afrocolombiano. Bogotá, Observatorio del Caribe Colombiano, p. 12-69, 2007.

PRAKASK, Gyan. Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. En: **Debates postcoloniales. Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad**. La Paz, Sepsis, p. 293-313, 1997.

SPIVAK, Gayatri. **Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente**. Madrid, Ediciones Akal, 2010.

STRAKER, Louis. Statement by Deputy Prime Minister of Saint Vincent and the Grenadines. En: GENERAL DEBATE OF THE 72N SESSION OF THE UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Disponible en: <https://www.nodal.am/2017/09/discurso-del-primer-ministro-san-vicente-las-granadinas-louis-straker-ante-la-asamblea-general-la-onu/>. Búsqueda: 29 de noviembre de 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En: **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, p. 47-62, 2007.

WEISZ, Gabriel. **Tinta del exotismo. Literatura de la otredad**. Edición electrónica. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2015.



Pintura Odaymar: Pensamientos

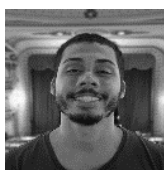
CONSIDERAÇÕES PARA AFIRMAÇÃO DA NEGRITUDE: A CONSTRUÇÃO DO NÃO-LUGAR

CONSIDERATIONS FOR AFFIRMATION OF BLACKNESS:
 THE CONSTRUCTION OF NON-PLACE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5359462>

Envio: 20/05/2019 ♦ Aceite: 01/08/2019

MIGUEL LACERDA NETO



Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFRJ. Bacharel em Psicologia pelo Instituto de Psicologia/UFRJ. Integrante do Núcleo Trabalho Vivo - Pesquisas em Arte, Trabalho e Ações Coletivas - IP/UFRJ. E-mail: mlacerda.psi@gmail.com.

BRUNO ALVES DE FRANÇA



Assistente Social. Doutorando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/UFRJ. Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional IPPUR/UFRJ. E-mail: bruno.seso@gmail.com.

RESUMO:

O ensaio aborda a construção do não-lugar da negra/do negro de pele clara como resultado da política de embranquecimento, efeito do processo histórico, cultural e econômico que se deu na formação de práticas e discursos datados desde o contexto escravocrata brasileiro. Compreende-se o não-lugar como a problemática que o negro brasileiro enfrenta de se reconhecer e se apropriar de sua cultura, em particular aquela experienciada pelos de peles claras. A produção do não-lugar da negra/do negro no Brasil atende às lógicas de controle e de extermínio dessa população por parte do Estado, bem como às da estrutura social racista que quando não atribui ao negro o lugar de subalternidade, o condena à invisibilidade. Lógicas que o afastam do processo de construção de referenciais singulares e coletivos da negritude, similares à desapropriação do território africano provocada pela diáspora. Com base em proposições teóricas decoloniais, do colorismo e da ideia de necropolítica, buscou-se evidenciar os processos perversos que se originam da branquitude autocentrada, entendida como conjunto de enunciados, práticas e coisas que legitimam a hegemonia do branco, despossuindo negros e negras brasileiros de seu direito de existência.

PALAVRAS-CHAVE: Negritude; Racismo; Branquitude; Necropolítica; Colorismo.

ABSTRACT:

The essay deals with the construction of the light-skinned black non-place as a result of whitening policy, an effect of the historical, cultural and economic process that occurred in the formation of practices and discourses dating from the Brazilian slavery context. Non-place is understood as the problem that the Brazilian black people faces in recognizing and appropriating his culture, particularly that experienced by those with light skin. The production of black non-place in Brazil attends to the logic of control and extermination of this population by the State, as well as those of the racist social structure which, when it does not attribute to the black people the place of subalternity, condemns it to invisibility. Logics that distract him from the process of building singular and collective referents of blackness, similar to the expropriation of the African territory provoked by the diaspora. On the basis of decolonial theoretical propositions, of colorism and the idea of necropolitics, we sought to show the perverse processes that originate from self-centered whiteness, understood as a set of statements, practices and things that legitimize the hegemony of white, dispossessing Brazilian black people of their right to exist.

KEYWORDS: Blackness; Racism; Whiteness; Necropolitics; Colorism.

INTRODUÇÃO

A negritude brasileira possui características marcadas pelo rastro histórico da sua construção e por ranhuras do seu território de ocupação. Dizer que as características de um grupo de pessoas são incidências e incididas no seu tempo e lugar pode parecer uma obviedade. No entanto, quando se fala da exterioridade das qualidades e estados da branquitude, é preciso ainda afirmar as condições alheias a ela. A branquitude, aqui, é compreendida como um modelo de construção de realidade na qual atua um conjunto de práticas e discursos que tacitamente exercem poder, dissimulando as relações e impondo seu simbólico na inscrição da realidade. Logo, encarna a partir dela própria o ponto de partida para entendimento do lugar do branco, subjugando tudo aquilo que não está circunscrito no ideal branco por representar, assim, um atentado ao seu privilégio (FRANKENBERG, 1995). Estas marcações, que poderiam ser uma já posta preposição de como o racismo, enquanto estrutura, ocupa até mesmo as nuances discursivas e linguísticas, são para as pessoas não-brancas uma tentativa de localização de sua fala – tudo aquilo que não é branco perde tanto importância, quanto autenticidade. Então não é óbvia uma leitura histórica, bem como a valorização das

peculiaridades da negritude brasileira, a não ser pela contraposição e afirmação da história de uma branquitude brasileira alinhavada em sua necessidade de se autoafirmar e recompor suas origens europeias.

A perspectiva que busca retomar a negritude sem o esquadramento e as análises centradas na narrativa da hierarquização racial tem como impedimento não somente a trama discursiva e a produção de subjetividade aportadas na branquitude, como também o obstáculo de localizar e retomar a história que desembarca no Brasil, como consequência da diáspora africana na perversidade da escravidão. Impedimentos estes que têm suas nuances redesenhadas no interior da lógica colonial, que atualiza-se no projeto de Estado racista e genocida. Portanto, é fundamental a localização do lugar de fala dessa perspectiva e dos entraves dessa construção.

Nesse sentido, pretende-se discutir a problemática que o negro brasileiro enfrenta de se reconhecer e se apropriar de sua cultura, particularmente a construção do não-lugar experienciada pelos negros de peles claras. Partindo das simbolizações e discursos criados pelo colonialismo, atualizados no interior do Estado moderno, analisadas a partir de proposições teóricas decoloniais, do colorismo e da ideia de necropolítica, busca-se evidenciar os processos perversos que se originam da branquitude autocentrada, que legitimam a hegemonia do branco, despossuindo negros e negras brasileiros de seu direito de existência. Dessa forma, a produção do não-lugar da negra/do negro no Brasil atende às lógicas de controle e de extermínio dessa população por parte do Estado, bem como às da estrutura social racista, que quando não atribui ao negro o lugar de subalternidade, o condena à invisibilidade.

Ainda que o discurso de criação do Negro e tudo aquilo que permeia sua criação tenha remontado a história antes e depois da *Maafa*¹, entender as especificidades do contexto brasileiro exige reflexões múltiplas. Se, por um lado, os discursos religiosos da origem da marca do pecado do povo negro, descendido do filho amaldiçoado de Noé, Cam, figuravam o imaginário brasileiro, por outro, o processo de embranquecimento da

1 Maafa é um termo suaíli para “Grande Desastre”, “desgraça”, utilizado por Marimba Ani para referir-se à era do comércio de negros escravizados e o seu efeito sobre os povos africanos, que marcam continuamente seus descendentes de forma estrutural e sistemática por meio do anti-Africanismo institucionalizado (ANI, 1988).

nação iria na contramão da mal vista miscigenação do mundo. O projeto falha, na expressa maioria negra que constitui a população brasileira na atualidade, mas integra as narrativas do Estado e sua violenta ação sobre o povo negro, bem como o imaginário popular que se apoia muito mais na *redenção de Cam*², do que no reconhecimento da frágil identidade que busca capturar o que se tem como "pardo". Encontra-se, assim, um contingente populacional enorme como resultado da política de embranquecimento, efeito do processo histórico, cultural e econômico que se deu na formação de práticas e discursos, que seguem quase inalterados desde o contexto escravocrata brasileiro. Esta é a lógica racista que afasta o Negro brasileiro do processo de construção de referenciais singulares e coletivos da negritude.

A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA RACISTA

A narrativa colonial institui o imaginário da colônia como lugar da impossibilidade da vida racional, e assim da morte e da selvageria, o que instaura o poder do Estado como soberano capaz de gerir a vida humana com a proposição de que somente a partir deste a vida humana poderia existir enquanto coletividade. Os Estados modernos utilizam-se assim da produção do medo para autovalidação. O que ocorre, em última instância, é a criação de um problema para apresentar-se como solução única e emergencial, tendo sua radicalidade no ideal de conservação da vida humana. O paradoxo emerge justamente na ideia de ataque à vida para que esta seja conservada. Para assegurar sua soberania, o Estado moderno gera um duplo efeito que atua nos interstícios discursivos, criando axiomas que postulam o interior de suas concepções, fronteira e sujeito, até a simbolização. Forma, assim, realidades que compõem sujeitos e sujeitos que reafirmam tal realidade ficcionada, delimitando as vidas que serão dotadas de humanidade e hierarquizando a própria espécie (MBEMBE, 2016). A branquitude é fixada no interior da lógica colonial, então, como o máximo evolutivo e

2 "A redenção de Cam", quadro de 1895, de pintor espanhol Modesto Brocos, retrata o embranquecimento pela miscigenação, com a representação de uma mãe negra de pele retinta que agradece por sua filha, negra de pele clara, ter conseguido dar a luz à uma criança branca, dando fim, dessa forma, ao castigo que Cam teria recebido de seu pai, Noé, que escureceu sua pele e o tornou escravo. A obra encontra-se no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

de civilidade humana, e tudo o que se diferencia do branco europeu é tido como corrosivo a tal processo, já que este é o ápice da dita evolução (QUIJANO, 2005). Na ficção criada pela branquitude, na qual ela ocuparia o lugar central, e na promessa do Estado, através do contrato estabelecido em sua fundação, do mantimento da vida humana (HOBBS, 2003; ROUSSEAU, 2003), vemos os refinamentos, ao longo dos séculos, do racismo. Enquanto aplicação do biopoder, tecnologia que instrumentaliza e atualiza a gestão da vida tal qual pensado por Foucault (1987), o racismo é a perversão que parte de marcadores físicos para seccionar toda a humanidade em grupos e hierarquizá-la com base nas dessemelhanças com a branquitude europeia, cabendo ao Estado a eleição de quais vidas devem ser preservadas e quais podem (deixar) morrer. A partir da raça são elevadas as demais diferenças para a descrição minuciosa que atua do interior das políticas públicas à nossa seletiva empatia.

O esforço da branquitude brasileira, legitimado enquanto política de Estado, de forjar uma história capaz de sustentar o imperativo da supremacia branca vai do mito das três raças (SCHWARCZ, 1993) à tentativa de apagamento de toda a memória e cultura que afirmasse o Brasil negro, que se apresentava na maioria não-branca que compunha a população no final do século XIX (AS CORES..., 2018). Encontraram nas torções eugênicas³, assim, uma promessa quase milagrosa de uma assimilação da negritude – na contramão europeia na qual a miscigenação não era tida como positiva. No Brasil, onde a pluralidade da branquitude – devido às diferentes imigrações – exige um refinamento da lógica racial, não cabe a perspectiva da simples ancestralidade ou da *gota de sangue*, na qual a negritude possa ser circunscrita na perspectiva familiar e histórico-social do sujeito. O que se acrescenta à aposta na miscigenação como política de embranquecimento, engendrada pelo Estado no uso do pensamento eugênico, é a necessidade dos marcadores físicos da subordinação (BICUDO, 2010).

3 Ideia criada por Francis Galton, em 1883, baseada no conceito de seleção natural de Charles Darwin, que defendia a hereditariedade não só das características físicas, como das capacidades, habilidades e comportamentos. No Brasil, as ideias, apropriadas e difundidas pelo médico e sanitariano Renato Kehl, ainda na primeira década do século XX, serviram como justificativa científica para a exclusão de negros, mas não apenas, defendendo que a melhoria racial seria alcançada através de um projeto que favorecesse o predomínio de brancos de descendência europeia no país (SCHWARCZ, 1993).

O BRANCO SOBERANO

Como já afirmado, a soberania dos Estados modernos é aportada na promessa de solução do medo que o encontro com o diferente causa à ordem racial do branco europeu no entendimento do mundo. Uma passagem pelos teóricos do Estado e suas conjecturas sobre o contrato social (HOBBS, 2003; ROUSSEAU, 2003) indica que o Estado é aquele que não só é responsável pela seguridade da vida em coletividade, da construção do comum, como também por preservar a vida humana. No entanto, a contradição do racismo como tecnologia não fica plenamente exposta, pois o entendimento de vida é justaposto à racialização da espécie. Mills (2013), ao definir o “contrato racial”, contesta o caráter factual e prescritivo deste contrato. Assim, atesta a falsa ideia de horizontalidade entre os supostos signatários, ou seja, o Estado como uma conclusão de um grupo social com maior influência, que materializa a abstração do soberano a partir de seus interesses individualistas. A questão estaria centrada no Estado como mantenedor do privilégio branco e a dissimulação tanto do contrato como da ideia do bem-estar comum. Toda essa lógica não só elenca a ordem de valoração racista da vida, como também habilita a função assassina do Estado. Sobre esta função, o governo da morte, Mbembe (2016) conceitua a necropolítica como a tecnologia, que além de eleger a vida que deve ser preservada, acentua as que devem ser eliminadas, no interior da excepcionalidade que se transmuta em regra, o Estado de exceção, que autoriza o soberano a ditar quem deve morrer. Esta economia da morte, a regulação do potencial assassino do Estado, é feita com base no racismo e na legitimidade que o Estado possui na defesa da vida da branquitude. Em “Necropolítica”, o autor disserta, ainda, sobre as experimentações coloniais e a massiva experiência com outras formas de subjetividade – formas de pensar, sentir e agir – que encontra a Europa:

Da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo provém a constatação de que as colônias possam ser governadas na ilegalidade absoluta. Aos olhos do conquistador, “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal”, uma experiência assustadora, algo alienígena além da imaginação ou compreensão. [...] Os selvagens são, por assim dizer, seres humanos “naturais”, que carecem do caráter específico humano, da realidade humana, de tal forma que, “quando os europeus os massacraram, de alguma forma não tinham consciência de que haviam cometido assassinato” (MBEMBE, 2016, p. 133).

Assim, a modernidade funda-se numa refinada máquina de construção de realidade e captura da vida humana – a partir do terror de perda do privilégio, criado pelo mito da supremacia branca, no intenso encontro com a alteridade das terras exploradas pela Europa –, que se desenvolve desde os experimentos biopolíticos que se apresentaram no interior do sistema escravocrata às subjetivações alienadas e o genocídio dos que não podem e não devem ter as vidas asseguradas pelo Estado. Sob o medo da perda do privilégio, o Estado é, na concepção na qual encontra-se operando, dispositivo de execução do racismo. E aqui o racismo não só é institucionalizado, como é instituto máximo de captura de corpos e existências negras.

O corpo é um imperativo existencial, ou seja, é um algo que nos convoca à existência. E, por isso, ele é elemento central na política dos Estados modernos e enfoque do racismo no Brasil. Se, em determinado momento, a escravidão tornou-se contraditória ao entendimento da branquitude frente aos ideais modernos europeus e a captura de corpos negros não mais poderia ocorrer pelo imperioso legal da submissão, a eugenia assume o papel de legitimar o que antes era circunscrito pela lógica mercadológica-escravocrata. O corpo, mais especificamente as características fenotípica da negritude, é capturado pelo discurso científico e pelo Estado, que se especializa em institucionalizar o racismo na construção de sua política. No entanto a captura do corpo é apenas uma das formas de engendramento da negritude na máquina do racismo. Frantz Fanon (2008) já havia afirmado em “Pele negra, máscaras brancas” a

capacidade que o racismo tem de estruturar a psique de pessoas negras, fazendo com que a discursividade branca seja parte da construção do sujeito negro. Um processo que não apenas dissimula a própria construção subjetiva do negro – embranquecendo suas formas de pensar, sentir e agir –, como individualiza todo o povo negro, impedindo seus processos de identificação e reconhecimento, o que poderia criar nesta coletividade uma forte oposição ao modelo racista de realidade imposto. Deste modo, o racismo no Brasil não só tem processos de institucionalização diferentes⁴, como resulta no necessário rompimento cultural e histórico das pessoas negras, bem como no realce das características fenotípicas da negritude para classificar quem não possui o privilégio destinado à branquitude. É comum a ancestralidade ser recorrida para narrar a história branca enquanto os atores negros ficam apagados da construção histórica da nação e das origens familiares. Consequência também do projeto de embranquecimento somado à introjeção da estrutura racista é o não reconhecimento de pessoas negras de pele clara e os inúmeros esforços em nomear um lugar não-branco que se distancie, ao máximo, da negritude. Neste sentido, surgem as categorias que designam a mestiçagem, que tão pouco são efetivas em uma suposta inclusão na lógica branca, carregando na própria denominação o espaço de proximidade permitido. Aparecem, nesse contexto, os crioulos, "mulatos", pardos e tantos outros que encontram nas invenções linguísticas uma possibilidade de ganhar maior realidade frente ao apagamento político-social. Estes que não só nunca tiveram espaço na formação da sociedade brasileira, como, simultaneamente, sofrem com o embranquecimento do desejo e o apagamento que compõe psiques e história, os distanciando de sua negritude.

4 As diferenças estão relacionadas às particularidades da formação político-social de cada Estado-Nação e as suas atualizações do racismo, bem como dos arranjos possíveis para a negritude no interior do organismo social e seu lugar de proximidade ou distanciamento com o continente africano.

CORPOS NEGROS E SUAS MARCAS

No que concerne à leitura racial, e toda a realidade montada a partir dela, é impossível localizar uma homogeneidade na negritude brasileira. Se por um lado, muitos povos foram assaltados de suas terras e escravizados – o que faria de uma leitura homogeneizadora um atentado à pluralidade do continente africano –, por outro, muitos marcadores atravessam a negritude, como classe, gênero e sexualidade. Assim, é fundamental entender os atravessamentos e consequências desses marcadores para a questão racial, como os 75% mais pobres da população brasileira serem negros (IBGE, 2016), a solidão da mulher negra (PACHECO, 2013) e até mesmo a masculinidade tóxica que muitos homens negros acabam reproduzindo, com base na brutalidade da *Maafa*, já que esta roubou do povo negro até mesmo a experiência do amor (HOOKS, 2000). O que ainda se coloca em muitos espaços como controverso e, antes, encontra dificuldades de entrada no debate pelos processos de subjetivação acima descritos, assim como a própria lógica de Estado, é a discussão sobre pigmentocracia ou colorismo, como é mais difundido. O conceito traz consigo um importante debate, principalmente para os países de colonização europeia, nos quais o racismo atua e intensifica-se de acordo com a coloração da pele (BICUDO, 2010). No Brasil, o colorismo soma-se a marcadores fenotípicos da negritude como o cabelo crespo, o nariz largo e arredondado, os lábios protuberantes, quadris largos e outros aspectos físicos associados à descendência de negros africanos. Justamente os marcadores que o discurso eugênico recolhia, dando base para a política de miscigenação perseguida pelo Estado.

Assim, o negro de pele clara surge como uma construção do Estado brasileiro no uso de seus dispositivos racistas. A estes, é reservado um não-lugar, conceituado por Marc Augé (1994), a partir da relação sujeito-espaco adjetivada pela ideia de trânsito, impermanência. No bojo da discussão aqui proposta, o conceito é empregado levando em consideração as possibilidades de produção de subjetividade (formas de pensar, sentir e agir) criadas no interior da estrutura racista e endossada pelo projeto de

embranquecimento do Estado-nação brasileiro. Neste sentido, negros de pele clara permanecem em trânsito ininterrupto em um espaço cinzento (ROY, 2011), sempre referenciado na branquitude, ora branqueado, ora enegrecido. Com isso, além das variações causadas pelos diversos atravessamentos na raça, enquanto estrutura, temos diferentes conjunturas no interior da negritude, que apontam distintas nuances da experiência do ser negro a partir da fixação de marcadores corporais (MBEMBE, 2018). Ou seja, negros de pele escura (retintos) e negros de pele clara sofrem com o racismo em diferentes perspectivas. No entanto, entendemos que, ainda que a pele retinta seja um analisador para a intensidade do racismo, não se pode considerar como privilégio a maior proximidade com a branquitude dos negros de pele clara, pois não há possibilidade de sua manutenção neste lugar, permanecendo o sujeito refém de contextos e interpretações referenciadas na branquitude e seu conveniente privilégio (DU BOIS, 1999). Se o privilégio é a escolha da branquitude, por ser o grande referencial, de envolver-se ou não na desigualdade racial imposta por um mundo racializado, a vantagem seria de, na impossibilidade do apagamento da marca do racismo, determinado sujeito ser habilitado a usar espaços e lugares sociais destinados à branquitude, quando reconhecido por ela como um cúmplice para a fixação da fábula da superioridade branca.

Ressaltamos a dificuldade que algumas narrativas possuem de reconhecer a negritude dos negros de pele clara. Ao branco não há dificuldades na demarcação dos corpos negros, já que a vantagem da cor da pele é desabilitada inúmeras vezes por brancos ao longo da vida de um sujeito negro de pele clara, bem como a conviência do discurso contrário, como no caso do mito da democracia racial brasileira. O que pode reforçar o não-lugar é a negativa vinda de narrativas enegrecidas, já que na pluralidade do movimento negro a vantagem da pele clara é conceituada de diferentes maneiras. Assim, muitas vezes aqueles de pele clara se veem revisitando suas experiências traumáticas, até mesmo utilizando-as, na tentativa de justificar sua reivindicação por um lugar. Além da perversidade do não-lugar, que comparece na ausência de

amarrações simbólicas raciais, o negro de pele clara que passa a afirmar categoricamente sua negritude ilude-se com um momento em que “torna-se negro”. Este momento para os negros retintos, muitas vezes, ganha formas fantasmáticas, já que a forte pigmentação de sua pele assenta a sua negritude. A incompreensão da pluralidade da experiência de ser negro embriaga a branquitude no sucesso de criar na negritude a sua própria contraversão.

Tanto para o negro de pele clara quanto para o retinto, a afirmação de sua negritude passa por um imperativo existencial. No entanto, o negro de pele clara carrega, concomitantemente, o não-êxito do embranquecimento, mas confirma a operação do sistema racista, e os diferentes e intrincados processos de subjetivação de si quando comparados aos negros retintos. Assim, a ideia de um momento de guinada racial é controversa, dizendo muito mais de uma tomada de consciência do sistema e do racismo, permitindo simbolizações na narrativa histórica do sujeito que antes estavam baseadas em dissimuladas amarrações racistas – por exemplo, a culpabilização de si, ou situações que ganham status de um desconforto infundado, simplesmente. A qualquer negro de pele clara é possível lançar sobre sua história um olhar que desvende não somente as experiências racistas, como também os laços que são feitos no interior da negritude.

Em “Famílias inter-raciais – tensões entre cor e amor”, Lia Schucman (2018) destina um capítulo de seu importante trabalho ao debate sobre o não-lugar que podem ocupar sujeitos negros de pele clara no Brasil. Assim, evidencia em uma das cinco famílias inter-raciais pesquisadas que o conhecimento e o seu engajamento em questões raciais não a exime das dificuldades que nos propomos apresentar. Na análise é perceptível o desconforto que surge na declaração de uma negritude, mesmo reconhecendo traços fenotípicos e identificações. A narrativa comporta, ainda, que a afirmação da negritude tenderia a minimizar o sofrimento de negros retintos, já que a família relatada não problematiza o contexto das modulações que o racismo produz frente às diferenças fenotípicas da negritude. Cabe ressaltar que a branquitude por ser

o grande referencial racial nunca teve sua posição questionada, ou seja, não é comum encontrar brancos que duvidem de sua branquitude. Já para os negros e suas vivências, muitas vezes estereotipadas, encontrar sua razão de existir no mesmo sistema que o subalterniza acaba por reduzir a negritude à própria experiência do racismo. De fato, no sistema atual, encontrar um negro que nunca tenha sofrido com o racismo pareceria um completo descabimento. No entanto, entender a negritude como uma experiência muito maior que o racismo parece ser um problema para pessoas que têm sua raça questionada em uma polarização que não expõe o discurso pigmentocrático. Sobre o não-lugar ou o trânsito em um espaço cinzento do negro de pele clara e as dificuldades de sua entrevistada em classificar-se racialmente, afirma Schucman:

Ao invés de interpretarmos este lugar racial, no qual sujeitos intermediários atuam como um “não lugar” ou até mesmo como um lugar “problemático”, no que se refere à construção de identidade, preferimos pensar de maneira diferente: as falas desta família são emblemáticas para compreendermos que as classificações raciais são sempre construções sociais, pois partem de um pressuposto inexistente no campo biológico e concreto no mundo social: o pressuposto da raça. Afirmar-se intimamente como negra classificando-se publicamente como branca, aceitar o rótulo social de morena e vivenciar a afrodescendência de fato em um país europeu é exatamente o resultado da percepção de como estes lugares têm relativa mobilidade e são sociais e arbitrários (SCHUCMAN, 2018, p. 84).

Captar a negritude e as diversas implicações que a atravessam, bem como as que a compõem, pode corroborar para a construção de uma narrativa não referenciada na branquitude, permitindo que a própria negritude se referencie e produza sua resistência e realidade. Desse ponto de vista, a razão ou a lógica racista, que institui o Negro, teria que ser subvertida a ponto de esvaziá-la de sentido. Ao contrário, no Brasil contemporâneo, a raça ainda figura como questão para muitos não-brancos, mesmo que o lugar do branco nunca se apresente como questão.

A QUESTÃO DO PARDO

Na busca por um afastamento da negritude, a classificação "pardo" enuncia, em sua forma categórica e em sua ausência de sentido num mundo racializado, o êxito do projeto de miscigenação. Contudo, no contexto em que a socialização e os agenciamentos intra, inter e transpessoal partem da racionalidade que secciona a humanidade por raças, não há sujeitos que se coloquem acima dessa estrutura. É possível verificar isto partindo do exemplo que contrapõe dois sujeitos, frutos da miscigenação, sendo que um deles marcado por características físicas e pele atribuídas ao branco, e o outro por marcadores e atributos físicos da negritude. Ainda que a ciência não tenha se esmerado nas classificações e leituras do que é branco, como a eugenia fez com a negritude, os marcadores que definem a branquitude são facilmente recolhidos não apenas pelos sujeitos como também pelo organismo social. À esta situação, somamos um contexto em que haja necessidade de uma autodeclaração racial: ainda que o processo de miscigenação esteja presente não apenas no Brasil e seja parte da relação entre diferentes formas de vida, aquele primeiro sujeito não se furtará em nomear-se como branco e terá toda a narrativa racista para atestar sua branquitude. Ainda que tenha justificativa, provavelmente, nunca será necessário utilizá-la, já que a branquitude por ser o centro da fábula racial não tem seu privilégio interrogado, nem mesmo pela maior instituição, o Estado. Por sua vez, o segundo personagem apresentará dificuldades em se definir, tanto pela árdua jornada que significa a tentativa de reconstrução de sua história, tendo em vista o apagamento de toda a memória de um povo, como por ter o seu lugar modulado seja pela conveniência da branquitude, ou pela relação estabelecida com lugares que possa ocupar socialmente. Neste último caso, não é difícil ver o processo de embranquecimento destes sujeitos quando alcançam lugares notáveis de classe, por exemplo. Contudo, as

dificuldades que estes indivíduos enfrentam não se resumem apenas à classificação racial e à localização de si: há, ainda, a dificuldade de localização de sua fala.

A categoria "pardo", hoje, comporta inúmeros povos, diaspóricos ou originários. Ainda que se especule que grande parte dos pardos sejam negros de pele clara, devido ao histórico contingente de milhões de africanos assaltados de África e aportados em terras brasileiras, não há dados concretos que indiquem um esforço no sentido desta diferenciação. Apesar disso, esta indefinição numérica não é, e nunca foi, motivo para confusão por parte do Estado: ainda que em alguns momentos o lugar do índio e do negro tenham se misturado na composição da história brasileira, isso ocorre apenas a partir da contraposição à branquitude. O racismo brasileiro sempre soube incutir diferenças que deram conta da definição de negros e índios e de seus lugares na história. A fábula das três raças, no Brasil com seus novos-velhos ares de república, representa o ápice dessa habilidade contorcionista de definir uma narrativa popular e erudita que as elites executam na busca de uma justificativa da história do Estado-nação. Dessa forma, os inúmeros indivíduos que se avolumam sobre o vazio da categoria "pardo" podem compartilhar um imaginário que sustente a angústia do não-lugar, ainda que sejam seccionados a partir de suas marcações físicas fenotípicas com sua raça e sempre desabilitados quando aproximarem-se, em excesso, dos privilégios do branco soberano. Nesta proximidade estão incluídas todas as ações do Estado e as construções discursivas que produzem as relações de poder na sociedade.

Considerando as ações que o Estado pode agenciar e o debate das violações que o racismo provoca no interior de todas as relações existentes no organismo social, política pública e reparação histórica acabam por serem percebidas de forma sobreposta. A questão parte da não problematização do público-alvo e daqueles que se favorecem com a quase nula eficácia desta política, já que se assume o entendimento

de que o Estado sempre atuará em favor de todos. Com a compreensão da política pública como um conjunto de ações em que o Estado atua, direta ou indiretamente, para assegurar a cidadania de determinado grupo ou segmento social, tem-se que é ele próprio - o Estado - o único e o grande responsável pela execução, que terá sucesso pela sua magnitude e, sobretudo, complacência. O que complexifica essa análise é, justamente, o entendimento do Estado como o único responsável por realizar a reparação histórica à negritude que sofreu, e continua a sofrer, com a *Maafa*.

Apesar de serem identificados avanços, nos últimos anos, no sentido de minimizar a discrepância socioeconômica e política entre brancos e não-brancos no Brasil, no momento desta escrita isto tem se desenhado de forma ainda frágil e, potencialmente, efêmera. Se o Estado, em insuficientes intervenções, não consegue suspender seu próprio racismo, desabilitando a perversão branca e seu privilégio, há, aqui, indícios de que o próprio soberano precise entrar no enovelamento das análises. Assim, o Estado brasileiro tem sido, como todos os Estados modernos, apenas um artifício para não responsabilização da branquitude e o não êxito da necessária reparação. Com relação à política pública, isto se traduz na perversão de ações que atendem, muitas vezes, às demandas de uma precária conjuntura, mas que em pouco ou nada atingem a estrutura racista do modelo moderno de sociedade. Neste sentido, o “pardo” surge como uma construção do Estado brasileiro, no uso de seus dispositivos racistas, e no incentivo da miscigenação, como uma ode à branquitude e não como um resgate histórico do povo e da *Maafa*, que seguem tendo sua dívida aumentada, sem vislumbres de quando poderá ser reparada.

Retomando o exemplo citado dos dois personagens, em que um deles é acolhido pela branquitude brasileira e o outro carrega a sombra do não-lugar, fica posto que, ainda que a consciência de raça seja um impedimento para a percepção de si, o segundo

sujeito permanece sendo alvo do racismo. Isto, muitas vezes, provoca uma ausência de sentido ao negro de pele clara que vive sob o categórico do “pardo” frente às ações estatais, já que entender a função da política pública depende, necessariamente, de um olhar sobre si e o seu lugar na dinâmica da racialização do mundo. Para o Estado brasileiro, de acordo com o IBGE, pretos e pardos são categorizados como negros. São eles, também, os alvos da política de cotas, dentre outras políticas públicas. Contudo, o que realça o lugar que essa população ocupa é menos a definição colocada por estas políticas do que, de fato, os discrepantes números: o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo, formada por 64% de negros (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2017), ou o risco 23,5% maior que um negro tem de sofrer assassinato (CERQUEIRA *et al*, 2017), dentre outros dados. Tudo isso sobre uma população negra que mesmo sendo mais de 50% do total (AS CORES..., 2018) tem que conviver com simples “recortes raciais”, como se a branquitude fosse uma maioria numérica. Para os “pardos”, que correspondem a 43,1% da população brasileira (AS CORES..., 2018) e compartilham dos mesmos terríveis dados que atingem os pretos, salvo nas exceções nas quais atuam a vantagem do tom de pele, resta ainda a incongruência do não pertencimento. Talvez, a questão do pardo seja o grande ponto que denuncia o racismo de Estado, que, mais do que ineficiente, se apresenta como contraditório na reparação e ausente na urgência de uma construção prático-discursiva de quem são os negros (pretos e pardos) brasileiros. Uma população que não alcança os números, a não ser pela dor de tê-los marcado na experiência, e, que mesmo assim, não alcança a si. Resolver esta questão talvez seja muito mais que descobrir que, sob o manto da miscigenação, há uma negritude, mas que é para esta negritude que toda uma história possa ser orientada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo discurso que se distancie do hegemônico hábito de esquadrihar ou analisar a negritude tentando encontrar respostas de processos em que ela mesma está imersa deve ser um exercício constante nas formas de simbolizar, incluindo o processo de escrita. Além disso, a capacidade de apontar elementos que possam gerar mudanças de perspectiva e afirmar qualificadamente os modos de existir Negro, talvez, seja o principal entrave para a Academia na busca por construir discursos contrários às brancas conjunturas que tem, através dos séculos, criado e apoiado.

Neste texto, buscou-se reafirmar ferramentas para a compreensão histórica dos efeitos de um processo de racialização do mundo e dominação que moveram todo o período colonial, e, hoje, atuam no interior das lógicas do Estado moderno. Alicerçados nesta contranarrativa, partimos da consideração da questão racial na dinâmica estrutural da sociedade e das relações até alcançar as problemáticas daqueles que, apesar de marcados pela *Maafa*, racismo e miscigenação, não conseguem contemporizar os efeitos de tantos acontecimentos nas atribuições do lugar e dinâmicas em que se encontram inseridos. Dessa forma, advogamos que, mais do que reivindicar, toda uma população aproprie-se do direito à uma existência mais real, firmada em uma vida ética e politicamente qualificada, em que através do reencontro com a sua história e cultura possa gerar autonomia na criação de si e do coletivo. De fato, seria fantasioso entender tal conquista sem considerar o sistema e quem o domina e sustenta. Logo, colocar a branquitude sob análise e confrontar o Estado como construção social e operador do racismo é, neste contexto, alargar o campo de observação, e mais, ainda, responsabilizar a branquitude que se coloca de fora daquilo que foi a maior marca da perversão humana contra a sua própria existência.

Neste sentido, as considerações aqui esboçadas, para além de afirmar modos de existir que se encontram sob as ruínas da história que a branquitude buscou fixar, buscam apontar como a suposta inocuidade dos que transitam nesta narrativa pode ser um desafio para a construção de uma força coletiva que consiga mostrar-se efetiva no ataque à estrutura racista. Em especial, para aqueles negros de pele clara que seguem,

ainda, alinhavados pela forma racista de compreensão do mundo e da narrativa histórica e que não alcançam os processos que os colocam como produtos inacabados. Dessa forma, no limite, pretendemos, aqui, corroborar para o fortalecimento de discursos que restituam negros e negras de pele clara à sua cultura e história, para que não acenem para um futuro em que suas próprias existências sejam marcas como impossíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANI, MARIMBA. **Let the Circle Be Unbroken: The Implications of Afrikan Spirituality in the Diaspora**. New York: Nkonimfo Publications, 1988.

AS CORES do IBGE. **Retratos** - a revista do IBGE, Rio de Janeiro, n. 11, p. 14-19, maio 2018.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: papiros, 1994.

BICUDO, Virgínia L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Sociologia e Política, 2010.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sérgio de; BUENOS, Samira; VALENCIA, Luis Iván; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique G.; LIMA, Adriana Santos. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro: IPEA/FBSP, 2017. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/06/FBSP_atlas_da_violencia_2017_relatorio_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. Mineapoles: University of Minneadota Press, 1995.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000. p. 188-198.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

_____. Necropolítica. **Arte e Ensaios**: revista do PPGAV/EBA/UFRJ, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MILLS, Charles W. O contrato de dominação. **Meritum**, revista de Direito da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 15-70, jul./dez. 2013.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Sistema integrado de informações penitenciárias** – INFOPEN Atualização - Junho de 2016. Brasília: MJ/DPN, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Coleção A Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

ROY, Ananya. Cidades faveladas: repensando o urbanismo subalterno. **e-metropolis** - Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais, nº 31, ano 8, dezembro de 2017.

SCHUCMAN, Lia V. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças** – Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.





Pintura Odaymar: No hay verdadera revolucion sin mujeres.

**THE HOUSE OF BLACK AND WHITE:
 IDENTITIES OF COLOR AND POWER RELATIONS
 IN THE GAME OF THRONES**

A CASA DO PRETO E BRANCO:
 IDENTIDADES DAS RELAÇÕES DE COR E PODER
 EM GAME OF THRONES

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5359646>

Envio: 29/06/2019 ♦ Aceite: 15/07/2019

BRUNO LOVRIC



Bruno Lovric is a Ph.D. candidate and lecturer at City University of Hong Kong's Department of Media and Communications. He holds an MFA degree in Acting from the Ohio State University and his research interests include Performing Arts, Contemporary East Asian Film, Global Popular Culture and Nationalism. He has written a number of peer-reviewed articles and book chapters involving the issues of soft power, global pop culture and entertainment. He is in the process of finalizing his Ph.D. thesis on Media Events and nationalism in the Balkans. (www.brunolovric.com)

MIRIAM HERNÁNDEZ



Miriam Hernández is an assistant professor at California State University – Dominguez Hills. Her research interests include political communication, public relations & strategic communication, Latino and gender issues in the creation and contestation of traditional and online media content. Email: mihernandez@csudh.edu

ABSTRACT:

This article analyzes the representations of non-white identities in an HBO's fantasy show "Game of Thrones" (GOT). By specifically focusing on hegemonic relations between white characters and characters of color, the research scrutinizes the rhetorical strategies through which non-whiteness is enacted in relation to white "natives" of the "Westeros." Authors show that the GOT employs orientalist discourse in constructing the world of Westeros and contrasts it with the exotic lands of Essos. Westeros is rich, white and located in the western hemisphere, while Essos is a scorched and mysterious land located in the East. By associating the show's major characters with Westeros and the casting of white actors, viewers are encouraged to identify with their complex struggles and to embrace their intricate characterizations. On the other hand, Essos' characters of color typically include marginalized characters such as slaves, servants, and pirates. Their story arcs are glazed over and their characterization serves not to enhance the narrative but to emphasize the uniqueness of a superior cultural entity, i.e. Westeros. The essay discusses the implications in which GOT perpetuates long-established relations in a re-imagined system of power, which its writers and audiences have identified as female progressive and noted for its narrative complexity.

KEYWORDS: Whiteness; Popular culture; Game of thrones; Orientalism; Hegemony.

RESUMO:

Este artigo analisa as representações de identidades não brancas no programa de fantasia da HBO "Game of Thrones" (GOT). Ao focar especificamente nas relações hegemônicas entre caracteres brancos e caracteres de cor, a pesquisa examina as estratégias retóricas através das quais a não-brancura é promulgada em relação aos "nativos" brancos dos "Westeros". Os autores mostram que o GOT emprega discurso orientalista na construção de o mundo de Westeros e o contrasta com as terras exóticas de Essos. Westeros é rico, branco e está localizado no hemisfério ocidental, enquanto Essos é uma terra arrasada e misteriosa localizada no leste. Ao associar os principais personagens do programa a Westeros e ao elenco de atores brancos, os espectadores são incentivados a se identificar com suas complexas lutas e a abraçar suas intrincadas caracterizações. Por outro lado, os caracteres de cor de Essos normalmente incluem caracteres marginalizados, como escravos, servos e piratas. Seus arcos de história são vitrificados e sua caracterização serve não para aprimorar a narrativa, mas para enfatizar a singularidade de uma entidade cultural superior, ou seja, Westeros.. O ensaio discute as implicações nas quais o GOT perpetua relações estabelecidas há muito tempo em um sistema de poder reinventado, que seus escritores e audiências identificaram como progressista feminina e notaram por sua complexidade narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Brancura; Cultura popular; Game of thrones; Orientalismo; Hegemonia.

INTRODUCTION

Despite being one of the most popular shows in television history, *Game of Thrones* (GOT) has lately garnered criticism for its portrayal of race and ethnic groups. Several articles point out that “Westeros has a race problem” and ask, “Why is fantasy TV so white?” (HAWKES, 2017; JONES, 2019). They have signaled the lack of representation of people of color and their presence only in small supporting roles. Despite the author’s claims that *Game of Thrones* is a show with fantastical elements based on medieval England (CERON, 2017), detractors have observed that imagining a world where people of color are used as plot devices for story advancement of white characters is merely the fictional portrayal of a hegemonic world that celebrates white identities (JONES, 2019). Although diversity problems have been addressed in journalistic commentary and opinion pieces (BAHADUR, 2017), there have not been empirical approaches to how *Game of Thrones* portrays its characters, and most importantly how the relations among individuals are explored in the narrative. Hence, the present article analyzes the representations of non-white identities in the show from an Orientalist perspective and examines the dynamic of hegemonic reproduction of power that echoes the colonial world division. As such, the current research scrutinizes the rhetorical strategies through which the non-whiteness of ‘Essos’ is enacted in comparison to the white “natives” of “Westeros.”

To advance this objective, we conducted a textual analysis of all scenes that include characters of color. We analyzed their characteristics and associations to white dominant roles in the context of orientalism and hegemony. Drawing from Orientalism and its idea on how the West gazes at the rest of the world (SAID, 1979), the authors of this paper deconstruct how the GOT creators visualize Essos and its habitants, and ponder at the rationale behind it. In doing so, we adopt the view that hegemonic ideology embodies common-sense assumptions of elite interests and involves their acceptance by the audience (GITLIN, 1980). These representations are problematic because the entertainment industry perpetuates stereotypes and misrepresent people of color (Smith et al., 2018; UCLA, 2019). For example, despite constituting nearly 40% of the total U.S. population, minorities are represented in only 21% of the total number

of characters in the entertainment industry, and the majority of film directors (87.4%), writers (92.2%) and show creators (87.6% in average) continue to be primarily white (UCLA, 2019).

Moreover, African Americans and Latinos are, in proportion to the general population, consistently overrepresented in news as criminals and underrepresented as victims (DIXON & LINZ, 2000). Although rates of inequality and bias have somewhat improved over the past few decades, non-white identities remain statistically underrepresented and usually assume positions of less prestige than their white counterparts (MONK-TURNER et al, 2010). These trends tend to proliferate in television shows and films in a form of two extremes: In one, personality traits are idealized and hailed by the dominant (white) group (the “Noble savage” trope for example), or people of color are depicted as model minorities. The second common portrayal involves non-white characters that help transform disheveled, uncultured, or broken white characters into competent people (the “Magical Negro” trope) (HUGHEY 2009). Either way, these tropes put people of color (POC)’s story arcs as subservient to the development of other white characters and inherently highlight POC’s inferiority.

Television, however, can be an agent of a change. It is a medium that reaches a wide international audience and has profound effects on its viewers. For example, it can help violence survivors deal with abuse (SCHWARK & BOHNER, 2019), assist in developing empathy towards minorities (JOYCE & HARWOOD, 2012; SCHIAPPA, GREGG & HEWES, 2006) or generate support for public policies (CARLL, 2003). Therefore, a systematic examination of how one of the biggest TV show deals with race and ethnic minorities and their interactions with majority members merits further attention, especially in light of demands for change in representation from marginalized groups in the industry, such as the Oscars so White and the diversity matters movement. The following section examines in broader detail how orientalism and hegemony come across in media messages and how they affect the representation of POC.

ORIENTALISM AND HEGEMONY: THE MEDIA'S REPRESENTATION OF THE OTHER

Historically, political elites have highlighted their own superiority and legitimacy by drawing attention to the “problematic” qualities of outsiders. They have defended their positions of power by “conditionally” welcoming cultural others and implementing restrictive boundaries that keep minorities at bay (immigrants, blacks, LGBT members, elders, poor, etc.) (ARTHUR & WOODS, 2013; DORSEY & HARLOW, 2003; SMITH, 2012). Elites’ institutional actions and opinions have also found a place in the society’s media. By transmitting the elites’ values to the community, media outlets and the film industry have acted as implementers and intermediaries that interpret the outsiders’ activities to the dominant culture (BYERLY & WILSON II, 2009, SPOONLEY & BUTCHER, 2009). Despite calls for media to remain objective and promote diversity (BYERLY & WILSON II, 2009), their values and routines usually reflect and reinforce the existing institutions that have traditionally been controlled by white males, such as entertainment financing, selection, and the creation process. As a result, the media have overrepresented the upper-middle class, middle-aged, professional, heteronormative, white male sectors of society (SALINS, 1997). In contrast, when covering minorities, the “sensed gap in extrinsic cultural traits” between the two groups is crucial in the development of a biased and sometimes, hostile coverage (GORDON, 1964). As Gans (1979) expressed it: “the media prefer women and blacks who move into the existing social order to separatists who want to alter it (p. 61)”.

Edward Said (1979) explored this perceived gap of cultural traits between non-western groups (Middle Eastern, Asian and North African societies) and western gazes in *Orientalism*: the distinction between “the Orient” and (most of the time) “the Occident” and to what extent it related to the western style of dominating, restructuring, and having authority over the Orient (p.3). In Said’s analysis, the Western portrayal of the Middle Eastern and East-Asian cultures frames them as unchanging, focused on the past and undeveloped; thereby, manufacturing a deceptively simplistic view of an Oriental culture that can be studied, depicted, and controlled. Implicit in this view is also the view that Western society is superior, advanced, rational, modern and flexible. By defining the whole East as its less developed antithesis, the West affirms its

own dominance and authority while at the same ‘othering’ cultures it vaguely understands.

This is especially true in the case of the Middle-Eastern and East-Asian cultures whose representations in Western films have long been associated with enduring stereotypes and binary tropes. In many of them, the Oriental culture is looked down upon as pre-modern, exotic, unchanging, mystical, feminine and dark-skinned, while the Occident is depicted as white, modern, advanced, developing, masculine and empathetic (BERNSTEIN & STUDLAR, 1997; CHUANG & CHIN ROEMER, 2013). In our present case, we assume – like many other authors – that the portrayal of Westeros is the creators’ self-interpretation of the Western heritage, while Essos serves as the representation of the distant Orient.

As previously stated, representation is but one element of the analysis. The study of Orientalism is a dynamic exchange between the creators and the larger political context where the creative process occurred, one that ultimately symbolizes and benefits the dominant white-male status quo. This relationship places the production of knowledge about ‘the Orient’ in service of the Western hegemony, thus generating fragmented images of the Orient as an “other” that function as an illustration of West’s humanity, progress and rightful superiority (SPIGEL, 2004). In this example, it is the dynamic relation of Essos’ characters to the dominant white characters of Westeros, as a clear expression of the Western original context.

Media, film, and entertainment industries have justified such misrepresentation or their invisibility. They have claimed historical accuracy, such as George R.R. Martin (Game of Thrones’ author) did on his blog: “Westeros around 300 AC is nowhere near as diverse as 21st century America, of course (2014)”. They have also stated their products intend to reflect and reach the largest demographic group, such as white majorities in the American or European markets. Clearly, many past films were mainly written for a Western audience or written at the peak of Western colonialism (i.e. Lord of the Rings or the Chronicles of Narnia). However, it is telling that Game of Thrones is aimed and promoted for an international public and in a context where diversity is an everyday reality. This relationship between majorities and minorities do not only reflect

hardwired beliefs about how the world is envisioned, but it illustrates the existing dynamics of power. The reproduction and justification of this status quo, where white male characters are leaders, benefactors and saviors to people of color, who more often than not have non-speaking, supportive and minor roles (DIXON & LINZ, 2000; MASTRO & GREENBERG, 2000; UCLA, 2019) is explored in the following section.

HEGEMONY AND MEDIA REPRESENTATION

Hegemony is “a ruling class’s domination of subordinate classes and groups through the elaboration and penetration of ideology (ideas and assumptions) into their common sense and everyday practice; it is the systematic (but not necessarily deliberate) engineering of mass consent to the established order. Hegemony is a process that is entered into both dominators and dominated (GRAMSCI 1971 cited GITLIN, 1980, p.253). Hegemonic principles include commitment to maintaining the private property, relations that honor the prerogatives of capital; commitment to a national security State; commitment to reform selected violations of the moral code through selective action by State agencies; and commitment to approving individual success within corporate and bureaucratic structures (p. 258). These principles are produced, transmitted and perpetuated by media, film and entertainment industries or the so-called cultural industry. They operate, socialize and connect with each other to create, direct and write the content of the cultural apparatus.

These principles, plus the definition of western identities as opposed to non-western ones, have been translated into how people of color are treated as outsiders or deviant challengers to the social stability of the dominant order. For example, several scholars have found that news, films and television shows have traditionally represented minority members as criminals or outsiders. Dixon and Linz (2000) pointed out that African Americans and Latinos are more likely to be portrayed as perpetrators than victims on television news -not representative of their proportion as perpetrators and victims in general crime statistics. Conversely, whites are more likely to be portrayed as victims than perpetrators in the media. In a similar study, Mastro and Greenberg (2000) and Monk-Turner et al. (2010) explore the racial representation of minorities in prime-

time entertainment television. Monk-Turner et al. (2010) note that roles for Latinos and black characters had increased from an initial 3% in 2000 to 5% in 2010. Regarding the quality of the portrayals, Mastro and Greenberg (2000) write that Latinos are equally positioned to whites in terms of income, intelligence, cleanliness, industriousness, and respect. In contrast, blacks are judged as lazier and less respected. In their 2010 replication, Monk-Turner et al. observed no significant differences between laziness and respect between minorities and white roles. However, Latino and African American characters were portrayed as more immoral, viewed as more despicable and portrayed as less intelligent than white characters. In comparison, the majority of white primetime television characters are eloquent, respected, moral and admirable.

Over time, these negative representations of minorities have become recurrent stereotypes. The most conventional ones use minority characters story arcs to support and enhance the white main characters' development. For example, they are submissive and supportive of white characters' growth, such as the Magical Negro, the Noble Savage, the 'black' best friend, the help (i.e. the Mammy prototype), etc. These archetypes have special powers, wisdom, patience or love for the white characters and appear on screen solely to help them get out of trouble or guide them - all in detriment or unconcerned for their own fate (HUGHEY, 2009). A recent film example is that of Mahershala Ali in *Green Book* (2019), where Ali's black character –a virtuoso pianist- exists merely to help the white character overcome his racism, flaws and save his marriage.

On the other end of the spectrum is the minority presented as a menace, a savage or a criminal. Similar to news reports and primetime television, Latino and black characters are used to exemplify the victimhood of white people or to draw attention to their civilization, culture and superior position. In these images, people of color are dangerous and violent, without any background for the political and economic circumstances that drove them to their situation. For example, in the so-called "ghettocentric", action-crime-adventure" movies (GUERRERO, 1993), black and Latino characters are violent, ruthless and drug-driven gang members, where their depicted lifestyle is set against that of a civilized white one or is set right by a white character,

who saves them from themselves (HUGHEY, 2012). This negative extreme representation seems to be the most related to Orientalism, where non-western characters are portrayed as Islamic extremist terrorists, assailing or threatening “western paradigms that are traditionally used to assert American conceptual discipline over the Arabs, their cultures, and their landscapes and to ensure the stability of American identity (Semmerling, 2008)”.

These problems of invisibility and problematic representations have faced constant criticism from minority groups and scholars. Among the first documented ones was the Kerner Report in 1968, in response to the 1967 race riots in Michigan, which recommended newsrooms to endeavor in a fairer coverage of minority issues and incorporate a higher participation of race, gender, sexual and ethnic minorities (BYERLY & WILSON, 2009). Efforts that are more recent include the #OscarsSoWhite and “Representation Matters” movement, condemning the lack of nominations for actors of color. Although figures indicate the number of female and minority actors, writers, creators and producers has slowly grown (particularly on television) (MOLINA-GUZMAN, 2016; UCLA, 2019), hegemony contends most of the solutions continue to be within the system, allowing it to continue (CLOUD, 1996). As previously stated, even positive representations continue to box characters of color as symbols for an entire community. They are tokens of diversity, standing as outsiders in the lives of white majorities. A few exceptions include the complex and round-up portrayals of Latino people in shows, such as Jane the Virgin or East Los High, or black ones in Atlanta. Therefore, based on this understanding of how media reproduces hegemonic principles and uses Orientalist stereotypes that reify the white culture, we examine how Game of Thrones as a fictional and mythical world represents people of color and mimics images of imperialist Europe? In the following section, we explain the methodology and our findings.

METHOD

This section describes the research design for the textual/semiotic analysis. Textual analysis is a traditionally used method to try to understand the likely interpretations of texts made by people who create and consume them (McKee, 2003). That is, how texts (or characters of color and the power dynamics with other characters within an episode) would be interpreted within the larger social structure. Researchers used textual/semiotic analysis in examining the first seven seasons of Game of Thrones and paid particular attention to scenes when people of color had significant screen presence (i.e. talking roles and interaction with white characters). At the same time, we conducted a study of language and signs of the written and spoken word. That is, besides the thematic elements of Orientalism and hegemonic principles, we examined codes such as costumes, editing, *mise-en-scène* and the hidden cultural or symbolic meaning of a text.

A textual analysis was appropriate as it offers enough flexibility to examine vast concepts like Orientalism and Hegemony, while at the same time the semiotic analysis allowed for additional hidden cultural and symbolic meaning to come to the fore. The analysis focused on what ideas and feelings the non-white characters or interaction between characters invoked in relation to Orientalism and hegemony. Although the audience and coders do not share a cultural background and heritage to this fantastic land, the show's reliance on known minority and outsider tropes makes it possible for a traditional semiotic reading of the series to be done.

We also developed an analysis template in the form of codes or questions to organize the indexing of material (CRABTREE & MILLER, 1999; EZZY, 2003; BOYATZIS, 1998). The codes were organized around broad categories, which asked questions such as: Which orientalist themes are emerging? How are the characters of Essos portrayed in relation to Orientalist and hegemonic themes? What is the relationship of people of color to the white characters and status quo? How is the portrayal of a non-white character representative of all other non-white characters? These questions were broken down further to narrower units, such as, to what extent are Essos characters portrayed as treacherous, conniving or aggressive? How do they behave around white

people? What positions do they serve? What role do they play creating or menacing to the civilized culture of Westeros? Lastly, in relation to the setting and symbolism of the region, we posed the following questions: How does the visualization of Essos correspond to Orientalism? How does the Essos landscape reproduce the idea of Orientalism?

DEVELOPING AN ALLEGIANCE TO ‘OUR’ WESTEROS

Most of the GOT action takes place on a continent called Westeros and its Seven Kingdoms which, politically and culturally, have been written and designed as a mixture of late medieval and pre-colonial Europe. This is a place ruled by tradition and nobility whose stern and orderly exterior hides numerous intrigues, treacheries, and political maneuvers. At its most basic GOT is a story about three feuding noble houses - Targaryen, Stark, and Lannister, who fight over the Kingdom’s dominance. While the show includes common fantasy features, such as magic and dragons, these three families’ histories are described with such meticulous attention to detail and precision that the show feels less like a work of fiction than an ‘authentic’ account of an alternate universe. In fact, great lengths are taken to explain the historical origins of nobility’s firmly held antagonism which involves a description of events that took place a few generations before the start of the show’s main action. Through numerous flashbacks and historical records of Maesters¹, we meet the leading characters’ ancestors and witness morally questionable choices they made to protect their families and retain their reign. We also learn of the Westeros’ myths and antiquity via cave drawings (Dragonstone), children’s stories (Old Nan), and visions of a Three-Eyed Raven. Three-Eyed Raven is a magical character who allegedly remembers all the history of this world and informs other characters about it (though curiously, he only dips into the Westeros past). Moreover, the show teaches viewers about the significance of Westeros’ artifacts, such as religions (especially The Faith of the Seven), the meaning behind its symbols (such as sigils or even music²), history of notable landmarks (i.e. Red Keep, Harrenhal, or

1 Order of scholars, healers, and learned men in the Seven Kingdoms.

2 Particular songs and music themes are associated with each of the great houses.

the Wall), as well as pragmatic information, such as who produces the food (Highgarden), metals (Casterly Rock) or knowledge (The Citadel).

In short, a well-crafted universe is designed, where viewers are taught about the smallest nuances of Westeros tradition—making them keenly aware of individual character’s motivations and stakes of losing the ‘game’ (losing power often equals losing family members and heirloom). Such a detailed history places Westeros at the center of the major character’s lives and posits the Seven Kingdoms as the ‘home-base’. Due to extensive contextual knowledge about Westeros culture and involvement with leading characters, the audience easily adopts the lead character’s worldview and accepts the showrunners’ partisan framing of the World. At the same time, in embracing Westeros as the home-base, the spectators are positioned to view other parts of the GOT universe through the lenses of the Realm’s characters, that is, they are predisposed to perceive the rest of the GOT world as the other.

OTHERING ESSOS

The idea of other primarily refers to cultures and people living on the eastern landmass opposite of Westeros called Essos. Though geographically larger and culturally richer³ than Westeros, Essos is primarily presented as an obscure area filled with scorched deserts, steppes, and slavers’ port cities that hide carnal delights and dangers. Other than discussing a looming threat in the form of an exiled Westeros prince - Daenerys Targaryen, Westeros characters do not pay much attention to this continent or its rulers. Targaryens are interesting to Westeros nobility because they are the legitimate rulers of Seven Kingdoms and one of the eldest great houses. However, about twenty years before the start of the show’s main action, they are brutally slain in a civil war and ousted by other royal clans. Daenerys and her brother Viserys barely escape persecution by traveling to Essos but never really give up the claim on the royal throne (aka Iron Throne). Besides from Daenerys, whose entire story arc revolves around a desire to leave Essos and return to her homeland, no major characters engage with this

³ Essos is a home to one of the earliest and most powerful GOT civilizations known as Valyria. Valyria is the ancestral home of House Targaryen and their dragons.

Eastern continent. Viewers are hence primed to see Essos as a foreign land or a temporary stop in the unraveling of the show's main plotline.

In constructing this world, the showrunners use Orientalist imagery and paint the continent as an inferior antithesis to the more advanced Westeros, which surpasses Essos in knowledge, technology, and modernity. Compared to the rich lore of Westeros, Essos is an empty backdrop filled with the most superficial clichés of colonialist art and motifs which were in European history used to justify the exploitation of oppressed lands. For example, white Deaneries is presented as a liberator of slaves and embodiment of progressive ideas, while the 'darkish' skinned locals (examples of truly dark skin are rare) are painted with crude brush strokes that highlight their barbarism, exoticism, and proclivity towards treachery. Similar lack of nuance is noted in representation of Eastern landscapes. Whereas Westeros panoramas are conceptually and artistically grounded and shot in specific European locations, the three Slaver's Bay cities that Dani conquers in Essos (Astapor, Yunkai, and Meereen) consist of non-specific CGI sites that seamlessly blend a variety of Oriental motifs and shooting sites across Europe and Africa. Traditional oriental landscapes tend to be non-specific and often include romantic ruins of ancient cities (such as GOT's Ancient Valyria), scorched deserts and steppes (The Dothraki Sea) or copious oasis or bazaars.

The purpose of mysterious ruins and hostile sceneries is to show that this continent's greatest days are long gone and that Westerners have a moral duty to preserve its memory by recording it or even 'taking' home some of its artifacts. European colonialists of the 19th century have frequently used this discourse to frame their looting of overseas relics (especially in Egypt and India) as a preservation of a romanticized past. By dehistoricizing and lumping together heterogeneous cultures, they were able to create a monolithic Orient that enticed their imagination and inherently lauded the Western superiority. Orientalist artwork from this period often revolves around similar nondescript deserts, bazars and oasis - which could be anywhere and nowhere at the same time. Deserts represent danger and mysteries of this strange world, while bazars and oasis typically inspire European lust for hidden treasures. These landscapes and images often pop up in the works of Orientalist painters like Eugène

Delacroix, Jean-Leon Gerome, Rudolf Ernst, Gustav Bauernfeind, Stephan Sedlacek. In fact, many of the GOT sets and costumes bear a rather striking resemblance to Orientalist artworks. Essos scenes in which Daenerys is attended by her servants calls forth harem images by of Jean-Leon Gerome, while Ilyrio's bath scene from the show's first episode looks remarkably like *The Harem painting* by Philippe van Bree. Her throne room inside the Meereen pyramid and costume are evocative of Rudolph Ernst's famous work *Salomé and the Tigers*, while Khal Drogo's tent resembles Renoir's *Parisiennes in Algerian Costume or Harem*. Likewise, the costume of The Unsullied and Slaver's Bay guards seems to be inspired by Ludwig Deutsch's *The Palace Guard*.



Figure 1. Left: Renoir's 1879 'Harem' painting; right: GOT Screenshot (S1E3).

These beautiful images are thematically about Orient, but they reveal more about European art connoisseurs than they do about the world they allegedly portray. As most of the Oriental painters never traveled to the far or Middle East, their works are populated with sensuality and mysticism without any links or references to specific Arab cultures or locales. Orientalists pay no attention to the understanding of context but commonly lump unrelated cultures of the east together. That is the reason why Meereen skyline features pyramids that resemble those in Egypt, a temple with statues

of Hindu Garuda⁴ and a Fighting Pit that resembles Roman Colosseum. The intention of such interventions is not to paint a consistent world as much as it is to create a magical backdrop that will highlight the charm and sensuality of young Daenerys Targaryen. The dissonance of the Essos landscape is not jarring to audiences either because we have seen similar interventions in many fantasy products and Western popular culture. As mentioned before, Essos is a colorful backdrop that highlights the paleness and grand superiority of beautiful Daenerys. The first time we meet her in season one, she is living in the opulent villa of Illyrio Mopatis, a white merchant from the Free City of Pentos. The Free Cities are nine cities located at the western edge of Essos that engaged in extensive maritime trade with the Seven Kingdoms of Westeros. Illyrio's name⁵, manner, and surroundings indicate that this character was heavily inspired by the medieval city-states of the Adriatic, like the Republic of Venice or Republic of Ragusa (modern-day Dubrovnik - the primary shooting location of Westeros capital). Much like their European counterparts, the Free Cities link the GOT's East and West via the sale of goods and established transport routes.



Figure 2. Left: GOT Screenshot (S5E8); right: Ernst's Salomé painting (1800').

4 Garuda is a legendary bird-like creature in Hindu, Buddhist and Jain mythology. Garuda is typically associated with the Hindu god Vishnu.

5 Historical Illyria was located in coastal parts of modern-day Albania, Croatia and Bosnia and Herzegovina.

CONSTRUCTION OF ESSOS' HABITANTS

In these exotic cities, the residents are typically conniving and threatening foreigners who represent a meeting point of ambiguous values and morality systems. Though many of the Westeros characters behave in an equally sly manner (if not worse), viewers can also learn of their complex inner lives and recognize their motivations. They are presented as more complex individuals with contrasting motifs and rich inner lives, rather than black and white illustrations of cruelty. On the other hand, Essos characters are quite simple and straightforward. For instance, the merchant Illyrio is one of the many characters whose background and humanity is quite obscured on the show and insufficiently explored. He seems superficially polished and cultured while at the same time acting as a shrewd merchant whose wealth rests on shady business deals and human trafficking. Although he helps Daenerys and her brother, he is quite calculated and driven by financial gain rather than altruistic desires. Like other merchant characters, such as slaving ship captain Malko, traitorous Xaro Xhoan Daxos, or Hizdahr zo Loraq (all of whom are played by black actors), Illyrio is morally duplicitous and threatening. When he arranges a marriage between Daenerys and Khal Drogo, he doesn't do it out of true belief in her claim, but because he wants to ensure an eventual return of investment. Marriage is an opportunity for Daenerys' brother Viserys to gather an army and return the throne – along with favors that Illyrio has bestowed upon him. Khal Drogo and his horse-riding Dothraki, with their naked torsos and undecipherable guttural language, are the less glamorous representation of Orient. Their 'savagery' and lack of culture are expressly highlighted when pitted against the backdrop of Illyrio's renaissance villa and finery worn by his wealthy guests. In the scene where we first meet the Dothraki leader and Daenerys' future husband, Viserys describes him in the following words: "he's a savage of course, but he's one of the finest killers alive." This framing of Khal applies to the Dothraki tribe overall who, compared to cultures of Westeros, are portrayed as primitive, inferior, barbaric and foreign.

While the GOT spends a considerable amount of time explaining power relations of Westeros and origin of its many customs, there is no attempt of showrunners to understand intricacies of tribal relations or understand the roots of their behavior. They

are portrayed as a society that is ruled by tradition rather than reason and acutely prone to treachery. After Khal Drogo's death, most of the tribe promptly turns on Daenerys by leaving her to wonder in the seemingly never-ending desert. She is eventually rescued by another merchant Xaro Xhoan Daxos who then conspires with Daenerys's handmaiden to steal her dragons. Likewise, Daenerys' love-interest Daario Naharis casually kills his superiors during the siege of Yunkai, as do slaves who slaughter their corrupt masters. Such disloyalty, treason, and cruelty are not endemic but are consistently portrayed as a culturally standard of Essos. Even their entertainment, such as fighting pits, gladiator games, or sexual decadence along with slave exploitation illustrates the perverseness of the Oriental stereotypes and solidifies Said's notion of implied superiority of Western civilization.

WHITE SAVIOR

One of the show's most remarkable scenes comes when Daenerys frees Armies of Essos slaves, the unsullied, and other oppressed citizens. We are led to believe that until then, thousands of people have allegedly accepted slavery and had been unable to free themselves. They had to rely on their *white* 'mother' (Mhysa) to bring them freedom, culture, humanity, and modernity. In portraying them as children in need of a white savior and liberator, the show promotes racist narratives, which were in the colonial times used to justify Western hegemony and exploitation of Occident.

Gramscian understanding of hegemony and relations with color characters inevitably implies the notion that authorities legitimize their dominance over people and territories by imbuing their own rule with a patina of moral justification. By blanketing coercion and exploitation with intellectual and moral legitimacy, the West weakens counternarratives hence securing its dominance. In other words, by presenting colonies as childish successors of once great civilizations, hegemons can present themselves as custodians of the heritage rather than their exploiters. As already mentioned, this rationale has justified Western looting of numerous historical artifacts from places like Egypt, India, China, and others, whose cultural relics are still dispersed across European museums (BOON et al., 2018). In addition, the fictional Orientalism of Game of Thrones,

much like in our own world, is more articulated by the pointed absence of non-white voices than their discourses or actions. The total number of analyzed episodes was 67, and people of color represented in average 8% of the total number of characters. Representation within episodes ranged from zero percent (no people of color in 6 episodes) to 30.2% (1 episode). Table 1 illustrates the diversity of the cast per season and the range of diversity within each one.

Table 1. Diversity in Game of Thrones⁶

Season	Average diversity of the cast per season	Range of representation
Season 1	8.64%	2.33% - 13.64%
Season 2	6.84%	2.22% - 10.87%
Season 3	5.21%	0% - 12.12%
Season 4	7.88%	0% - 15.8%
Season 5	9.92%	0% - 20.6%
Season 6	10.57%	0% - 30.2%
Season 7	7.52%	0% - 17.14%
Total Average	8.08%	

Furthermore, all the characters of Westeros speak flawless English and have recognizable names such as Rob, Catelyn, Jon or Jaime. On the other hand, as we go further East, characters either start speaking in heavily accented and broken English or the fully unrecognizable language of the Dothraki. Easterner characters' names are also more difficult to pronounce and are replete with X's, Q's and Z's, (like Qotho, Prendahl na Ghezn or Xaro Xhoan Daxos). Such names and accents cue the audience that these

⁶ Cast of the show (seasons 1-7) was collected from the IMDB (www.imdb.com) and categorized based on all performers' ethnicity and descent. Ethnicity and descent were determined based on each artist's personal website and other online materials involving actor-interviews or articles containing self-explicit mentions of their race. Percentages of people of color were obtained per episode in proportion to the total cast, and then an average was calculated for the entire season and TV series. A complete list of characters is available from the authors upon request.

individuals are exotic foreigners or ‘others’ who serve to highlight the identity of the central protagonists while also underlining the superiority of the West. Disney’s cartoon Aladdin is often cited for using a similar approach in the portrayal of Arabs and the Arabic world. Aladdin and Jasmine have somewhat western features and speak in flawless English while virtually all the show’s other characters have accents - which cues audiences *not* to trust them. Alienation and foreignness of Essos characters are further emphasized by the fact that none of them stays long enough to impact the main plot or reveal some rationale that justifies their vile behaviors. Westeros characters (namely Daenerys and her suite) meet Essos people in passing and interact with them fleetingly without ever losing an upper hand in these exchanges.

Exceptions are two rather reserved former slaves, Missandei and Grey Worm (Torgo Nudho), who appear extensively through seasons 3 to 8, but who generally speak in response to Daenerys. They do not show any signs of independence and their stories revolve around attending Daenerys and attending to her agenda. They eventually do get a romantic subplot and increased screen time but their involvement in the show does not further the overall narrative and appears more of an afterthought rather than a vital drive in furthering the story. Though freed from Essos bondage and servitude, they still operate as the ‘help’ and embody Eastern other. When Daenerys and Grey Worm mourn for Missandei in season 8 (episode 5), Daenerys shows Grey Worm the only possession that Missandei has brought from Astapor: the chain choker. The scriptwriter's decision to use the chains reinforces how Missandei's identity is tied primarily to her captivity and stands out as her defining feature. At the same time, Grey Worm is in the show’s finale shown as a merciless killer who revels in murdering POW and embraces vengeance. During the sack of King’s Landing he is pitied against Jon Snow and Davos Seaworth (white characters) who try to prevent any unnecessary bloodshed in the city. Grey Worm, as the racialized character, is put in the contrasting position and insists on

killing enemy soldiers - despite their surrender. Yet, Missandei and Grey Worm belong to the 8% of the show's non-white characters and they do stand out for consistent screen time and the number of lines.

Other non-white characters appear rather sporadically and usually in the form of faceless slave masses, rows of soldiers or servants who perform a variety of menial tasks. Still, even these roles are mostly played by white extras in tattered costumes and ruffled-up makeup that evoke a racist and painful history of blackface and minstrel shows of the early 20th century US. Just like blackface was a distortion of authentic culture or blending of culture with the purpose of providing entertainment for the Western audience, Oriental constructs – even in a fantasy show – are a mirror image of quiet fantasies that lay dormant in our own world for the entertainment of western audiences. Although Westeros and Essos are not real places, they feed into the collective consciousness of global audiences and entrench Oriental stereotypes that have been imprinted into the Western psyche over the last 500 hundred years.

CONCLUSION AND DISCUSSION

Although HBO's show Game of Thrones has broken many stereotypes in its portrayal of gender, sexuality and fantasy conventions, it has also relied on Orientalist stereotypes to construct the imaginary continent called Essos. Though the worlds of Westeros and Essos both belong to the imaginary realm, they are strongly grounded in the European imagination and colonial history which has used its hegemonic dominance to perpetuate the notion of East as its inferior antithesis. Being one of the most popular cultural products on the globe today, the GOT has the power to set the creative agenda for aspiring content creators and to pave the way for how we see power-relations in our own world. Unfortunately, as the above-presented analysis shows, GOT does not try to

engage with Essos characters or its landscape on a deeper level but instead uses it as a backdrop that highlights the cultural superiority of the West. The framing of Essos supports Edward Said's notion that Orient is a Western construct, which dehumanizes people of the East while at the same time substituting a true knowledge with judgments and stereotypes that feed into the popular imagination.

In his book *Orientalism*, Said (1978) notes: "The Orient is watched, since its almost (but never quite) offensive behavior issues out of a reservoir of infinite peculiarity; the European, whose sensibility tours the Orient, is a watcher, never involved, always detached, always ready for new examples of what the *Description de l'Egypte* called "bizarre jouissance." Viewers of the HBO show are invited to identify themselves primarily with Westeros' Seven Kingdoms (inspired by Europe) and to immerse themselves into its meticulously constructed world while observing the Daenerys Targaryen's slapdash exploration of Essos. Her journey of Essos does not unravel any significant information about the cultural context or history of an allegedly illustrious continent with rich history and instead focuses on familiar Oriental tropes like barbarism (slavery and treachery), exotic delights (sensuality and carnality) and mysteries (bizarre religions and dark magic) that paint Daenerys as a progressive heroine, while dehumanizing everyone around her. In other words, the Orient is a living tableau of queerness upon which the grandeur of a more advanced Western civilization is hailed as a more advanced and normalized variant of the world. This division has a long and established tradition of representation in European literature, news, art, film, and television - which is the primary reason we can easily recognize it even within a fantasy genre. It is difficult to imagine harems, pyramids, desert caravans, unreliable bazaar traders and oases without evoking an imagined culture of monolithic East (which is usually an amalgamation of the Ottoman Empire and Persia along with a variety of cultures from the Arabian Peninsula). Likewise, the imagery of knights, knight tourneys,

medieval castles, kings, and queens inevitably evokes Western-European societies of the United Kingdom and Spain. Such stereotyped iconography is so thoroughly ingrained into popular imagination that, despite the show's fantasy setting, its motifs are easily recognized and located on our own geography. Moreover, like in our own world, non-white identities inhabiting Essos are rarely given a chance to speak for themselves. Most of the screen time is dedicated to Westeros culture, world, and intricacies involving its white characters. Conversely, only 8% of the show's performers are non-white and none are a vital element of show's central storyline. They have very few lines and are a living embodiment of Oriental clichés involving landscapes, psychology, and ethnicity. Hence, rather than using fantasy genre to question or uproot enduring cultural stereotypes, GOT reinforces the old world division and strengthens the discourse which was in earlier centuries used to highlight the Western superiority and justify the exploitation of the East.

Since the show is a cultural phenomenon which has broken rating records and spawned at least two prequels along with numerous videos, memes, and other popular media artifacts, its example is likely to be perpetuated in the future. This means that we are likely to see a renewed emergence of works that fetishize and romanticize cultures of the East, without trying to understand its heteronomous people or their heritage. Despite the ever-improving transnational flows and increase of global communications, access to information has not been accompanied with an accurate and open-minded representation. Instead, productions like GOT highlight the global East-West division and show that even the most original Western authors show a proclivity towards the Oriental fantasies that embody hidden desires and inflate the values of authors' own cultural identity.

REFERENCES

- ARTHUR, D., & WOODS, J. The Contextual Presidency: The Negative Shift in Presidential Immigration Rhetoric. **Presidential Studies Quarterly**, 43 (3), 2013. p. 468-489.
- BAHADUR, N. This Excuse for Why 'Game of Thrones' Lacks Diversity Isn't Good Enough. Self, Jul 14, 2017. Available at: <<https://www.self.com/story/game-of-thrones-diversity-problem>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.
- BOYATZIS, R. E. **Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development**. SAGE Publications, 1998.
- BOON S., BUTLER L., JEFFERIES D. Colonialism: Ruins. In: **Autoethnography and Feminist Theory at the Water's Edge**. Palgrave Pivot, Cham, 2018.
- BYERLY, C., & WILSON II, C. Journalism as Kerner Turns 40: Its Multicultural Problems and Possibilities. **The Howard Journal of Communications**, 20 (3), 2009. p. 209-221.
- CARLL, E. K. News portrayal of violence and women: Implications for public policy. **American Behavioral Scientist**, 46 (12), 2003. p. 1601-1610.
- CERON, E. 'Game of Thrones' Casting Director Responds to Lack of Diverse Actors on Show. *Teen Vogue*, Jul 12, 2017. Available at: <<https://www.teenvogue.com/story/game-of-thrones-casting-director-responds-to-lack-of-diverse-actors>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.
- CLOUD, D. L. Hegemony or concordance? The rhetoric of tokenism in "Oprah" Oprah rags-to-riches biography. **Critical Studies in Media Communication**, 13(2), 1996. p. 115-137.
- CRABTREE, B. F., & MILLER, W. L. **Doing Qualitative Research**. SAGE Publications, 1999.
- DIXON, T., & LINZ, D. Race and the Misrepresentation of Victimization on Local Television News. **Communication Research**, 547-573. doi: 10.1177/009365000027005001.
- DORSEY, L., & HARLOW, R. We Want Americans Pure and Simple: Theodore Roosevelt and the Myth of Americanism. **Rhetoric & Public Affairs**, 6 (1), 2003. p. 55-78.
- EZZY, D. **Qualitative Analysis**. London: Routledge, 2003.
- GANS, H. **Deciding what's news. A study of CBS News, NBC Nightly News, Newsweek and Time**. Illinois: Medill School of Journalism, 1979.
- GITLIN, T. **The whole world is watching: Mass media in the making and unmaking of the new left**. University of California Press, 1980.
- GLENN, C., & CUNNINGHAM, L. The power of black magic: The magical negro and white salvation in film. **Journal of Black Studies**, 40(2), 2009. p. 135-152.
- GUERRERO, E. Framing blackness: The African-American Image in the Cinema of the Nineties. **Cinéaste**, 20 (2), 1993. p. 24-31.
- HAWKES, R. Game of Thrones and race: who are the non-white characters and where are they from in the books and show? *The Telegraph*, Apr 29, 2019. Available at:

<<https://www.telegraph.co.uk/tv/0/game-thrones-race-non-white-characters-books-show/#>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.

HUGHEY, M. Cinethetic racism: White redemption and black stereotypes in " Magical Negro" films. **Social Problems**, 56 (3), 2009. p. 543-577.

HUGHEY, M. Racializing redemption, reproducing racism: The odyssey of magical negroes and white saviors. **Sociology Compass**, 6 (9), 2012. p. 751-767.

JONES, E. 'There are no black people on Game of Thrones': why is fantasy TV so white? *The Guardian*, 6 Apr, 2019. Available at: <<https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2019/apr/06/there-are-no-black-people-on-game-of-thrones-why-is-fantasy-tv-so-white>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.

JOYCE, N., & HARWOOD, J. Improving intergroup attitudes through televised vicarious intergroup contact: Social cognitive processing of ingroup and outgroup information. **Communication Research**, 41 (5), 2014. p. 627-643.

MASTRO, D., & GREENBERG, B. The portrayal of racial minorities on prime time television. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, 44(4), 2000. p. 690-703.

MCKEE, A. **Textual analysis: A beginner's guide**. Sage: London, 2003.

MOLINA-GUZMÁN, ISABEL. # OscarsSoWhite: how Stuart Hall explains why nothing changes in Hollywood and everything is changing. **Critical studies in media communication** ,33 (5), 2016. p. 438-454.

MONK-TURNER, E. et al. The portrayal of racial minorities on prime time television: A replication of the Mastro and Greenberg study a decade later. **Studies in Popular Culture**, 32 (2), 2010. p. 101-114.

O BENSON, T. 'Green Book': The Feel-Good Oscar Contender Has a 'Magical Negro' Problem. *IndieWire*, 23 Nov, 2018. Available at: <<https://www.indiewire.com/2018/11/green-book-mahershala-ali-magical-negro-1202022226/>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.

ROBINSON, J. Six Seasons Later, Has Game of Thrones Fixed Its Diversity Problem? *Vanity Fair*, Oct 12, 2016. Available at: <<https://www.vanityfair.com/hollywood/2016/10/game-of-thrones-diversity-season-7-david-oyelowo>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.

SAID, E. **Orientalism**. Pantheon Books, 1978.

SALINS, P. Assimilation, American Style. **Reason** , 1997. p. 20-26.

SCHIAPPA, E., GREGG, P., & HEWES, D. Can one TV show make a difference? A Will & Grace and the parasocial contact hypothesis. **Journal of Homosexuality**, 51 (4) , 2006. p. 15-37.

SCHWARK, S., & BOHNER, G. Sexual Violence—"Victim" or "Survivor": News Images Affect Explicit and Implicit Judgments of Blame. **Violence against women**, 2019. p. 1-20.

SEMMERLING, T. J. Those "evil" Muslims! Orientalist fears in the narratives of the War on Terror. **Journal of Muslim Minority Affairs**, 28 (2), 2008. p. 207-223.

SMITH, D. The American melting pot: A national myth in public and popular discourse. **National Identities**, 14 (4), 2012. p. 387-402.

SMITH, S., CHOUEITI, M., PIEPER, K., CASE, A., & CHOI, A. **Inequality in 1,100 Popular Films: Examining Portrayals of Gender, Race/Ethnicity, LGBT & Disability from 2007 to 2017.** Retrieved from USC Annenberg Inclusion Initiative, July, 2018. Available at: <http://assets.uscannenberg.org/docs/inequality-in-1100-popular-films.pdf>. Retrieved on: June 7, 2019

SPIGEL, L. (2004). Entertainment Wars: Television Culture after 9/11. **American Quarterly**, 56 (2), 235-270.

SPOONLEY, P., & BUTCHER, A. Reporting superdiversity. The mass media and immigration in New Zealand. **Journal of Intercultural Studies**, 30 (4), 2009. p. 355-372.

UCLA. **Hollywood Diversity Report 2019.** Retrieved from UCLA College of Social Sciences, Feb 21, 2019. Available at: <<https://socialsciences.ucla.edu/wp-content/uploads/2019/02/UCLA-Hollywood-Diversity-Report-2019-2-21-2019.pdf>>. Retrieved on: 11 Jun, 2019.





Pintura Odaymar. Gratitud

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS DOS MESTRES DE CAPOEIRA: ARQUIVOS DA CORPORALIDADE¹

AUDIOVISUAL PRODUCTIONS OF MASTERS OF CAPOEIRA:
 ARCHIVES OF CORPORALITY

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5359917>

Envio: 24/06/2019 ♦ Aceite: 01/08/2019

BRUNO SOARES FERREIRA



Jornalista e Radialista. Doutor em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). Professor Adjunto no Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Núcleo de Pesquisa e Produção de Imagem (NUPPI). brunobarata@yahoo.com

RESUMO:

O presente artigo tem a proposta de discorrer sobre produções audiovisuais de mestres de capoeira, a partir do entendimento de que são formas de escritas de uma memória elaborada pela oralidade utilizando mídia sonora e imagens diversas (ilustrações, fotos e filmagens). Para tratar deste tema, localizamos o surgimento da capoeira como prática corporal e analisamos modos como seus saberes e técnicas foram registrados com uso dessas tecnologias. Tais exemplos são aqui denominados como “arquivos da corporalidade” e atuam como registro sonoro e imagético da capoeira a partir da ideia de que sua prática constitui uma tecnologia corporal elaborada pela experiência africana na diáspora.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual; Capoeira; Descolonização; Escrita de si; Memória.

1 Este artigo é resultado parcial da pesquisa realizada durante o doutorado na Escola de Comunicação da UFRJ, sob orientação da professora Ivana Bentes, e que originou a tese “A reinvenção dos arquivos da capoeira: uma arqueologia audiovisual e biopolítica” (2016).

ABSTRACT:

This article has the purpose of discussing audiovisual productions of masters of capoeira from the understanding that they are forms of writing of a memory elaborated by orality using sound media and diverse images (illustrations, photos and filming). To address this theme, we locate the emergence of capoeira as a body practice and analyze ways in which their knowledge and techniques were recorded using these technologies. Such examples are here referred to as "archives of corporality" and act as sound and imagery record of capoeira from the idea that its practice constitutes a body technology elaborated by the African experience in the diaspora.

KEYWORDS: Audiovisual; Capoeira; Decolonization; Self writing; Memory.

INTRODUÇÃO

A capoeira é uma prática cultural e técnica corporal de resistência e adaptação que foi desenvolvida por africanos de diversas etnias e seus descendentes a partir da diáspora no Brasil. Os mais antigos registros datam da segunda metade do século XVIII e mencionam um violento jogo praticado ao som de palmas e tambores, que aterrorizou as cidades coloniais e que foi perseguido pelas autoridades. A partir das primeiras décadas do século XX, a capoeira se dissemina por meio do surgimento das academias, conduzidas por mestres que elaboraram um formato de ensino guiado pela estética esportiva e cultural, que serviu para tirar a prática da marginalidade.

De maneira geral a capoeira é um jogo e também uma tecnologia corporal baseada em uma mescla estratégica de dança e luta que alternam diversas intensidades de interação. É praticada ao som de cantos e instrumentos musicais da tradição africana, como atabaques, pandeiros, berimbaus, agogô e reco-reco. Os cantos acontecem ao estilo de pergunta (solista) e resposta (coro) e uma parte considerável do seu cancionário tradicional foi elaborado a partir da memória oral e cancionário popular que refletiu sobre um passado de perseguições e que inspiram suas estéticas da existência. A proposta deste artigo é visualizar como esses conhecimentos foram elaborados por meio de uma escrita audiovisual, entendendo o termo como a reunião em diferentes níveis de arquivos sonoros e imagens (ilustrações, fotografias e filmagens). Tais produções são aqui denominadas de arquivos da corporalidade.

A TRADIÇÃO ORAL E A MEMÓRIA VIVA DOS MESTRES

Um aspecto fundamental de sua transmissão de conhecimentos é o contato presencial com mestres e mestras da prática, que por meio do compartilhamento de vivências e da oralidade conseguem perpetuar esses saberes corporais, que são formulados de maneira integrada ao ritmo e diálogo estratégico do jogo.

Essas pessoas atuam a partir de uma forma de transmissão tradicional que se estabelece por meio da rememoração do passado e da formulação de narrativas que reflete uma filosofia de vida e um modo de ser fundamentado na sua prática coletiva.

Assim, a confecção de instrumentos musicais, a constituição da roda como ritual que possui uma temporalidade própria, a organização hierárquica das pessoas que participam da capoeira e muitos outros aspectos elaborados por meio dessas vivências são fundamentados pela tradição oral, o que permite uma rica variação que é pertinente ao contexto da memória e que se esquia de toda formulação totalizante e reducionista, adaptando-se às experiências variadas.

Esses homens e mulheres que utilizam a transmissão tradicional de saberes utilizando da oralidade são conhecidos como mestres ou mestras, e geralmente possuem um notório reconhecimento pelas comunidades onde atuam. Também passaram a ser reconhecidos no Brasil como griôs. O termo ganha destaque a partir de 2006 especialmente após sua utilização pela ONG Grãos de Luz², instituição que contribuiu com a elaboração da Lei Griô³ no Brasil⁴, durante o primeiro mandato de Lula e com Gilberto Gil à frente do Ministério da Cultura. De acordo a Grão de Luz:

2 Fonte: <https://capoeiraceaca.wordpress.com/mestres/> (Acesso em 23 de abril de 2019).

3 Resultado da Ação Griô Nacional que nasceu em 2006 como projeto criado e proposto pelo Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, da Bahia, ao programa Cultura Viva da Secretaria de Cidadania Cultural do Ministério da Cultura. Fonte: <https://capoeiraceaca.wordpress.com/leis/lei-griô/> (Acesso em 23 de abril de 2019).

4 O projeto da Lei Griô pode ser acessado na íntegra em <http://www.leigrionacional.org.br/files/2013/05/PL-Lei-Griô-Nacional-1786-2011.pdf> (Acesso em 23 de abril de 2019).

A palavra griô tem sua origem em *bamanan* (língua do noroeste da África, antigo império do Mali) e o seu significado é: “o sangue que circula”. Os griôs são como trovadores ou menestréis, considerados agentes que dão continuidade à cadeia da transmissão oral, fazendo circular os saberes tradicionais. (grifo original)

No contexto da diáspora africana nas Américas, a tradição griô foi responsável pela manutenção de diversos elementos das diferentes culturas africanas, ajudando a preservar conhecimentos e práticas entre as comunidades negras, como forma de resistência cultural. De acordo com o pesquisador Henrique Dutra

O griô, mestre griô ou mestra griô são homens e mulheres guardiões e guardiãs da memória, que possuem suas tradições transmitidas por gerações através da linguagem da fala e do corpo, sendo o indivíduo que valoriza o poder da palavra e da oralidade dentro de determinada comunidade. (DUTRA, 2005, p.21)

Na capoeira podemos visualizar a pedagogia griô de maneira evidente, tanto pela origem africana de grande parte de seus saberes como também pela inscrição do saber no corpo de seus praticantes.

De acordo com a pesquisadora María Luz Rodríguez Cosme, em documento publicado no site da UNESCO (s/d p.04), a tradição atravessa um processo sociocultural que possui um momento de aprendizado e outro de uso. Segundo ela, o conhecimento da oralidade se conserva pela transmissão de uma memória histórica que é dinâmica e que transcende as gerações. Na capoeira, vemos este processo na relação que se estabelece em torno da figura do mestre e da mestra, que reúnem em torno de si pessoas empenhadas em apreender seus conhecimentos, o que acontece por meio desse movimento de duas fases descrito por Luz, onde um primeiro momento acontece o aprendizado para, em seguida, o conhecimento ser praticado e ensinado, como forma de manter um elo com as gerações anteriores que preservaram tais saberes.

ARQUEOLOGIA DA PALAVRA “CAPOEIRA” E SEUS DIFERENTES SIGNIFICADOS

Como forma de traçar uma breve arqueologia de seu surgimento e entender o papel da oralidade em sua prática, apresentamos a seguir algumas evidências da capoeira no contexto de seu desenvolvimento especialmente em terras brasileiras.

A palavra capoeira é mencionada no primeiro século da invasão portuguesa na América do Sul, conforme relatos da época, como é o caso dos escritos do padre Fernão Cardim (1925), realizados por volta de 1598. Capoeira mencionada como termo oriundo da língua tupi, onde *kaa* refere-se à vegetação e *puera* é o pretérito nominal. É o local onde havia vegetação e que houve um desmatamento superficial, ou seja, as clareiras formadas pelas queimadas para o plantio de roça de toco, nas bordas das matas fechadas.

Capoeira passa a se referir especificamente a pessoas somente após as invasões holandesas no Brasil, durante o século XVII, ocorridas entre 1624 (Salvador – Bahia) e 1630 (Olinda e Recife – Pernambuco), sendo realizados pelos colonizadores em referência aos africanos e seus descendentes.

Com as invasões as colônias se desestabilizaram, o que favoreceu diretamente as fugas em massa dos escravos, que adentraram nas matas pelo caminho das capoeiras, reunindo-se nos mocambos ou quilombos, como o de Palmares, que chegou a ter 20 mil pessoas em seu auge (1670). Tal processo serviu para que tais fugitivos fossem denominados “negros das capoeiras”, termo este que logo foi simplificado para “capoeiras”. Trazemos esta perspectiva acerca da etimologia da palavra capoeira como forma de contextualizar o ambiente de seu surgimento, e ressaltando a resistência ao poder colonial pela população negra em suas diversas camadas de significados. Sob este aspecto, concordamos com a pesquisadora Sonaly Silva que afirma que:

quando nos propomos a discorrer sobre a gênese da capoeira, não buscamos um ponto original, mas investigar como essa experiência se engendrou, como se formou a teia que gerou a capoeiragem: os inumeráveis começos no processo de sua produção, as marcas singulares, as dispersões, as conexões de diferentes universos que se entrecruzaram e propiciaram o advento dessa prática no contexto brasileiro (2007, p.27).

Assim, um processo que permite visualizar sua formação enquanto prática se dá justamente na mudança da referência a um local (a mata queimada para roça) para a referência a um tipo de sujeito, que aqui é o negro fugitivo do sistema colonial escravista e que nas matas conseguiu reorganizar modos de vida calcados na experiência africana, por meio dos mocambos ou quilombos, que além de africanos, contou com indígenas, mestiços e até mesmo brancos fugitivos e/ou desertores.

Por sua vez, o entendimento da capoeira como uma prática corporal especificamente acontece somente no final do século XVIII, no ambiente urbano das cidades portuárias do Brasil colonial, especialmente o Rio de Janeiro, Salvador e Recife. É neste contexto que surgem os primeiros relatos sobre um tipo de sujeito diretamente ligado à população negra escravizada que graças a técnicas peculiares de corpo consegue vencer diversos oponentes armados apenas com esquivas e uso de golpes utilizando os pés, cabeça e mãos.

Após ser identificada como uma prática recorrente entre a população negra, a capoeira foi proibida, pois mesmo ocorrendo com utilização de cantoria e música, por outro lado fomentava acirrados enfrentamentos, que frequentemente resultavam em brigas e mortes, que ocorriam primeiramente entre os próprios praticantes, além dos inevitáveis confrontos com a polícia, conforme ressalta SOARES (1994, p.66):

“[...] a capoeira retinha dois significados – a festa, a brincadeira – e a violência. Violência esta que, ao contrário do que uma longa literatura da vida escrava cristalizou, não se dirigia somente contra os representantes da ordem escravista, fossem senhores ou membros do aparelho repressivo do Estado, mas também contra seus iguais, escravos, negros libertos, brancos pobres, participantes de outras maltas.

A violência também representava um possível foco de rebelião entre a população africana escravizada, que naquele momento constituía a maior parte da população colonial. Apesar da perseguição, muitos capoeiras assumiam um posicionamento político ousado, irreverente e questionador, o que resultava em confrontos frequentes com as autoridades. Sua prática foi ainda mais duramente perseguida depois da chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, que resultou na criação da Guarda Real, naquele mesmo ano. Em relação ao aspecto irreverente de seus sujeitos, Soares informa que o capoeira era uma figura *sui generis* o universo da criminalidade urbana da Corte. “Enquanto quase todos os personagens da marginalidade se preocupavam em permanecer ocultos na massa anônima, os capoeiras primavam pela notoriedade e pela fama” (SOARES, 1994, p.74).

O pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), que em 1821 fez parte da expedição ao Brasil do Barão de Langsdorff, cientista e diplomata russo, produziu a imagem intitulada *Jogar capoëra - Danse de la guerre*, com o objetivo de retratar sua prática nesse contexto. A imagem possui a seguinte descrição:

Os negros tem ainda um outro folguedo guerreiro muito mais violento, a capoeira: dois campeões se precipitam um sobre o outro procurando dar com a cabeça no peito do adversário que desejam derrubar. Evita-se o ataque com saltos de lado e paradas igualmente hábeis; mas lançando-se um contra o outro, mais ou menos como bodes, acontecelhes chocarem-se fortemente cabeça contra cabeça, o que faz com que a brincadeira não raro degenerem em briga e que as facas entrem em jogo ensanguentando-a.

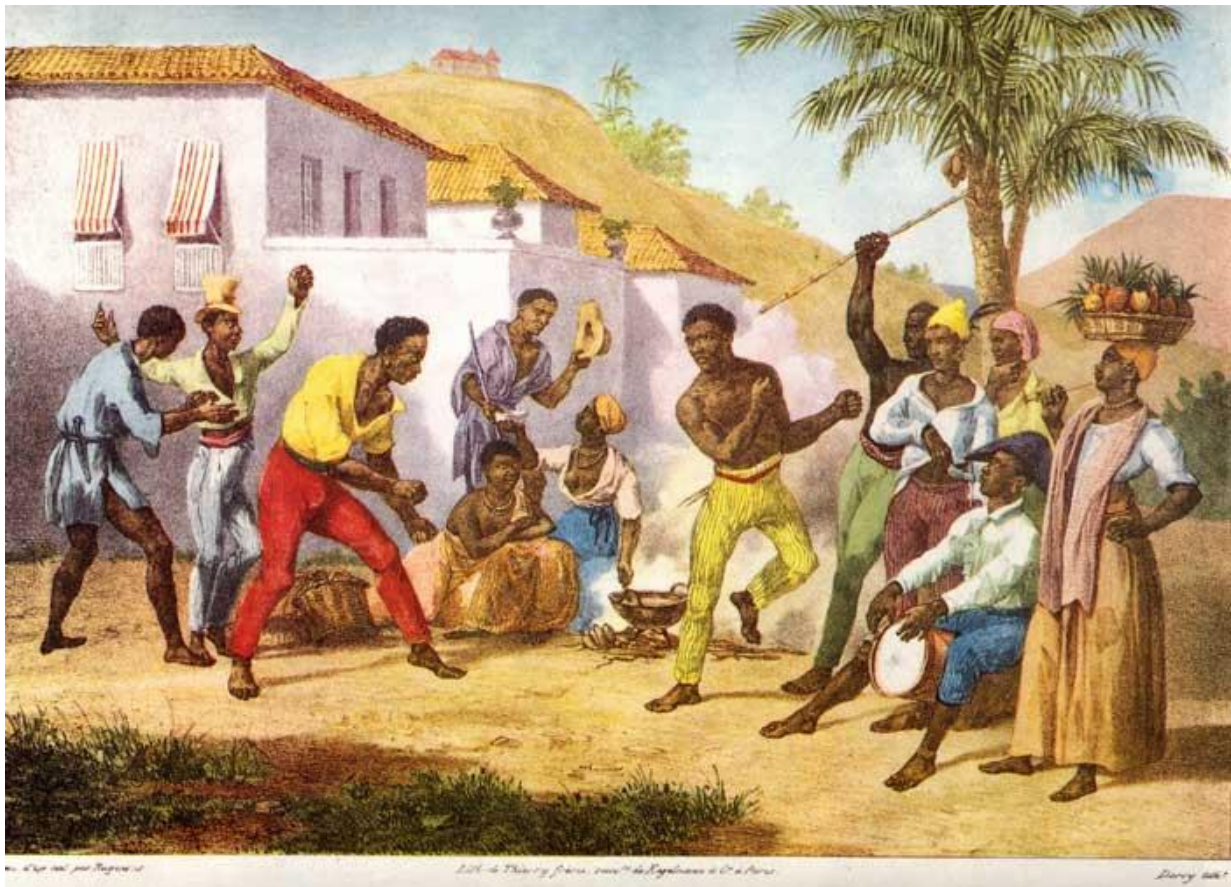


Figura 01: *Jogar capoeira - Danse de la guerre*. Rugendas (1835)
 Fonte: Wikipedia

Percebemos que a descrição de Rugendas apresenta uma perspectiva similar àquela apresentada por Soares (1994, p.66) de que a violência não acontecia somente nos embates com a força policial, mas também entre os próprios praticantes. Assim, a prática da capoeira na colônia resultava em castigos físicos mortais. De acordo com a pesquisadora Myrian Sepúlveda dos Santos, as práticas punitivas no Brasil colonial incidiam diretamente sobre o corpo dos condenados e “incluíam esquarteramentos, amputações, açoites, torturas físicas diversas e a marca de ferro quente. A imputação de penas não tinha a função de recuperar ou integrar o preso à sociedade e pouco se recorria ao encarceramento” (2004, p.140).

Uma mudança na repressão à capoeiragem se dá em meados do século XIX, quando aumenta o número de brancos (na maior parte eram portugueses pobres, denominados de “engajados”) detidos por causa da capoeira. De acordo com o historiador Carlos Eugênio Soares (2004), a saída das autoridades foi estabelecer a prisão aos infratores, uma vez que os castigos físicos eram direcionados somente à população de origem africana. Com a chegada da república a capoeira passa oficialmente a crime, com o decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890.

Nesse contexto entre o final da monarquia e o início da república ganharam notoriedade as bandas ou maltas, que eram os grupos de capoeiras que dominavam determinadas zonas da cidade, como praças e fontes, e que rivalizavam entre si. Muitas dessas maltas eram contratadas pelos políticos em tempos de eleições, para intimidar adversários, causar tumultos e fraudar as urnas. Em troca, recebiam favores políticos.

Contudo, uma grande transformação inicia a partir das primeiras décadas do século XX, com a gradativa mudança da criminalização por meio de uma perspectiva esportiva e um retorno da visibilidade de uma pedagogia griô, até então escamoteada pelas perseguições, que fizeram com que a quase totalidade dos documentos e registros sobre a prática viesse somente das autoridades, e que produziu entre praticantes uma lógica do segredo em relação aos seus conhecimentos da capoeira. Aqui é importante frisar que antes dessas primeiras décadas do século XX em que se formula uma esportização, uma pessoa geralmente aprendia capoeira somente pela observação das rodas e/ou feitos de capoeiras em locais públicos. Quando tinha sorte conseguia receber dicas de praticantes mais experientes, geralmente parentes ou pessoas com alguma relação de amizade, que por sua vez evitavam mostrar todo seu conhecimento, por precaução e estratégia.

OS MANUAIS

A mudança da marginalização para a esportização que estava ocorrendo no início do século XX teve como embasamento central um entendimento de que a capoeira era uma prática guerreira, mas que havia se degenerado por conta das maltas, e que deveria ser “resgatada” pelas qualidades como luta e jogo. Esta perspectiva pode ser percebida a partir da primeira obra prescritiva “Guia do capoeira ou gymnástica brasileira”, lançada em 1907, ainda sob a pressão da ilegalidade da prática. Esta obra manteve o anonimato do autor como medida de segurança, contando apenas com as iniciais “ODC”, que naquele contexto comumente eram usadas à guisa de uma dedicatória, significando “ofereço, dedico e consagro”.

Esta obra prescritiva é pioneira, apesar do caráter livresco. Em sua apresentação dá a entender que seu autor é um oficial do exército que seria praticante anônimo de capoeira, o que pode ser entendido a partir da atuação de capoeiras durante a Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864-1870, que inaugurou o mito do capoeira como o “herói brasileiro”, especialmente entre os militares. O autor deste livro apócrifo, afirma que contou com as informações de um praticante mais velho, que na ocasião estaria contando com cerca de 70 anos, ou seja, um mestre que possui a experiência e vivências da capoeira do tempo das perseguições e que talvez tenha inclusive participado da Guerra do Paraguai.

O pioneirismo do “Guia do capoeira” também se deve ao fato de tentar traduzir técnicas corporais por meio de ilustrações e pequenas descrições. Infelizmente, não chegaram até a atualidade cópias do livro original. A cópia que havia na Biblioteca Nacional (a única que se tinha notícia) foi roubada e o Guia do capoeira foi preservado parcialmente por meio de Aníbal Burlamaqui, que na época datilografou o conteúdo do livro, mas não conseguiu reproduzir as imagens, conforme apontou Vieira (2004). Posteriormente, Burlamaqui lançou seu próprio manual, intitulado “Gymnástica nacional (capoeiragem) methodizada e regrada”, de 1928.

Contudo, é importante ressaltar que essa perspectiva livresca sobre a capoeira não pode ser considerada como vinda de uma matriz cultural africana e da pedagogia griô, que esteve oculta e mantendo seus conhecimentos a partir de uma lógica do segredo, por causa das perseguições, ainda que mencione a presença de um praticante mais velho como consultor da obra. Antes pode ser entendida como uma tentativa de apropriação da cultura branca de parte de seus elementos discursivos e corporais, bem como uma estratégia para retirar toda a essência africana da capoeira, com a intenção de conquistar um público entre a sociedade brasileira que está se formando com o final do Império e início da República.

A PEDAGOGIA GRIÔ E O SURGIMENTO DAS ACADEMIAS

A transformação na prática que pode ser entendida como parte de uma estratégia de pedagogia griô acontece somente com o surgimento das primeiras academias, na cidade de Salvador, e que foram realizadas pelo empenho e espírito visionário dos próprios mestres da época. Entre os pioneiros, destacamos Mestre Bimba (Manuel dos Reis Machado, 1899-1974), criador da capoeira regional (estilo mais focado no esporte e defesa pessoal) e Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha, 1889-1981), um dos maiores ícones da capoeira angola (estilo com maior ênfase na musicalidade e filosofia afrobrasileira), que com o prestígio e sagacidade conseguem a liberação das autoridades para a abertura de suas academias, em 1932 e 1941, respectivamente, a partir de uma proposta legitimada pelo esporte, mas que traz consigo os elementos culturais da cultura negra como parte estruturante da prática⁵.

Com eles começa um período marcado pelo desenvolvimento de metodologias de ensino em forma de treinos físicos e musicais que são voltados para participar da roda, na qual se transmitem ensinamentos e a memória acerca do passado que foi preservada por meio do cancionário tradicional.

5 Ressaltamos que os mestres Bimba e Pastinha também são pioneiros na idealização e produção de produções audiovisuais, como veremos adiante.

Com a esportização, o termo “capoeirista” se dissemina para se referir à pessoa que pratica capoeira, seguindo a perspectiva da palavra “esportista”. A esportização foi uma maneira que os mestres encontraram para transmitir seus conhecimentos calcados na oralidade, funcionando como uma negociação com o estado e a sociedade da época para que a prática se afastasse da marginalização que a acometeu por séculos e pudesse se aproximar da classe trabalhadora e da classe média. A prática no ambiente fechado e institucionalizado da academia também tinha por objetivo apagar a capoeira das praças e ruas, onde até então era seu ambiente principal. Contudo, a prática permaneceu nesses locais, mas se transmutou para uma forma mais espetacularizada, com o objetivo de atuar pela perspectiva do mercado do turismo da cidade de Salvador.

Esse processo de esportização da capoeira e sua popularização constitui-se em uma reconfiguração de um elemento oriundo da cultura negra desenvolvido como forma multilinear de resistência à colonização para serem acessadas por segmentos de uma classe social que emerge nas primeiras décadas do século XX graças à industrialização. De acordo com a pesquisadora Muleka Mwewa (2005, p.75), com o aumento do tempo livre surge uma preocupação do que fazer com ele. É nesse espaço que a capoeira ganha terreno, como prática voltada ao lazer de uma população assalariada. Contudo, ao invés de simplesmente ocorrer o enquadramento e formatação da capoeira pela lógica mercadológica, o que ocorre não é simplesmente uma adequação, mas uma inversão de posições, “pois parte das camadas subalternas torna-se referência pedagógica das camadas médias da sociedade em diferentes países” (MWEWA, p.17).

ARQUIVOS DA CORPORALIDADE: SABERES DA PRÁTICA

Nesse contexto do surgimento das primeiras academias de capoeira, Mestre Bimba teve um destaque considerável, uma vez que além do pioneirismo quanto à elaboração de um método sistematizado de treinos, também foi inovador em termos de produções sonoras, lançando o LP “Curso de capoeira regional”, no ano de 1962, que pode ser considerada uma obra calcada na experiência de transmissão griô construída em décadas de ensino, porém utilizando uma nova mídia que se popularizava naquele período, o que também era uma saída para a deficiência da capacidade de escrita tradicional, uma vez que Bimba era analfabeto funcional e sabia apenas assinar o próprio nome. Sua obra inaugura o surgimento dos “arquivos da corporalidade”, formulados não simplesmente para uma apreciação ou consumo musical, mas como estratégia para registro e ensino das técnicas da capoeira e também de sua filosofia.



Figura 02: capa do disco de Mestre Bimba (1962)
 Fonte: acervo pessoal do autor

Podemos pensar a elaboração dessa obra como mais uma camada nas negociações dos mestres e a sociedade da época para legitimar a prática dentro de um contexto esportivo e como forma de enfrentamento da marginalização institucionalizada contra a população negra. Esse disco também é uma forma de guardar uma memória sem deixar de lado a oralidade, pois enquanto o papel registra de maneira fria os elementos musicais, a interpretação e demais aspectos corporais, o disco preserva a performance, as nuances da voz, bem como os ritmos e sonoridades dos instrumentos musicais. Não podemos nos esquecer que naquele contexto lançar um disco era um fato destacado no cotidiano, restrito a artistas e passível de ser tocado no rádio.

Sob este aspecto, é um trabalho inovador e que transforma consideravelmente a prática e ensino da capoeira, até então acontecendo somente pelo contato direto com os mestres e praticantes mais experientes. A partir de então é possível conhecer e até mesmo aprender, ainda que de maneira básica, alguns elementos da sua musicalidade, inclusive nuances de sua oralidade que não poderiam ser expressas em sua amplitude por informações impressas em papel.

O disco apresentava, no lado A, os toques utilizados na capoeira regional; e, no lado B, trazia cânticos tradicionais da capoeira. Apesar de inovar com a criação de um novo estilo de capoeira, Mestre Bimba seguiu a tradição ao estabelecer um tipo de jogo para cada toque de berimbau, tal qual acontecia na capoeira tradicional, o que servia para o aprendizado de diversas possibilidades de expressão corporal e serve aqui como uma evidência das nuances dos conhecimentos corporais que são elaborados pela pedagogia griô e que podem assumir uma nova perspectiva sem molestar a essência dos saberes.

Os toques apresentados com o “Curso de capoeira regional” foram: São Bento Grande, Cavalaria, Benguela, Santa Maria, Iúna, Idalina e Amazonas. Por sua vez, no lado B do disco, Bimba apresentava duas formas específicas de versos utilizados nos seus treinos: Quadras (quatro versos seguidos de coro) e Corridos (dois versos seguidos de coro). De acordo com Muniz Sodré, que foi aluno de Mestre Bimba, ele estabeleceu as seguintes possibilidades de jogo para seus alunos, orientados por meio dos toques de berimbau:

São Bento: O mais veloz de todos, destina-se ao jogo duro, a que não estranha a possibilidade de violência.

Cavalaria: não tão rápido como o São Bento, mas também caracterizado pela violência.

Santa Maria: toque rápido, dá margem a movimentos mais soltos e a floreios de corpo e mãos.

Benguela: jogo colado à maneira do que na Angola se chamava “jogo de dentro”, com sugestões de defesa contra faca.

Idalina: tipo de toque acentuadamente “mandingueiro”, que incentiva o jogo alto e a malícia.

Amazonas: toque sutil, com ritmos e variações melódicas diversificadas.

Iúna: toque que merece um destaque – destinado aos capoeiras mais experientes ou simplesmente a um jogo de formados em ocasiões de festa. Foi criado pelo Mestre em homenagem a uma ave do sertão conhecida como iúna. (SODRÉ, 2002, p.78 – grifo original)

Além disso, o disco vinha acompanhado de um livreto com explicações e ilustrações sobre suas sequências de treinos. Este formato de mídia sonora acompanhada de um livreto ilustrado permitiu que elementos da oralidade, como as nuances, ritmos e formas de execução musical pudessem ser aprendidas por pessoas que estivessem para além do alcance da academia de Mestre Bimba, levando essa oralidade a outros locais para além da sua presença física e servindo como um registro desses conhecimentos.

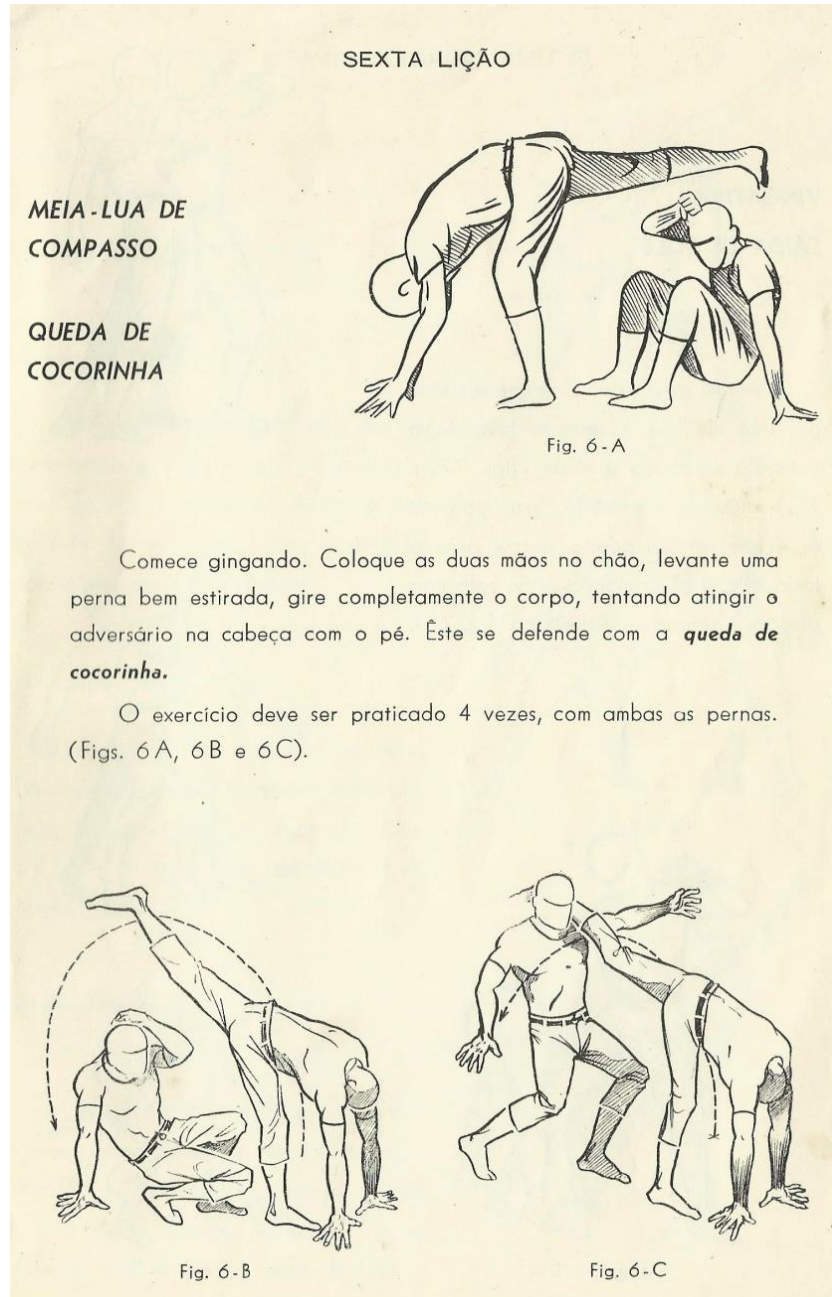


Figura 03: página do livreto que acompanha o disco Curso de capoeira regional

Fonte: acervo pessoal do autor

Ressaltamos ainda que em seus cânticos é possível perceber toda a experiência da capoeiragem ligada à resistência à escravidão e marginalização da população negra na sociedade brasileira. Com eles, Mestre Bimba traz ao ouvinte a essência da filosofia que perpassa a capoeira, formulada como resistência à escravidão e as perseguições, como podemos perceber nos versos a seguir:

Aquele quem me ensinou
 Tá no Engenho da Conceição
 Só devo é o dinheiro
 Saúde e obrigação
 Sou discípulo que aprende
 Sou mestre que dá lição
 O segredo de São Cosme
 Só quem sabe é Damião, camará

Importante mencionar que sua obra abriu caminho para que mais mestres se motivassem em registrar seus conhecimentos utilizando da mídia sonora. Assim, outras experiências se sucederam em termos de registros sonoros, como os discos “Capoeira da Bahia”, lançado em 1963, que contou com a participação de Traíra, Gato e Cobrinha Verde; e ainda, o antológico disco “Capoeira angola: Mestre Pastinha e sua academia” (1969), que conta com depoimentos de Mestre Pastinha sobre a capoeira do passado, que irrompem em meio às músicas. A seguir, alguns depoimentos de Mestre Pastinha⁶ que estão presentes em seu disco e que mostram um pouco de suas memórias e evidenciam as perseguições pelas quais frequentemente passavam seus praticantes:

Eu me chamo Vicente Ferreira Pastinha. Eu nasci para a capoeira. Só deixo a capoeira quando eu morrer. Eu amo o jogo da capoeira e não há outra coisa melhor na minha vida, no resto da minha vida, que seja a capoeira.

Hoje eu estou com 79. Óia, minha vida é uma vida muito atrapalhada pra eu contar, mas tem centenas de pessoa, milhares de pessoas que me conhece, que já me acompanharam de infância e que vem me acompanhando poderá dizer alguma coisa. Todos eles que quiser dizer alguma coisa sobre minha biografia, pode dizer qualquer coisa, eu aceito toda e qualquer.

Agora tem uma coisa, num fui bobo! Na roda de capoeira, Eu num fui bobo!

Na mandinga eu não fui bobo não, viu? Agora pra eu dizer, pra eu contar assim, eu não vou contar nada porque se eu contar fica uma coisa muito longa e parece que eu estou no céu.

Muitas desordem que o capoeirista fazia não era propriamente por ele, era também provocada. Porque se estava numa vadiação com um

⁶ Preferimos apresentar as falas de Mestre Pastinha de um modo mais próximo de como estão no disco ao invés de “corrigi-las” de acordo com normas vigentes da língua portuguesa.

berimbau na mão, eles passavam e entendiam de querer tomar pra quebrar, aí inflamava né? Muito capoeirista não queria perder seu instrumento, não é? O íntimo do capoeirista não queria perder seu instrumento. Então o que nós tinha que brigar.

Mestre Pastinha iniciou uma linhagem de discos na capoeira que traz as narrativas dos mestres em cunho mais autobiográfico e documental, alternando e sobrepondo musicalidades e depoimentos de sua experiência de vida com a capoeira. Esta forma utilizada por Pastinha virou um modelo e foi utilizado também por outros mestres para descrever suas vivências na capoeiragem. É o caso dos discos “Capoeira da Bahia”, do Mestre Paulo dos Anjos, que foi lançado em 1985; e, ainda, o disco “Capoeira: Mestre Canjiquinha & Mestre Waldemar”, de 1986, entre diversos outros mestres que também produziram seus materiais como forma de registro de seus saberes.



Figura 04: capa do disco de Mestre Pastinha (1969)
Fonte: <http://svencapoeira.blogspot.com/2009/10/pastinha-lp-1969.html>

Podemos considerar tais produções como escritas audiovisuais, uma vez que registram os conhecimentos e oralidade dos mestres com grande parte de suas nuances, e os preservam no tempo e espaço. Esses materiais seguem uma perspectiva de uma “escrita de si”, tal qual propôs Michel Foucault (2010 p.145), para quem a escrita de si é um conceito que se refere à seleção de coisas que se fez ou se pensou e que é oferecido a um olhar possível. A escrita de si formula conhecimentos que visam alcançar outras pessoas, perpetuando-se no tempo e espaço, sendo realizada especialmente a partir da experiência subjetiva. Em certo aspecto uma “escrita de si audiovisual” seria uma forma encontrada para que alguns aspectos da oralidade fossem preservados, em detrimento da linguagem escrita.

Tal transformação é ainda mais evidente pelo próprio local de enunciação desses conhecimentos, uma vez que no tempo da criminalidade e marginalização institucionalizada os praticantes de capoeira não puderam deixar registros desses conhecimentos e vivências, pelas perseguições que houveram e que calaram suas narrativas. Os únicos registros referentes à prática da capoeiragem entre os séculos XVIII e XIX foram elaborados por instituições de repressão, como a polícia, além da imprensa da época e os relatos de viajantes que passaram pelo Brasil colonial, o que demonstra o empenho do poder imperial em dizimar e silenciar a população negra que insurgisse contra o sistema escravocrata.

Todos estes relatos estão impregnados pela perspectiva da marginalização, ainda que eventualmente exaltem as proezas, capacidades e conhecimentos corporais dos capoeiras em enfrentar diversos oponentes, inclusive armados. Este processo imposto à população negra e enfrentado nesse caso pelos capoeiras nos remete a outro conceito foucaultiano, de sujeito infame (FOUCAULT, 2003), uma vez que registram informações dos capoeiras apenas como um rastro do poder exercido sobre eles pelas instituições como a polícia. Foucault afirmou que esses discursos do poder “realmente atravessaram vidas; essas existências foram efetivamente riscadas e perdidas nessas palavras” (2003, p.04). Eles se tornaram um fragmento obscuro daquilo que não é dito, como se não devessem existir na sociedade. Podemos dizer que os sujeitos infames foram aqueles

que aparecem apenas por meio da incidência da luz das autoridades que foram jogadas momentaneamente sobre eles. “O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (id., ib., p.05).

Os conhecimentos da capoeira só puderam ser acessados pela sociedade a partir do momento em que a prática deixou de sofrer perseguições, propiciando aos mestres e mestras que seus saberes pudessem ser propagados, o que foi amplificado pelo alcance dessas produções audiovisuais, que obtiveram grande aceitação, especialmente no contexto das academias de capoeira e popularização da tecnologia sonora. Em muitos locais esse material era utilizado durante os treinos nas academias, ajudando as pessoas desconhecedoras da cultura negra do Brasil a se familiarizarem com o cancionário tradicional da capoeira e com as histórias contadas pelos mestres, o que ocorre inclusive em relação a pessoas estrangeiras que estão aprendendo a capoeira e a língua portuguesa na atualidade.

PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E MEMÓRIA ORAL

A experiência da oralidade que perpassa esses arquivos sonoros ganhou uma nova camada com a popularização dos DVD's, uma vez que acrescentou a imagem em movimento ao som, quando antes apenas ilustrações e fotografias eram utilizadas. Diversos mestres produziram suas próprias obras, sejam CD's ou DVD's, como forma de preservar suas perspectivas para a capoeira. A partir do início do século XX muitas obras que foram lançadas no formato LP foram reeditadas em formato CD.

Um exemplo que acompanhamos durante a pesquisa de elaboração da tese, produzida na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ, 2016) foi o processo criativo realizado por Antônio José da Conceição Ramos (1953-2017), conhecido como Mestre Patinho, considerado uma das maiores referências da capoeira do Maranhão na virada do século XX para o XXI. Ele produziu em 2008 o CD “Capoeira Laborarte” seguindo a mesma perspectiva iniciada por Bimba e Pastinha, de trazer depoimentos, músicas e toques de berimbau, além de contar com a participação de seus alunos e alunas. E então, no ano de 2013, produziu o DVD “O novo

no velho sem molestar raízes”, no qual procurou sistematizar suas aulas semanais e o método de aprendizado desenvolvido por ele e denominado “Consciência pelo movimento”. Seu DVD contém, em essência, seu modo de ensinar e a sistematização básica das aulas que ministrava três vezes por semana no Centro Cultural Mestre Patinho⁷.



Figura 05: capa do DVD de Mestre Patinho (2013)
 Fonte: acervo pessoal do autor

⁷ Funcionando desde 2001 na Rua São Pantaleão nº 513, no Centro de São Luís – MA. É a casa onde nasceu e onde viveu seus últimos anos de vida. Atualmente, segue com atividades de capoeira, tambor de crioula e caixa do Divino Espírito Santo.

Em sua perspectiva, tal qual podemos visualizar pelo DVD, a capoeira possui três alturas, três distâncias e três andamentos. Sua proposta pedagógica seguiu um entendimento de que a capoeira deve ser jogada de acordo com o que o berimbau está tocando, seja lento (como o toque de Angola), moderado (São Bento Pequeno) ou rápido (São Bento Grande), e que também pode ser percebido nos diferentes toques que Mestre Bimba e outros mestres sempre enfatizaram, como forma de aprender os diferentes jogos de capoeira, seja o jogo floreado e esteticamente intrincado como o jogo veloz e combativo, entre outras possibilidades.

Tal perspectiva também foi ressaltada por antigos mestres como Washington Bruno da Silva (1925-1994), conhecido como Mestre Canjiquinha e para quem Mestre Bimba (o criador da regional) “era tão angoleiro quanto ele”, com a única diferença de que criou um método de ensino próprio⁸. Este depoimento, por exemplo, atualmente está disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, o que permite que pessoas localizadas em diversas partes do planeta possam ter acesso a conhecimentos que até meados do século XX eram transmitidos somente presencialmente nas academias e nos ambientes nos quais havia a presença de praticantes de capoeira.

Sob este aspecto, percebemos que Mestre Patinho mantém em seu discurso um elemento também aprendido pela oralidade, uma vez que entre os mestres com quem aprendeu, destacamos Anselmo Barnabé Rodrigues (1948-1982) conhecido como Mestre Sapo, e que foi aluno de Mestre Canjiquinha. Sua busca foi sempre a de manter as tradições da capoeiragem sem desvincular-se de suas raízes.

Tal entendimento mostra como os conhecimentos da oralidade conseguem permanecer firmes entre as pessoas que praticam a capoeira para além do tempo e

⁸ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KuFI3VcsuNo>

espaço, pois são justamente tais elementos que são aprendidos juntamente com as técnicas corporais. Assim, para além dos conteúdos presentes no seu cancionário, também o conhecimento acerca dos toques de berimbau e os modos de jogar revelam esses posicionamentos dos mestres mais antigos. Com o uso do meio audiovisual, esses depoimentos tornam-se potencialmente disponíveis para acesso por praticantes e pessoas interessadas na capoeira na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acervo audiovisual dos mestres de capoeira pode ser considerado como um arquivo peculiar porque está imerso na experiência de praticantes experientes, os mestres de capoeira, e que acontece em consonância com a memória acerca de sua história, marcada pela resistência da população negra frente à escravidão e ao sistema colonial.

Este material funciona ainda como um contraponto aos documentos advindos do estado brasileiro e de seu aparato repressivo colonial e que se constitui por meio da memória oral dos mestres e mestras. Em certa medida, preservam a oralidade e ensinamentos transmitidos de geração em geração.

Tais conteúdos audiovisuais continuam a ser revisitados na atualidade, como forma de preservar a memória dos antigos mestres e as tradições que foram passadas por meio da oralidade e da pedagogia griô. Esses saberes estão nos cânticos, nas explicações dos movimentos de ataque, defesa e esquivas que acontecem nas academias e ainda na própria conformação da roda como ritual, no qual o tempo mítico é acessado por meio do som dos instrumentos musicais. Desse modo, o conhecimento

dos mestres segue se renovando nas mãos dos seus discípulos e discipulas, que rememoram e ensinam às novas gerações.

Importante ressaltar o papel dessas produções na elaboração dos treinos práticos em muitos contextos, uma vez que contribuem para dar cadência aos exercícios que são orientados pelos mestres e mestras, bem como auxiliam no aprendizado dos toques de berimbau. Este tipo de uso se fundamenta sobre uma forma ativa de audição, uma vez que é realizada praticando os movimentos da capoeira.

A ideia do uso desse material audiovisual por praticantes não é substituir a roda de capoeira, mas se preparar para participar dela, bem como para aumentar o repertório de músicas, conhecer novas formas de versos e também conhecer as peculiaridades que existem entre a diversidade de grupos, o que ressalta nuances e estilos de cada mestre e mestra, bem como a forma como elaborou seus conhecimentos sobre uma base que é compartilhada coletivamente.

Finalmente, é importante ressaltar a precariedade da linguagem escrita para qualquer tentativa de traduzir esses conhecimentos musicais e corporais que são perpassados através dessas obras. Sob este aspecto, nosso objetivo com este texto foi mais o de indicar algumas possibilidades para acessar conhecimentos corporais por meio de obras audiovisuais, sejam elas discos ou filmes, do que descrever o imenso universo que existe neles.

REFERÊNCIAS

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Rio de Janeiro: Editores J. Leite e Cia, 1925.

COSME, María Luz Rodríguez. Fundamentos teóricos acerca de la oralidad. Un acercamiento necesario. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/images/Fundamentos_teoricos_acerca_de_la_oralidad_02.pdf (Acesso em 30 de outubro de 2018).

DUTRA, Henrique Leonardo. **Educação e cultura de tradição oral: um encontro com a pedagogia griô**. Dissertação (mestrado). Campinas: Unicamp, 2015.

FERREIRA, Bruno Soares. **A reinvenção dos arquivos da capoeira: uma arqueologia audiovisual e biopolítica**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: ECO-UFRJ, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política – ditos & escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. A vida dos homens infames. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

Guia do capoeira ou gymnástica brasileira. Rio de Janeiro: Livraria Nacional, 1907. (Anônimo)

Mestre Canjiquinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KuFI3VcsuNo> (Acesso em 22 de abril de 2019).

Mestre Patinho – o novo no velho sem molestar raízes. São Luís – MA, 2013. Direção: Antônio José da Conceição Ramos (Mestre Patinho). Produção: Alberto Greciano Merino. 70 min. Som, Color. Formato: DVD.

MESTRES GRIÔS. Disponível em: <https://capoeiraceaca.wordpress.com/mestres/> (Acesso em 22 de abril de 2019)

MWEWA, Muleka. **Indústria cultural e educação do corpo no jogo da capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada**. Dissertação (mestrado). Santa Catarina: UFSC, 2005.

Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Iphan, 2014. (Dossiê Iphan nº 12).

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **Revista Topoi do Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ**, v. 5, n. 8, jan-jun 2004, pp. 138-169. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v5n8/2237-101X-topoi-5-08-00138.pdf> (Acesso em 22 de abril de 2019).

SILVA, Sonaly Torres da. **Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência**. Dissertação (mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

_____. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1994.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba: corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

VIEIRA, Sergio Luiz de Souza. Annibal Burlamaqui (Zuma): patrono da capoeira desportiva. In: **Da capoeira: como patrimônio cultural**. Tese (doutorado). PUC/SP, 2004.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS CITADAS

Capoeira angola: Mestre Pastinha e sua academia. Mestre Pastinha. Brasil: 1969. 32 minutos.

Capoeira. Mestre Canjiquinha & Mestre Waldemar. Brasil: 1986. 35 minutos.

Capoeira da Bahia. Traíra, Gato e Cobrinha Verde. Brasil: 1963. 40 minutos.

Capoeira da Bahia. Paulo dos Anjos. Brasil: 1989. 28 minutos.

Curso de capoeira regional. Mestre Bimba. Brasil: 1962. 33 minutos.





Pintura Odaymar: Comienzo.

DO COMBATE AO ANTICIGANISMO NA ESPANHA: AS REAÇÕES ÀS ENTREVISTAS DA DIRETORA DE 'CARMEN Y LOLA'

EL COMBATE AL ANTIGITANISMO EN ESPAÑA:
LAS REACCIONES A LAS ENTREVISTAS DE LA DIRECTORA DE 'CARMEN Y LOLA'

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5360250>

Envio: 11/06/2019 ♦ Aceite: 16/07/2019

GABRIELA MARQUES GONÇALVES



Investigadora predoctoral en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), becaria CAPES (Brasil) y miembro del Instituto de la Comunicación de la UAB (Incom-UAB). Licenciada en Comunicación Social/Periodismo por la Universidade Federal de Goiás, Máster en Comunicación por la Universidad Federal de Juiz de Fora. E-mail: gmgjornal@gmail.com

RESUMO:

Este ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre o debate que o filme 'Carmen y Lola' (Espanha, 2018) gerou nos meios de comunicação e plataformas de internet na Espanha. O filme, dirigido por Arantxa Echevarría, narra uma história de amor entre duas jovens mulheres ciganas. Se por um lado as produções artísticas e/ou mediáticas são usadas pela sociedade majoritária como ferramentas de reprodução de estereótipos e discursos racistas; por outro, a população cigana também vem fazendo uso das mesmas para contrapor e denunciar tais discursos. Com o objetivo de conhecer o modo no qual o Anticiganismo se difunde e como os contra-discursos produzidos pelos movimentos racializados circulam pela rede, analisamos textos publicados em diferentes plataformas digitais em resposta às declarações e entrevistas da diretora deste filme. O coletivo cigano foi alvo de numerosas leis anticiganas ao longo da história da Espanha (GARRIGA, 2000; MARTÍNEZ, 2017; RÍO, 2017; OLEAQUE, 2014), um fato que provocou a expansão de atitudes racistas contra este grupo social, não só na vida cotidiana, mas também a nível institucional. Entendemos que para compreender os argumentos utilizados pelos coletivos ciganos diante das declarações da diretora de 'Carmen y Lola', é imprescindível conhecer este processo de perseguição e, por isto, se faz um percurso histórico do mesmo.

PALABRAS CLAVES: População Cigana; Anticiganismo; Racismo; Cinema; 'Carmen y Lola'

RESUMEN:

Este ensayo teórico tiene como objetivo reflexionar sobre el debate que la película 'Carmen y Lola' (España, 2018) ha generado en los medios de comunicación y plataformas de internet en España. El film, dirigido por Arantxa Echevarría, narra una historia de amor entre dos jóvenes mujeres gitanas. Si por un lado las producciones artísticas y/o mediáticas son usadas por la sociedad mayoritaria como herramientas de reproducción de estereotipos y discursos racistas; por otro, la población gitana también viene haciendo uso de las mismas para contraponer y denunciar tales discursos. Con el objetivo de conocer el modo en el que el Antigitanismo se difunde y cómo los contradiscursos producidos por los movimientos racializados circulan por la red, hemos analizado textos publicados en diferentes plataformas digitales en respuesta a declaraciones y entrevistas de la directora de esta película. El colectivo gitano ha sido blanco de numerosas leyes antigitanas a lo largo de la historia de España (GARRIGA, 2000; MARTÍNEZ, 2017; RÍO, 2017; OLEAQUE, 2014), un hecho que ha provocado la expansión de actitudes racistas hacia este grupo social, no solo en la vida cotidiana sino también de tipo institucional. Entendemos que para comprender los argumentos vertidos por los colectivos gitanos ante las declaraciones de la directora de 'Carmen y Lola', es imprescindible conocer este proceso de persecución y, por ello, se hace un recorrido histórico del mismo.

PALABRAS CLAVE: Población Gitana; Antigitanismo; Racismo; Cine; 'Carmen y Lola'.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre el debate generado alrededor de la película española de 2018 'Carmen y Lola', dirigida por Arantxa Echevarría, que ganó presencia en los medios de comunicación tras participar en una de las muestras de la edición del mismo año del festival de cine de Cannes, la Quincena de Realizadores. Diversas entidades y colectivos gitanos españoles reaccionaron en los medios de comunicación y en las redes sociales contraponiendo las entrevistas de la directora, Arantxa Echevarría, bien por los estereotipos sobre la juventud gitana reforzados por ella, bien por sus declaraciones sobre la ausencia de voz de las mujeres gitanas, lo que hace que su situación sea contada por payas¹.

1 Payo es la expresión utilizada por la población gitana española para nombrar a una persona no gitana.

Sin embargo, antes de enfocarnos en este caso específico, es importante hacer un breve recorrido por la historia de persecución institucional y política sufrida por la población gitana en España a lo largo de los años desde su llegada al país en el siglo XV. Se lleva a cabo para que sea más fácil comprender la postura y los argumentos de los interlocutores gitanos citados en este texto. Además, se hará necesario explicar cómo se construyen los estereotipos en relación a este colectivo y cómo las violencias sufridas por él se asemejan a aquellas vividas por otros grupos racializados en otros países, como Estados Unidos. Todo ello nos ayudará a comprender la importancia de la interseccionalidad en los discursos feministas hegemónicos y racializados que aparecerán en los retazos seleccionados para este texto. Intentando hacer un paralelismo con actos racistas sufridos por la población gitana en España, abordaremos brevemente casos relatados por Angela Davis² sobre la población afroamericana en Estados Unidos. No por comparar realidades lejanas en el tiempo y en el espacio, sino por destacar las similitudes entre diferentes situaciones vividas por grupos racializados.

Seguidamente, analizaremos los textos publicados por las asociaciones y activistas gitanas, además de aquellos producidos por medios de comunicación españoles con entrevistas de la directora y/o de las representantes gitanas. Los textos fueron recogidos de las perfiles personales de activistas gitanas y de las páginas de asociaciones gitanas seguidas por la autora de este ensayo en la red social *Facebook*. Todos los textos relacionados a la película ‘Carmen y Lola’, publicados en estos perfiles y páginas entre abril y septiembre de 2018, fueron guardados para posterior análisis. El seguimiento de estos perfiles fue llevado a cabo por medio de la página personal de la autora que desarrolla trabajo de campo con la población gitana de Barcelona desde

2 Profesora y filósofa, conocida por su vinculación con el partido Panteras Negras de Estados Unidos, en los años 1960, y escribió libros relacionados a los derechos de las mujeres y a la discriminación social y racial, siendo una referente en el activismo feminista negro.

enero del 2016. Este trabajo de campo posibilitó conocer y contactar con diferentes sujetos y entidades gitanas de diferentes partes de España, relaciones estas que se extendieron al ambiente digital. Luego, los perfiles y páginas seguidos no fueron seleccionados específicamente para el análisis relacionado a la película, sino que el interés por este tema surgió debido al grande debate generado entre estos sujetos. ¿Por qué la película había tenido tal repercusión en las redes sociales de los interlocutores de la investigadora en el ambiente digital?

La etnografía digital me permitió comprender como una red social como *Facebook* formaba parte del cotidiano de estos sujetos en lo referente a su activismo en la lucha contra las discriminaciones provocadas por el Antigitanismo. Los materiales publicados y compartidos por estos interlocutores reflejaban un modo específico de comprender e interpretar los discursos relacionados a la película 'Carmen y Lola'. Visión de mundo esta muchas veces invisibilizada en los espacios discursivos de poder.

Los 13 textos analizados fueron publicados originalmente en medios de comunicación tales como los periódicos *Público*, *Huffington Post*, *El Salto* y la revista *Variety* o en los *blogs* de diferentes asociaciones gitanas como *Federación Kamira*, *Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad* y *Ververipen, Rroms*. Los textos escritos por activistas gitanos fueron accedidos, por un lado, por medio de sus perfiles personales seguidos en *Facebook* y, por otro, por medio de las páginas de diferentes asociaciones gitanas de España.

En este texto se analiza cómo el colectivo gitano construyó un discurso que contestara las declaraciones de la directora Arantxa Echevarría sobre la población gitana española. El material recogido se divide en 5 textos producidos por activistas gitanas; 6 producidos por medios de comunicación con entrevistas con ambas las partes o solamente una de ellas, o bien utilizando comunicados escritos por ellas; un comunicado

publicado en la cuenta personal en Twitter de la directora de 'Carmen y Lola'; y una crítica de la película publicada en la ocasión de su exhibición en Cannes y traducida en la página web de una de las asociaciones.

El análisis se enfocará en lo que los autores de los discursos dicen a respecto de la comunidad gitana, esté directamente ligado a la película o no. El objetivo aquí no es analizar ni los textos periodísticos ni la narrativa cinematográfica, sino más bien visibilizar los discursos de sujetos sociales históricamente silenciados, como es el caso de gitanas y gitanos, y comprender el punto de partida de los discursos que parten desde la sociedad mayoritaria, en este caso más específicamente desde la blanquitud. Esta decisión va de encuentro a las reflexiones del movimiento feminista negro, especialmente aquellas desarrolladas desde Brasil, donde los debates sobre el lugar de enunciación de los discursos es extremadamente importante para comprender quienes son los protagonistas de las narrativas construidas (RIBEIRO, 2017).

Los sujetos y actores gitanos involucrados en estos discursos son de diferentes partes de España, especialmente Comunidad Valenciana, Madrid y Andalucía, además de formar parte de entidades relevantes en el activismo gitano español relacionados con temas de diversidad sexual y de género.

Veremos aquí como no sólo el arte, sino también los medios de comunicación, especialmente internet, se ponen como espacios de embate importantes en la lucha antirracista al proporcionar espacios a determinados grupos sociales históricamente silenciados en los medios de comunicación tradicionales. Se notará como la reacción y repercusión de los textos de las activistas gitanas produjeron un debate sobre el tema, ganando con ello espacio en medios de comunicación.

1. MARCO DE REFERENCIA. PERSECUCIÓN Y ANTIGITANISMO EN LA HISTORIA DE ESPAÑA

La consolidación de los estados nación en Europa durante la Edad Moderna es acompañada de la creación de fronteras entre un “nosotros” y un “ellos”. Esta relación va cambiando de acuerdo a las necesidades de los grupos mayoritarios al reforzar sus espacios de poder, haciendo que las minorías sean tratadas de diferentes maneras dependiendo del contexto. Ello porque “de una manera o de otra, necesitamos los grupos ‘menores’ en nuestros espacios nacionales – aunque sea sólo para limpiar nuestras letrinas y trabar nuestras guerras”³ (APPADURAI, 2009, p. 40-41).

En el caso de España, la presencia de los gitanos en el que hoy se conoce como el Estado español acompañó el propio proceso de formación de este estado nación, tornando aún más compleja la relación entre este grupo social y la sociedad mayoritaria. Las diferentes formas de persecución a la comunidad gitana, como se verá adelante, muestran como ella siempre fue considerada el “ellos” en la sociedad española, habiendo compartido esta posición con diferentes grupos a lo largo de la historia. Esta persecución puede ser vista como resultado del racismo de Estado en España que, según Cortés y Fernández (2015), se constituyó “como un dispositivo religioso-católico” hasta el siglo XVII y “como un dispositivo económico-liberal en el siglo XVIII” (p. 499).

La llegada de los gitanos a España fue respondida con la creación de medidas que limitaban sus movimientos y asentamientos. Los primeros grupos de este colectivo, formados por entre 50 y 100 personas, llegaron a la Península Ibérica en 1425, entrando por Cataluña (RÍO, 2017). Conocidos como “egipcianos” porque se creía que eran de Egipto, en un primer momento, los gitanos fueron bien recibidos pues eran considerados transeúntes y peregrinos, pero después empezaron la persecución, las órdenes de expulsión y los intentos de asimilarlos a la sociedad.

Aunque “la historia política moderna hispano-romaní no debe” ser leída de un modo lineal (Cortés y Fernández, 2015, p. 504), Teresa San Román (apud GARRIGA, 2000, p. 54) hace una división temporal formal referente al tratamiento hacia el Pueblo Gitano

3 Traducción libre propia: “de um jeito ou de outro, precisamos dos grupos ‘menores’ em nossos espaços nacionais – nem que seja só para limpar nossas latrinas e travar nossas guerras”.

en España de la siguiente manera: “hasta 1499, se suele hablar de una fase de acogida; entre 1499 y 1783 se da una ‘fase de persecución’⁴; mientras que la etapa que va de 1783 a nuestros días es caracterizada por tentativas diversas de asimilación o integración”⁵.

En el primer periodo mencionado, los gitanos no sufrieron mucha persecución porque se creía en su pronta marcha. Ya la segunda etapa coincide con la Reforma Protestante y la Contrarreforma, que, según Ginzburg, suponen el inicio de un periodo marcado “por la marginación más o menos violenta de las minorías y de los grupos disidentes”^{6 7} (1987, p. 33-34).

Con la Pragmática de los Reyes Católicos de 1499 tienen inicio las políticas de asimilación y expulsión. Según Oleaque, entre 1499 y 1788, “se han contabilizado veintiocho pragmáticas [antigitanas] reales o autos acordados del consejo de Castilla, sin contar una veintena de disposiciones particulares para Navarra, Aragón, Cataluña, Valencia y Granada” (2014, p. 22).

Considerado un pueblo extranjero, los gitanos se presentaban como un problema para el gobierno durante la construcción del Estado moderno, basado en el nacionalismo y en la emigración del campo hacia las ciudades, que tenía como una de sus características el rechazo a lo que era extraño: “la presencia de extranjeros en España se vuelve polémica; se atribuye a los extraños y extranjeros la difusión de costumbres diferentes y la corrupción de la vida del pueblo. El extranjero es un ‘otro’ en la sociedad civil de la época”⁸ (GARRIGA, 2000, p. 53-54).

4 Según Garriga (2000), los gitanos son expulsados de Aragón el 1646, de Valencia, el 1695 y de Cataluña, el 1715. La autora explica que, aunque la población no sea uniforme en todo el reino, las políticas hacia el Pueblo Gitano siguen los mismos patrones de persecución

5 Traducción libre propia: “fins al 1499, s’acostuma a parlar d’una ‘fase d’acollida’; entre 1499 i 1783 es dóna una ‘fase de persecució’; mentre que l’etapa que va de 1783 als nostres dies és caracteritzada per intents diversos d’assimilació o integració”.

6 Río (2017, p. 8) cita un caso en la primera mitad del siglo XVI en Logroño, donde “el vecindario, al parecer alentado por algunos curas y frailes, se aplica a la persecución de grupos de calés bajo rumores de una supuesta invasión militarmente organizada”.

7 Traducción libre propia: “pela marginalizaçãõ mais ou menos violenta das minorias e dos grupos dissidentes”

8 Traducción libre propia: “La presència d’estrangers a Espanya esdevé polèmica; s’atribueix als estranys i estrangers la difusió de costums diferents i la corrupció de la vida del poble. L’estranger és un ‘altre’ en la societat civil de l’època”.

La expulsión de los moriscos a partir del 1609 provoca una rápida despoblación de los reinos españoles, lo que resulta en cambios en las políticas hacia los gitanos, disminuyendo los intentos de expulsión y obligándoles a dedicarse a los trabajos agrícolas, lo que, a su vez, garantiza la ocupación de las áreas rurales. Muchos gitanos eran empleados por campesinos dueños de sus propias tierras y los que se negaban a hacer los trabajos agrícolas tenían que abandonar el reino en un plazo de sesenta días (OLEAQUE, 2014).

Así, esta minoría forma parte de estos grupos sociales que:

son, al mismo tiempo, necesarios (o, al menos, inevitables) y mal recibidos. Son, al mismo tiempo, nosotros (podemos ser sus dueños, controlarlos y usarlos, en la visión optimista) y no-nosotros (podemos evitarlos, rechazarlos, vivir sin ellos, negarlos y eliminarlos, en la visión pesimista)⁹ (APPADURAI, 2009, p. 40-41).

Con la Pragmática de 1717, promulgada por Felipe V, los gitanos fueron censados y obligados a residir donde las autoridades decidieran, afectando directamente a las familias más integradas, ya respetadas por sus vecinos. Gracias al censo, en 1747, empezó la más grave persecución a los gitanos en España. Conocida como La Gran Redada, el orden real de Fernando VI determinaba que “todos los gitanos habían de ser arrestados y enviados a presidio, a arsenales y a las minas de Almadén. De unas 9.000 a 12.000 personas fueron detenidas y aprisionadas”¹⁰, incluyendo mujeres y niños (GARRIGA, 2000, p. 62). Muchos murieron en las prisiones y la falta de espacio para mantener a tanta gente arrestada, además de provocar protestas, hizo que dos años más tarde el orden fuera rectificado. Sin embargo, en “... el año 1783 todavía había gitanos en las prisiones, pese a que desde 1765 se había ordenado su liberación de los arsenales”¹¹ (GARRIGA, 2000, p. 63).

9 Traducción libre propia: “são, ao mesmo tempo, necessários (ou, no mínimo, inevitáveis) e mal recebidos. São, ao mesmo tempo, nós (podemos ser donos deles, controlá-los e usá-los, na visão otimista) e não-nós (podemos evitá-los, rejeitá-los, viver sem eles, negá-los e eliminá-los, na visão pessimista)”.

10 Traducción libre propia: “tots els gitanos havien de ser apresats i enviats a presidi, a arsenals i a les mines d’Almadén. D’unes 9.000 a 12.000 persones van ser retingudes i empresonades”.

11 Traducción libre propia: “l’any 1783 encara hi havia gitanos a les presons, malgrat que des de 1765 s’havia ordenat el seu alliberament dels arsenals”.

Una nueva Pragmática fue publicada en 1783 con el objetivo de acabar con la separación de los gitanos del resto de la sociedad. El término “gitano” ya no podía ser usado en la legislación y se dio un plazo para que ellos eligieran un domicilio. El objetivo era garantizar su sedentarización y trabajo. Sin embargo, lo que se entiende como integración lleva como coste la asimilación, es decir, “la ley niega a los gitanos su origen, su cultura, su historia, su identidad y les reconoce la ciudadanía nacional con la condición que renuncien a la diferencia”¹² (GARRIGA, 2000, p. 64-65). Se da, según Cortés y Fernández (2015), una ‘igualdad jurídica’ de los gitanos en España, acompañada de una ‘desigualdad de facto’ (p. 506).

El siglo XIX está marcado por el inicio de la construcción de una imagen romántica de los gitanos españoles, producida con la ayuda de viajeros y escritores extranjeros. Los clichés y estereotipos creados alrededor de gitanos y gitanas culminaron en la construcción de su imagen como símbolo de la identidad nacional española, acentuada en el siglo XX durante el franquismo. En el caso del cine, en el subgénero del musical folclórico andaluz se desarrolló, entre los años 1940 y 1960, la metonimia que representaba España a través de Andalucía y Andalucía a través de los gitanos (GALLARDO, 2017).

La representación que se hace de los gitanos en el cine español se difiere de la cinematografía de otros países sobre esta comunidad. Según Garrido, en el caso de España, los personajes gitanos son “altamente motivados por la narración” con “personajes secundarios positivos y alegres” y “protagonistas que reivindican el orgullo de su raza” (GARRIDO, 2003, p. 122). El cante y el baile flamencos también han sido retratados en el cine español sea en la ficción, sea en el documental. En este último género, la temática ha sido representada desde “una visión folclórica de la cultura gitana” (GARRIDO, 2003, p. 124).

Sin embargo, estas representaciones se daban al mismo tiempo que la población

12 Traducción libre propia: la llei nega als gitanos el seu origen, la seva cultura, la seva història, la seva identitat i els reconeix la ciutadania nacional amb la condició que renunciïn a la diferència”.

gitana seguía padeciendo del desprecio social de la desatención de los poderes públicos, ya que “aunque antes y después se empleara ‘lo gitano’ como recurso nacionalista, no se hizo nada para cambiar la mirada social mayoritaria sobre los ‘ciudadanos’ gitanos del país, una mirada a la vez atemorizada y despectiva” (SIERRA, 2017, p. 7). Lo mismo se percibe en el caso de las representaciones en el cine. Según Gallardo, en las películas del musical folclórico andaluz, el gitano “es percibido como un sujeto incompleto, deshumanizado, que ha de ser limado y limpiado de defectos gracias a la cultura paya” (GALLARDO, 2017, p. 35).

Si la relación entre gitanos y la sociedad mayoritaria era conflictiva en la ficción, en la vida real resultaba en un problema en el acceso al mundo del trabajo. Cortés y Fernández (2015, p. 508) destacan que el nomadismo gitano “estaba directamente vinculado con las ocupaciones laborales” de este colectivo, luego los órdenes que legislaban sobre el modo de vida de la población gitana, disciplinaban su ámbito laboral, cuyo objetivo era “regular su dependencia económica”. Por otro lado y por todo el contexto ya mencionado, gran parte de ellos se dedicaba a trabajos manuales y a la venta, siendo perjudicados por el proceso de industrialización. Si ya tenían dificultades para ingresar en los gremios de oficio, el proceso de industrialización agravó su situación socioeconómica hasta el siglo XX.

De este modo, la actual situación económico-social de los gitanos en España¹³ está directamente relacionada con leyes y reglas de conducta destinadas específicamente a ellos a lo largo de los años. En un momento tuvieron prohibido ejercer sus oficios bajo la presión de artesanos y comerciantes; en otro, el único trabajo que les era permitido era la labranza, lo que les obligaba a instalarse en un sitio específico¹⁴ bajo condiciones particulares, sin permiso para ir a ferias o mercados. Además de esto, las leyes judiciales no les permitían apelaciones si la acusación aportaba dos testigos. Todo ello hizo que la sociedad mayoritaria emprendiera “un ritmo evolutivo en el que la

13 Según datos del último Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en España, del 2014, el índice de incidencia de exclusión en la población gitana es de 72,3%.

14 Según Río (2017), los “edictos regios” del inicio del siglo XVIII permitían el desarrollo de la labranza en solamente cuarenta localidades en todo el territorio.

sociedad gitana no participaba” (SAN RÓMAN, 1984, p. 10-11).

No habiendo podido acompañar los cambios principalmente en la esfera económica, la población gitana que ya vivía bajo todo el contexto de persecución, se ve en un ambiente de marginación cada vez más fuerte. La salida de tales situaciones de exclusión nunca ocurrió en cuanto grupo, sino siempre como una ascensión individual, en muchos casos a coste del proceso de invisibilidad de las características gitanas, es decir, la asimilación a la sociedad mayoritaria.

En 1978, la Constitución Española garantiza la igualdad de derechos a los gitanos, ya que reconoce todos los españoles como iguales. Sin embargo, aunque las leyes garanticen la universalidad del acceso a los servicios públicos, su efectividad no es real. Por ello, en lo que dice respeto a las minorías étnicas, las leyes de algunas comunidades autónomas hacen referencia específica a los gitanos en su texto o buscan delimitar como garantizarán la universalidad del acceso a estos grupos más marginados.

Toda la carga histórica de persecución y violencia vivida por la población gitana se mezcla ahora con los procesos de globalización, la crisis económico-financiera y los recientes movimientos migratorios. Hay con eso “complejas interacciones entre sucesos distantes y temores cercanos, entre antiguas historias y nuevas preocupaciones, entre fronteras re-escritas y órdenes no escritos”¹⁵ siempre acompañadas de la “incertidumbre en cuanto al enemigo interno y la ansiedad sobre el siempre incompleto proyecto de pureza nacional”¹⁶ (APPADURAI, 2009, p. 77).

Este permanente espacio de exclusión destinado a la población gitana hizo que, de la misma manera que pasó con los negros en Brasil, la reorganización de la sociedad española a lo largo de la historia no significara un cambio en los “patrones pre-establecidos de concentración racial de renta, del prestigio social y del poder”¹⁷ (Florestan Fernandes apud Chaves, p. 165). Los privilegios conquistados a coste de

15 Traducción libre propia: “complexas interações entre eventos distantes e temores próximos, entre antigas histórias e novas preocupações, entre fronteiras reescritas e ordens não escritas”.

16 Traducción libre propia: “incerteza quanto ao inimigo interno e a ansiedade sobre o sempre incompleto projeto de pureza nacional”.

17 Traducción libre propia: “padrões preestabelecidos de concentração racial de renda, do prestígio social e do poder”.

persecución, tentativas de asimilación y exterminio resultaron en un gran valor simbólico el pertenecer a la sociedad mayoritaria.

En los últimos 50 años, la población gitana española sigue viviendo circunstancias provocadas por el racismo que dificultan el acceso a mejores condiciones de vida así como pasó con otros grupos racializados en diferentes momentos. Algunos ejemplos puntuales pueden ser apuntados como paralelismo con la población negra de Estados Unidos. Como lo que pasó con la población gitana que vivía en el barrio de La Perona, en la ciudad de Barcelona, en los finales de los años 1960. “El primer brote racista aparece cuando se inaugura la escuela para los niños de la Perona, en el interior del poblado. La recién estrenada escuela era incendiada poco después por los vecinos payos que ven en ella un peligro de que se prolongue la existencia de la Perona” (SAN ROMÁN, 1984, p. 78-79).

Algo semejante pasó en Estados Unidos, más de un siglo antes, con el boicot a la escuela de la profesora abolicionista Prudence Crandall, el 1833, que resultó en que los tenderos se negaran a venderle productos. Además, “el médico del pueblo no atendería a las estudiantes enfermas. El farmacéutico se negó a proporcionarle medicinas. Y [...] unos gamberros rompieron las ventanas, tiraron estiércol en el pozo del agua de la escuela y provocaron varios incendios en el edificio” (SILLEN apud DAVIS, 2004, p. 44-45). El episodio terminó con el arresto de Crandall.

También pueden conectarse con los casos de linchamientos practicados contra la población negra del sur de Estados Unidos del 1889 al 1930. Práctica semejante contra la población gitana en España fue sistematizada por Juan Gamella (2012), que analizó más de 3.000 noticias de prensa sobre estos ataques entre 1976 y 2000. Según el autor, el número anual de conflictos aumentó entre 1986 y 1995, después de esta fecha hay un descenso, pero si comparado con el periodo anterior a 1986 sigue siendo alto. En total fueron identificados 292 casos de conflictos étnicos contra gitanos en el periodo analizado. Algo que sorprende por su silencio histórico, a diferencia de lo que sucede con las persecuciones raciales a los afroamericanos en Estados Unidos.

2. ESTUDIOS DE CASO. LA PRODUCCIÓN DE CONTRA-DISCURSOS EN EL CASO DE LA PELÍCULA ‘CARMEN Y LOLA’

Este histórico de persecución y discriminación resulta en una postura cada vez más actuante de activistas y asociaciones gitanas de España contra los discursos que refuercen el racismo contra su pueblo. Teniendo ello en cuenta, nos preguntamos: ¿Cómo producen contra-discursos relacionados a debates sobre su pueblo? ¿Usan ellas herramientas como la internet para cuestionar discursos sobre su pueblo? ¿Ganan espacio en los medios de comunicación tradicionales para darse a conocer su punto de vista? ¿Sus discursos ayudan en el embate a actitudes racistas?

Los debates generados alrededor de la película ‘Carmen y Lola’ nos pueden dar una pista sobre este contexto. El primer largometraje de la cineasta Arantxa Echevarría retrata la historia de dos adolescentes gitanas de Madrid. Según sinopsis difundida por la distribuidora de la película¹⁸, Carmen tiene como destino “casarse y criar a tantos niños como sea posible”. Algo que se repite generación tras generación en la vida de otras gitanas. Ya Lola es diferente, quiere ir a la universidad y dibuja graffittis. Cuando las dos se conocen, desarrollan una complicidad y descubren un mundo que las lleva al rechazo de sus familias.

En declaraciones disponibles en entrevistas, como se puede comprobar en algunos de los enlaces disponibles en este artículo, la directora Arantxa Echevarría explica que la idea para la película surgió después de un reportaje sobre la boda de una pareja de gitanas donde no salían sus rostros ni sus nombres verdaderos. Echevarría se puso en contacto con gitanas lesbianas después de utilizar el *nickname* “gitana guapa” en chats LGTBQA+ en internet, empezando el proceso de documentación para su guión.

Más que cuestionar la temática LGTBQA+ de la película, muchas de las críticas reposaron en las entrevistas y declaraciones de la directora Arantxa Echevarría por ocasión de su participación en la muestra Quincena de Realizadores del Festival de Cine de Cannes en mayo de 2018.

¹⁸ Disponible en: <http://super8distribucion.es/distribucion/carmen-y-lola>. Último acceso el 31/10/2018.

Para organizar este análisis dividiremos este apartado en tres partes: la primera referente a los textos publicados a causa de la exhibición de la película en Cannes; la segunda referente al debate sobre la participación de la película en el Festival de Cine de Pamplona; y la tercera alrededor de publicaciones a la época del estreno de la película en los cines comerciales de España.

2.1. LA INVISIBILIDAD DE LA MUJER GITANA

Las críticas a la directora Arantxa Echevarría surgieron antes mismo que ‘Carmen y Lola’ se estrenara en España, sobre todo por la manera cómo su directora hablaba de la película en una publicación del 26 de abril en el diario *Público*¹⁹, ya que su discurso se temía que iba a reforzar estereotipos y prejuicios hacia la población gitana. En el material, su autora, Begoña Piña, afirma que la película “denuncia la situación de las mujeres gitanas, atrapadas en unas tradiciones que se acercan a las que soportan mujeres en países musulmanes integristas”.

Para la directora Echevarría, la situación de la mujer gitana es de invisibilidad tanto en la sociedad mayoritaria como dentro de la propia población gitana: “O cuenta una paya la situación de la mujer gitana o no la cuenta nadie. Y desgraciadamente tiene que ser una paya porque ellas no tienen voz”. Echevarría acierta al hablar de la invisibilidad de la mujer gitana. Según Pattaro, las mujeres gitanas “se ven obligadas a ocultar su etnia para conseguir su incorporación *al sistema*” (PATTARO, 2013, p. 254). Sin embargo la directora acrecienta esta invisibilidad al no mencionar las luchas de estas mujeres a lo largo de la historia.

Además, la cantidad y diversidad de entidades gitanas de mujeres y/o feministas existentes en España pone en cuestión la declaración de la directora. Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad (AGFD), creada el 2013; Asociación de Mujeres Gitanas Universitarias de Andalucía, creada el 2001; Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas, creada el 2003; Federación de Asociación de Mujeres Gitanas Kamira, creada el 1999; Asociación Gitana de Mujeres Drom Kotar Mestipen, creada el 1999, son algunos

¹⁹ Disponible en: <https://www.publico.es/culturas/arantxa-echevarria-mujer-gitana-pisoteada-aplastada-invisible-payos-gitanos.html>. Último acceso el 31/10/2018.

ejemplos de la labor de las mujeres gitanas en la búsqueda por espacios institucionalizados de lucha, reivindicación y reflexión sobre la situación de la mujer romaní.

Al hablar de cómo se puso en contacto con gitanas homosexuales, Echevarría afirma: “Me puse a buscar, pero era imposible. No encontré ni una. Están ocultas”. Una vez más citamos entidades gitanas que tienen su trabajo invisibilizado por declaraciones como esta, es el caso de dos de ellas que trabajan abiertamente cuestiones relacionadas a la orientación sexual y/o afectiva. Son Ververipen, Rroms por la diversidad, creada el 2010; y la Asociación Gitanas Feministas por la Diversidad, ya mencionada anteriormente.

El hecho de que Echevarría no mencione ninguna de las dos asociaciones ni tampoco experiencias personales como las de la cantora gitana lesbiana Noelia Heredia²⁰ o de la transexual gitana Jenifer Rubi²¹ nos hace buscar en este texto el contrapunto producido por estos sujetos en sus plataformas de comunicación digital. Menciono estos dos ejemplos por la expresividad que tienen y también porque en sus testigos no omiten las dificultades que tuvieron al hablar sobre sus elecciones con sus familias²².

La asociación Gitanas Feministas por la Diversidad se pronunció, en un texto, en su página web²³. Rebeca Santiago afirma que la entidad se reunió con la directora y aconsejó cambios “para no caer en el antigitanismo”, como lo hizo también el productor y guionista gitano José Heredia, siendo siempre aconsejada a abandonar “ciertos estereotipos por inciertos y contraproducentes”. El hecho de que no se haya acercado a actividades desarrolladas por las entidades como el Congreso de Feminismo Romaní

20 Disponible en: https://www.playgroundmag.net/cultura/Lesbianas-gitanas_22583406.html. Último acceso el 25/04/2019.

21 Disponible en: <https://cordopolis.es/2017/07/10/gitana-transexual-y-superheroe-de-barrio/>. Último acceso el 25/04/2019.

22 Otro ejemplo es una entrevista del programa Ratonés Coloraos de Jesús Quintero en el 2009 a una pareja de gitanas que llevaba 7 años juntas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oUXNVI-pakU>. Último acceso el 31/10/2018.

23 Disponible en: <https://www.gitanasfeministas.org/intervenciones/las-gitanas-nos-achantamos-la-mui/>. Último acceso el 31/10/2018.

también es mencionado por la autora como un desinterés de la directora por las luchas gitanas.

En el texto también se comenta la declaración de Arantxa sobre los jóvenes gitanos cuando dice que “van de Dolce&Gabbana y para ellos lo más importante es tener un buen móvil y que su novia sea la más guapa. No tienen nada de la profundidad de la cultura gitana”. Rebeca Santiago critica no solamente la generalización que hace la directora, sino también el hecho de que su descripción sobre esta juventud puede perfectamente ser aplicada a la sociedad mayoritaria.

En la página web del colectivo Afroféminas²⁴, Silvia Agüero hace coro con un texto en el cual destaca que la temática de la homosexualidad de la mujer gitana no es una novedad. Ella recuerda el premio a la visibilidad lésbica ganado por la actriz gitana Alba Flores, en el Andalesgai de 2017, Festival Internacional de Cine lésbico, gay, bisexual y trans de Andalucía. El reconocimiento fue por su personaje Saray Vargas, gitana lesbiana de la serie televisiva *Vis a Vis*. Para Agüero, la directora bilbaína reproduce tópicos y estereotipos sobre la mujer gitana que son creados desde el siglo XVII. “Esa gitana de la copla, vuestra gitana, la lleváis creando desde tiempos inmemoriales y la cambiáis y moldeáis a vuestro antojo” (Agüero, 2018).

La antropóloga gitana Beatriz Carrillo, vicepresidenta del Consejo Estatal del Pueblo Gitano y miembro de entidades como Amuradi y Fakali, también escribió un texto²⁵ en el diario *Público* comentando la entrevista de Echevarría. Carrillo critica la afirmación de la directora de que los gitanos no tienen voz, llamando la postura de etnocéntrica, fruto de un colonialismo feminista y concluye el texto reafirmando las luchas de las mujeres gitanas.

24 Disponible en: <https://afrofeminas.com/2018/05/09/el-concepto-epistemico-de-paya-retestina-o-de-como-carmen-y-lola-pisotea-a-las-mujeres-gitanas-e-invisibiliza-nuestras-luchas/>. Último acceso el 31/10/2018.

25 Disponible en: <https://blogs.publico.es/dominiopublico/25728/la-escandalizacion-cultural-como-paradigma-del-antigitanismo/?fbclid=IwAR2UTszJA1a0REwUbWLguwElBujZXzCjeR5eG2R9-QNg27R3rAtcxlgSTKk>. Último acceso el 31/10/2018.

(...) antes de que vuestras antepasadas pudieran liberarse del arquetipo de la virtud victoriana, a nosotras ya nos perseguían por subversivas, liberales, rebeldes e indomables por no someternos al fundamentalismo occidental religioso e integrista de control patriarcal y racista.

Otra entidad que se manifestó fue la valenciana Kamira, Federación de Asociación de Mujeres Gitanas, creada el 1999. En su página web²⁶, la entidad destaca que las mujeres gitanas están pisoteadas y aplastadas, usando palabras de la materia del diario *Público*, a causa del racismo hacia la población gitana.

Contra él luchamos cada día, de igual modo que lo hacemos contra modelos caducos dentro de nuestra propia etnia, pero siempre sin usar manidos estereotipos o prejuicios anquilosados en el tiempo, que de ninguna manera nos retratan, y que nos hacen daño en nuestra lucha.

Para las autoras del texto, las declaraciones de la directora refuerzan estereotipos, perjudicando el trabajo de la película en la lucha “por la libertad de elección de la orientación sexual”.

En una entrevista para la revista *Variety*,²⁷ el 16 de mayo, Echevarría habla de las dificultades enfrentadas por las mujeres lesbianas gitanas por vivir en una sociedad patriarcal y machista, además de destacar datos sobre la situación laboral de las mujeres en España. La directora destacó la importancia del apoyo de los hombres en el movimiento feminista afirmando que “90% de los hombres pueden considerarse feministas”. Echevarría se apoya en el reparto de su película, mayoritariamente gitano, para contrarrestar críticas que recibió del propio colectivo en España: “Ellos siempre han dicho que estábamos haciendo un trabajo verdaderamente honesto”. Para la directora su papel como cineasta es “dar voz a aquellos que no tienen una”.

26 Disponible en: <http://federacionkamira.es/7198-2/>. Último acceso el 31/10/2018.

27 Disponible en: https://variety.com/2018/film/festivals/cannes-film-festival-2018-carmen-lola-director-profile-1202812142/?fbclid=IwAR30IpfVr1EB2gfH0FW9CleFyrTxQyJMH1IaHil-MUZXPpGul7F_Smjia-8/ Último acceso el 31/10/2018.

En la misma revista, se publicó una crítica,²⁸ de Jessica Kiang,²⁹ a la película el 22 de mayo. Kiang empieza su texto diciendo que infelizmente 'Carmen y Lola' ha caído en muchos de los clichés del subgénero cinematográfico que trata de los personajes que se revelan gay en una cultura represiva. En el texto se comenta también lo poco que la sociedad mayoritaria aparece en la película.

Para Kiang, parte del problema de la narrativa es la falta de un sentido real de dilema, ya que la cultura gitana es presentada solamente en términos de un efecto sofocante y restrictivo sobre las jóvenes gitanas. La autora finaliza la crítica explicando que en la película, la vida de los gitanos es presentada simplemente como algo de lo que se quiere escapar, ignorando cualquier compensación que tenga la cultura para sus miembros. Ello tiene como consecuencia la construcción de una narrativa lineal, que no aprovechó su potencial dramático.

2.2. EXHIBICIÓN Y DEBATE CANCELADOS EN PAMPLONA

Otro suceso que dio seguimiento al debate ha sido la tentativa de hacer una mesa redonda sobre la película en la 32 Muestra Internacional de Cine y Mujeres de Pamplona. Según informaciones de María José Jiménez, presidenta de AGFD, en entrevista a *AmecoPress*³⁰, el 5 de junio, la participación de la asociación en la programación fue cancelada y la exhibición de 'Carmen y Lola' ha sido retirada de la misma. Según el diario *El Salto*, en una publicación³¹ del 4 de junio, la organización del festival ha decidido sustituir la película "ante el desencuentro ya existente entre la directora y el colectivo".

28 Disponible en: <https://variety.com/2018/film/reviews/carmen-and-lola-review-1202816670/>. Último acceso el 31/10/2018.

29 Jessica Kiang es crítica de cine y escribe para medios de comunicación como *Variety*, *BBC Culture*, *The Playlist* y otros.

30 Disponible en: <http://www.amecopress.net/spip.php?article17699>. Último acceso el 31/10/2018.

31 Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/pueblo-gitano/arantxa-echevarria-directora-de-carmen-y-lola-veta-gitanas-feministas-pelicula>. Último acceso el 31/10/2018.

En un comunicado³² del 5 de junio, Arantxa Echevarría dice que acepta el prejuicio que se pueda tener de su mirada hacia el universo gitano y recurre a la sororidad para ponerse lado a lado con otras mujeres que sufren del machismo independientemente de su raza. La directora define su película como “un canto al amor más allá de cuerpos, razas o ideas”. Al decir esto Echevarría ignora cómo cuestiones relacionadas al género, clase, raza y orientación sexual/afectiva se interponen de maneras diferentes.

La interseccionalidad nos ayuda aquí a comprender la postura de los colectivos gitanos, especialmente los de mujeres, en relación a declaraciones de la directora bilbaína. Echevarría ignora el hecho de que casi 20% de los delitos de odio en España sean por cuestiones relacionadas a orientación o identidad sexual y que más del 30% son relacionados al racismo³³. Traemos estos datos porque los diferentes sistemas de subordinación existentes en la sociedad interaccionan produciendo y profundizando las desigualdades.

Al dar poco destaque a la cuestión del racismo sufrido por la población gitana en España, Echevarría no aprovecha en su guión la complejidad de las experiencias de discriminación de las lesbianas gitanas. Reafirmando en diversas oportunidades como feminista y resaltando que las mujeres somos hermanas y que debemos luchar juntas contra el patriarcado y el machismo, Echevarría hace uso de un feminismo hegemónico, definido como “una voz que pretende hablar por todas y que descansa en una supuesta universalidad y neutralidad” (LA BARBERA, 2016, p. 108).

Echevarría confiesa que quizá sean clichés muchas de las escenas rodadas en la película. Sin embargo, destaca que son hechos relatados por los 1250 gitanos entrevistados por ella en el casting. La directora confirma también que se puso en

32 Disponible en: https://twitter.com/ArantxaEche/status/1003966741523914754/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1003966741523914754&ref_url=https%3A%2F%2Fmagnet.xataka.com%2Fpreguntas-no-tan-frecuentes%2Fcarmen-lola-pelicula-amor-lesbico-gitanas-denunciada-propias-gitanas. Último acceso el 31/10/2018.

33 Datos del Informe sobre la Evolución de los Incidentes Relacionados con los Delitos de Odio en España del 2016. Disponible en: http://www.stoplgbtobia.org/wp-content/uploads/2018/05/ESTUDIO-INCIDENTES-DELITOS-DE-ODIO-2016_opt.pdf

contacto con entidades y con colectivos de gitanas feministas, que le sugirieron abordar otros temas.

El comunicado narra cómo se dio el contacto que tuvo con las chicas gitanas lesbianas y la decisión de ayudarles al “darles voz, y usar las pantallas de cine como un altavoz”. Acto seguido, Echevarría añade que nunca quiso ser la voz de la mujer gitana. “Ellas tienen la suya propia”, indicó, “y asociaciones, sociólogas, colectivos feministas y mujeres gitanas empoderadas ya se encargan de ser su propio altavoz”.

Echevarría pide en el texto que los lectores vean los comentarios que hicieron en el video del tráiler disponible en *YouTube* y comenta que ha recibido muchos insultos por abordar en su película un tema que según ella es tabú en la cultura gitana más tradicional. Además, la directora se dijo sorpresa con la reacción de colectivos feministas gitanos. Arantxa Echevarría finaliza el comunicado aclarando que no ha vetado a nadie en el Festival de Pamplona, que simplemente no quería que su película estrenara en España con un coloquio donde participara un colectivo cuyos comentarios “han sido siempre destructivos, infamantes e insultantes”.

Las nuevas declaraciones de la directora fueron seguidas de nuevos textos como el de la asociación Ververipen. La entidad ha publicado el 12 de junio un texto en el blog *Baxtalo*,³⁴ en el cual cuenta que han sido contactados por Echevarría unos meses antes de la publicación de la entrevista de la directora en abril. Según el texto, Echevarría no siguió ni las recomendaciones ni las sugerencias dadas por la asociación.

Cuando llegó a nuestros oídos que se iba realizar una película con temática lésbica romaní nos invadieron dos sentimientos contradictorios, por un lado nos alegraba que se visibilizara la cuestión LGBTIQ+ Romaní, pero por otro lado nos asustaba el uso que se podría hacer de nuestra sexualidad y nuestro pueblo. Temíamos que se reforzaran prejuicios y estereotipos...

La alegría inicial fue sustituida por aclaraciones de las declaraciones de la directora en entrevistas que, según los autores, se quiere poner como “salvadora” de este colectivo. Además, se llama la atención al hecho de que la directora no se haya

34 Disponible en: <https://baxtalo.wordpress.com/2018/06/12/la-mate-porque-era-mia-el-amor-de-echevarria/>. Último acceso el 31/10/2018.

valido de los artículos y materiales ya producidos sobre la temática LGBTIQ+ Romaní, ayudando a invisibilizar la entidad desde su carácter social y político. El texto producido por Ververipen menciona también trabajos en el teatro y en la literatura relacionados con la temática.

2.3. EL ESTRENO DE LA PELÍCULA

Con el estreno de la película en España en septiembre, siguieron los debates. En entrevista al *Huffington Post*³⁵, María José Jiménez, presidenta de AGDF, enfatiza la tentativa de silenciamiento del colectivo como voz discrepante desde un colectivo racializado cuando se canceló la proyección y el debate en el festival de Pamplona. Jiménez añade la manera como Echevarría comenta sobre las jóvenes lesbianas con quien mantuvo contacto para hacer la película. Para ella, "ha faltado hablar de aspectos como la situación económica y familiar de estas mujeres o de la Iglesia", que es la "gran detractora de todas estas cuestiones", además "en ningún momento hace alusión a sus testimonios, sus dificultades, su resistencia...".

En el mismo texto, Echevarría afirma que los relatos de las chicas con quien mantuvo contacto mencionaban situaciones peores de las que ella retrata en la película: "a una la habían encerrado en su cuarto con un candado para que no saliese, a otra la habían obligado a pedirse (comprometerse) para que se curase", señala. "No viven en un armario, viven en una jaula".

Aunque Echevarría comente comprender una situación de sobreprotección en las familias gitanas debido al racismo que sufren desde la sociedad mayoritaria, la misma directora se olvida la transversalidad de las discriminaciones en los colectivos

35 Disponible en: https://www.huffingtonpost.es/2018/09/05/las-dos-miradas-de-la-polemica-carmen-y-lola-la-cinta-de-amor-entre-dos-gitanas_a_23518100/?fbclid=IwAR104E1DRRDBxEF8e5MeK0niVW7Op_FkZDMs2LbLFxKbfZ_aUoI4-9b7Q5E. Último acceso el 31/10/2018.

racializados al comparar su abordaje de la película si se tratara de una historia relativa a la sociedad mayoritaria: “me he inventado una familia gitana y he querido mostrar una parte de esa sociedad. Si escribo de violencia de género en el mundo payo no quiere decir que todos los hombres payos peguen a sus mujeres”, se defiende ante las acusaciones de estereotipar a este colectivo.

Ya en entrevista,³⁶ en radio *Alicante* (Cadena Ser), Juan David Santiago y Noelia Heredia, ambos gitanos activistas del movimiento LGTBIIQA+, explican qué está detrás de todo el debate. Noelia Heredia explica que desde el punto de vista del amor, no hay problemas en la película, pero ya cuando se va a la cuestión de las minorías, el largometraje toca en temas que no son reales, cayendo en demasiados estereotipos: “nos cansa que se dé esa imagen, yo no critico que la película se mueva en unos parámetros de amor libre, pero entrar en estereotipos es cansino”.

Juan David Santiago puntualizó que se debe aclarar a qué gitanos nos referimos cuando hablamos de gitanos, ya que “hay una parte de la realidad gitana que vive en una situación social anclada”. Por otro lado puntúa que el cine y los medios de comunicación son los grandes responsables por la diseminación de estereotipos y que la sociedad gitana tiene los mismos defectos y virtudes que la sociedad mayoritaria: “no todos los gitanos son homófobos y no todos los homófobos son gitanos”.

Noelia Heredia insiste que en su opinión la película es bonita, pero que le quitaría tres o cuatro cosas que enmarcan los estereotipos. Juan David Santiago complementa que le faltó aprovechar la película para un debate más interseccional y generalista, contemplando la heterogeneidad del Pueblo Gitano.

36 Disponible en: http://cadenaser.com/emisora/2018/09/11/radio_alicante/1536688631_256605.html?fbclid=IwAR34PZP8K4QpPxpeQBW4up7i7uejgo8ZRttgjWoBHS4Aq_PhNTuf5RQMt2g. Último acceso el 31/10/2018.

CONCLUSIÓN: CONSIDERACIONES FINALES

Los debates generados a lo largo de cinco meses (de abril a septiembre de 2018) acerca de la película 'Carmen y Lola' se cruzaron con otros temas relacionados al colectivo gitano y sus reivindicaciones relacionadas al arte y a los medios de comunicación. Uno de ellos fue la movilización de un grupo de gitanos para solicitar el reconocimiento oficial del papel del Pueblo Gitano en la creación del flamenco. La reivindicación ganó mucha repercusión en los medios de comunicación. De hecho, internet jugó un rol importante en la difusión de los argumentos del colectivo. El monólogo racista del humorista Rober Bodegas sobre la población gitana en agosto también generó una respuesta inmediata de diferentes asociaciones y activistas gitanas tanto en los medios de comunicación tradicionales como en sus plataformas digitales.

Ejemplos como estos sirven para ilustrar como las discriminaciones vividas en el cotidiano a lo largo de muchos años también hacen eco en el imaginario simbólico y cultural de una sociedad por medio de diferentes plataformas artísticas y/o medios de comunicación. Al mismo tiempo, los sucesos aquí relatados nos ayudan a comprender la importancia de la actuación de los propios grupos discriminados, el gitano en este caso, para hacer frente a tales discursos y así producir el cambio al ocupar espacios históricamente destinados a la sociedad mayoritaria.

Finalmente, es importante destacar que publicitar las luchas de colectivos minoritarios posibilita el diálogo con otros colectivos discriminados, ya que hay patrones de discriminación que se repiten o se asemejan como hemos visto en algunos relatos relacionados con la población afroamericana en Estados Unidos. Con ello se ayuda a crear un repertorio común de reivindicaciones y posibilita el diálogo en el fortalecimiento de estas luchas. Como apunta Ribeiro (2017), más allá de enfatizar las experiencias de racismo compartidas, es importante subrayar que estos sujetos comparten procesos de resistencia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número** – Ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras – Itaú Cultural, 2009.
- CHAVES, L. G. Mendes. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Vol. II, n. 1, p. 149-168, 1971.
- CORTÉS GÓMEZ, Ismael; FERNÁNDEZ ORTEGA, Cayetano. El nomadismo romaní como resistencia refractaria frente al racismo de Estado en la modernidad española. In: **Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA**. Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores em Ciencias Sociales, 2015, pp. 498-517.
- DAVIS, Angela. **Mujeres, raza y clase**. Ediciones Akal, S. A., Madrid, 2004.
- GAMELLA, Juan. Exclusión social y conflicto étnico en Andalucía. Análisis de un ciclo de movilización y acción colectiva antigitana (1976-2000). **Gazeta de Antropología**, 2002, 18, artículo M07.
- GARRIDO, José Ángel. **Minorías en el cine: la etnia gitana en la pantalla**. Universitat de Barcelona, Barcelona: 2003.
- GARRIGA, Carme. **Els gitanos de Barcelona** – Una aproximació sociològica. Diputació de Barcelona, 2000.
- _____ **Treball Social amb Gitanos**. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, Barcelona, 2015.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LA BARBERA, Maria Caterina. Interseccionalidad, un ‘concepto viajero’: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. **Interdisciplina** 4, n. 8 (2016): 105-122.
- OLEAQUE, Joan M. **Los gitanos en la prensa española** – Variación y reiteración de los planteamientos de los diarios ABC, El País y La Vanguardia en la representación de los gitanos como grupo (1981-2010). Tesis Doctoral Universitat de València: Valencia, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Letramento: Justificando, Belo Horizonte: 2017.
- RÍO, Manuel Ángel Ruiz. Los poderes públicos y los asentamientos de gitanos (Siglos XV a XVIII). **Andalucía en la Historia**. Año XV, número 55, enero-marzo 2017, pp. 8-11.
- SAN ROMÁN, Teresa. **Gitanos de Madrid y Barcelona** – Ensayos sobre Aculturación y Etnicidad. Universidad Autónoma de Barcelona: Bellaterra, 1984.
- SIERRA, María. Gitanos: la historia olvidada. **Andalucía en la Historia**. Año XV, número 55, enero-marzo, 2017, pp.6-7.



Pintura Odaymar: Tarde en bici

**¿LA NEGRA TIENE TUMBAO?
 REFUTACIONES AL “SEX APPEAL”
 DE LOS ESTEREOTIPOS RACIALES EN LAS REPRESENTACIONES
 DEL DISCURSO NARRATIVO CUBANO CONTEMPORÁNEO,
 LA VISIÓN EN *NEGRA* DE WENDY GUERRA
 Y LA DISTENDIDA INTERACCIÓN ENTRE GÉNERO Y «RAZA»**

¿LA NEGRA TIENE TUMBAO?
 REFUTATIONS TO THE “SEX APPEAL”
 OF RACIAL STEREOTYPES IN THE REPRESENTATIONS
 OF THE CONTEMPORARY CUBAN NARRATIVE DISCOURSE,
 THE BLACK VISION OF WENDY GUERRA
 AND THE DISTENDED INTERACTION BETWEEN GENDER AND “RACE”

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5360621>

Envío: 11/05/2019 ♦ Aceite: 20/08/2019

MAIKEL COLÓN PICHARDO



Estudiante de Doctorado en el programa de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad Autónoma de Barcelona; Máster en Estudios Latinoamericanos (Universidad de Barcelona, 2013) y Licenciado en Historia (Universidad de La Habana, 2008). Sus líneas de investigación, bajo un enfoque interdisciplinar, se centran en las problemáticas de género y masculinidad; los estudios teóricos sobre “raza” y racismo; y las configuraciones sociales y culturales que producen los estereotipos raciales. Contacto: maikelcolombus@gmail.com

RESUMEN:

En este trabajo se analizan brevemente algunos aspectos de la representación de la mujer negra y “mulata” en algunos ejemplos del discurso narrativo cubano. Se pondrán de manifiesto algunas de las consideraciones esgrimidas por la crítica literaria, poniendo de contexto la novela (*Negra* de Wendy Guerra, 2013), con el objetivo de señalar la pervivencia de imágenes estereotipadas, perpetuadas a partir de concepciones raciales y de género. Desde esta perspectiva, se expondrán algunos de los tópicos más comunes abordados en la narrativa contemporánea cubana, presentando vivencias de mujeres que por su condición racial se han convertido en protagonistas encasilladas en esquemas tradicionales que contribuyen a generar situaciones de desigualdad.

PALABRAS CLAVE: Mujer; Negra; “Mulata”; Sexualidad; Estereotipos raciales.

ABSTRACT:

This article briefly discusses some aspects of the representation of black and “mulatto” women in some examples of Cuban narrative discourse. Some of the critical considerations will be revealed by literary criticism, putting the novel context (Negra by Wendy Guerra, 2013), with the aim of pointing out the survival of stereotyped images, perpetuated from racial and gender conceptions. From this perspective, some of the most common topics dealt with in Cuban contemporary narrative will be presented as controversial experiences of women who due to their racial condition, have become protagonists in traditional schemes that contribute to generating situations of inequality.

KEYWORDS: Women; Black women; “Mulatto” women; Sexuality; Racial stereotypes.

*Yo experimento un profundo placer
 en un mundo lleno de muchas formas de mujer.*
 (Krudas Cubensi)

El debate respecto a las representaciones del sujeto negro, hombre y mujer, dentro del discurso literario cubano, ha ido ocupando en los últimos años un espacio analítico importante (UXO, 2010; VALERO, 2014). Estos enfoques, aunque previamente, han examinado tópicos muy concretos, van abriendo un campo investigativo que intenta poner en contexto algunas de las complejas situaciones que concibió la “raza” como estructura viva eficaz de diferenciación. En tal sentido, la lógica interpretativa que han destacado, presupone un entendimiento más accesible de los procesos y fenómenos que condicionaron el devenir histórico de la sociedad cubana en cuanto a sus relaciones raciales, y cómo a su vez son participes de ellos las representaciones del discurso literario (LUIS, 2003).

Partiendo de esta base, centraremos nuestro interés en problematizar algunos de los temas que dentro de la narrativa cubana contemporánea destacan las interioridades generadas por la interacción que establecen el género y la “raza”. Haremos referencia a varios de los exámenes que han abordado esta interacción, y a partir de entonces, entablaremos una plática dinámica con varias de las conjeturas que han asumido con bastante premura los estereotipos raciales aun presentes respecto al

personaje de la negra y la “mulata”¹. Llegados a este punto, plantearé algunas preocupaciones a la hora de dialogar con este tema, haciendo alusión a la novela “Negra”, de la autora Wendy Guerra (2013), una obra que en palabras de la autora a la agencia de noticias EFE: “intentaba plantearse el problema de los negros de verdad, haciendo un análisis profundo del racismo en la isla”, poniéndola en contexto con otros ejemplos del discurso literario cubano que por un lado, continúan perpetuando imágenes estereotipadas, y por otro reivindican la diversidad racial y deconstruyen la significación de dichas imágenes.

En líneas generales, se desarrollará un análisis previo de varios de los argumentos que se revelan en la novela, la interrelación de sus personajes, y a su vez, la manera en que se ponen sobre la mesa algunas de las interpelaciones que producen el género y la “raza”. A partir de entonces, se marcarán las diferentes pautas teóricas y conceptuales que han reflexionado sobre ello, proponiendo en la misma línea, la relectura de representaciones mucho más trasgresoras, intentando reconfigurar estructuras más heterogéneas en este apartado, que posibiliten crear modelos de mayor igualdad a la hora de representar las diversas identidades (raciales, religiosas, sexuales, etc.).

En tal sentido se subrayarán los principales aspectos que han sido destacados dentro de las referencias que comentaremos a partir de un diálogo abierto. En esa medida, nos ceñiremos a entablar un balance en los corpus metodológicos utilizados en cuanto al tratamiento de un tema tan complejo, teniendo presente las diferentes cosmovisiones que han reflejado otros aspectos de la vida de mujeres negras y “mulatas”, apelando a su condición racial y de género, refiriendo a que desafortunadamente no cuentan con un papel protagónico en la mayoría de las historias reflejadas dentro del discurso literario cubano en su más amplio espectro (BUENO, 1964).

1 Entendemos que el término “mulata” está enmarcado en complejas representaciones que han asumido de diferentes maneras manipulaciones racistas y colonizadoras. Sin embargo, su utilización en este artículo responde a una mera denominación que está presente en los escenarios del discurso literario cubano, en diferentes niveles; y aunque existe una carga mitológica que desdobra los significados de la identidad racial cubana, son personajes recurrentes que imprimen argumentos estéticos y literarios que continúan generando debate. Para más información, ver DOMINGUEZ GARCIA (2012).

LOS ESTEREOTIPOS DEL ARMAGEDÓN...

El discurso literario cubano contemporáneo permanece estéril ante las diferentes historias de mujeres negras y "mulatas. Esta esterilidad responde a ciertas representaciones sociales y culturales de la "raza" que han condicionado su papel y el modo en que son simbolizadas (RIVERA PEREZ, 2009). El investigador Carlos Uxo (2011) establece un balance en términos cuantitativos en el que cuestiona la poca presencia de protagonistas negras y "mulatas" en las obras literarias cubanas contemporáneas, advirtiendo que en las que sí aparecen, tanto como personajes protagónicos como secundarios, se patenta un estigma en donde: "la sexualización e hipersexualización hasta la atrofia tanto del hombre negro (constantemente semantizado en torno a un pene de grandes dimensiones) como la mulata percibida repetidamente como lujuriosa y provocadora por naturaleza" (UXO, 2011, p. 122).

Partiendo de este presupuesto, se remite a examinar cinco novelas cubanas, todas ellas con protagonistas negras y mulatas. Sobre la base de este examen, establece algunas puntualizaciones que consideramos importante reseñar. En la primera obra: "Maldita Danza" (2002), de Alexis Díaz Pimienta, en la experiencia de su primera protagonista, cuyo nombre nunca se llega a conocer como destaca Uxo (2011), reflotan nuevamente el tema de los tópicos raciales que condicionan las identidades raciales y de género, con imágenes llenas de sensibilidades en tanto, ser joven y negra conlleva una carga de "folclore", sexualidad impúdica, crimen y delito; imágenes bastante recurrentes en la retórica social cubana, y precisamente ese sello inconfundible, es una suerte de marca que la primera protagonista que presenta, hace cuanto puede por borrar de cuajo.

De segundo orden, Uxo (2011) establece un claro enfoque, respecto a los imperecederos momentos de la historia nacional cubana, en los que la segunda obra: "Las criadas de La Habana" (2003), de Pedro Pérez Sarduy, hace hincapié en los diferentes elementos que confluyen con la fragmentación racial, un aspecto que se vivió de manera contradictoria dentro del decurso histórico cubano, en tanto se planteo una

ideología nacionalista racista y antirracista (FERERR, 2011). En este ejemplo Uxo (2011) destaca algunas peculiaridades en cuanto a los puntos de contradicción que estableció la sociedad cubana respecto a sus relaciones raciales. Ello provocaba el establecimiento de una marca distintiva a la hora de establecer un determinado *status*, destacando de manera sintomática: “el hecho de que a dondequiera que va, el negro sigue siendo un negro” (FANON, 2009, p. 276), una alegoría argumentada desde los estudios poscoloniales que viene a matizar la recurrencia con la que fueron manejadas las “identificaciones raciales”, y cómo la sociedad cubana en su conjunto también estableció “límites raciales” muy concretos a la hora de diseñar el ordenamiento social.

Desde esta perspectiva, la protagonista de esta segunda obra: Marta, reubica el simbolismo del racismo “made in Cuba”, estableciendo claramente los patrones más desgarradores de la ideología racista cubana, que como sistema de clasificación social, confería de manera bastante categórica el lugar de cada uno en la sociedad atendiendo a la verosimilitud del “color de la piel”.

La tercera obra abordada: “El Harem de Oviedo” (2004), de Marta Rojas, centra su mirada en la época colonial, y presenta de manera bastante precisa, de acuerdo a las consideraciones de Uxo (2011), la escabrosa línea estructural articulada por el sistema esclavista decimonónico, el cual produce un efecto de diferentes matices cuando se hace visible las vivencias de una “mulata” (hija de amo y esclava) (STOLCKE, 1992).

La protagonista, la mulata Enriqueta Santa Cruz de Oviedo, es representada en torno a los tópicos tradicionales de la sexualidad, que en este caso transcurren sobre los alegatos nacionalistas interpuestos por el discurso del mestizaje (DUNO GOTTBORG, 2003). También, hay cierto reconocimiento de África como referente cultural y espiritual, y en tal sentido, de manera bastante trasgresora, se presenta el afán de la protagonista por romper con los moldes raciales de su representación. Sin embargo, hay que destacar, que en medio de toda esta exaltación, no deja de preocuparse: “por el papel que juegan tanto afrocubanos como mujeres [...] que muestran no una integración paritaria, sino la adopción de modos y parámetros provenientes del grupo hegemónico, blanco y varón” (UXO, 2011, p.130).

En la cuarta obra analizada: “Palimpsesto” (2008), de Antonio Martínez Coronel, Uxo (2011) conviene en indicar, como se perpetua una reelaboración de la visión de una “mulata” jinetera² (Angélica), quien reproduce las vivencias de ese mundo esotérico sexualizado que convierte a un sector de mujeres en objetos de atracción turística, pero que a la vez, se representan las consecuencias de la realidad económica cubana llena de carencias. En tal sentido, hay cierta continuidad con el mito de la “mulata” y cómo los efectos de la crisis es vivido de manera diferente por cada uno de los sectores de la sociedad cubana.

La quinta y última obra: “Allegro de habaneras” (2004), de Humberto Arenal, es el resultante de un mismo patrón. Uxo (2011) considera que en cierto modo, estamos frente a una reescritura que se proyecta a la dilatada continuidad del “síndrome de Cecilia”, colocando a una de las protagonistas: Cecilia María de las Mercedes como: “la jinetera mulata incapaz de escapar a su destino” (UXO, 2011, p. 134). Esto ha generado la asunción de un estereotipo que ha fomentado una visión simplista de este tipo de personajes, y que desafortunadamente continua siendo recurrente en los referentes sociales y culturales del contexto cubano contemporáneo (MUÑOZ ABAD, 2016).

En líneas generales estas argumentaciones convienen en posicionar cómo se continua perpetuando la posición subalterna de la mujer negra y “mulata” cubana, aunque por otro lado, también resulta destacable, la manera en que se señalan diferentes experiencias de las consecuencias del racismo en Cuba, y aunque el abordaje que propone Uxo (2011) adolece de una mayor profundización en cuanto a la utilización de referencias que se enmarquen dentro de los estudios de género, y algunos de los puntos de discusión en torno a su interacción con la “raza” (STOLCKE, 2000), sí que propone una visión que enfatiza con realidades históricas concretas transversalizadas por las vivencias de mujeres que tienen que batallar, cuerpo a cuerpo, con los desafíos que les impone su condición racial y de género.

2 En Cuba el termino «jineterismo» es una categoría asociada a actividades económicas ilegales principalmente relacionadas con el turismo sexual. Tener relaciones sexuales con un turista era sinónimo de jinetero/ra, asociándose directamente a la prostitución.

CUANDO EL “SÍNDROME DE CECILIA” SIGUE DANDO DE SÍ

Nirvana del Risco es la protagonista principal de la novela de Wendy Guerra (2013) referenciada, y será como veremos, un ejemplo fehaciente de la consecución de los estereotipos mencionados en las obras antes examinadas por Uxo (2011). Negra, modelo, casi atea –aunque previsiblemente la religión “afrocubana” será un ente presente en cada una de las situaciones de su vida–, quien se ubica en una cotidianidad antagónica a la hora de relacionarse con los personajes que la rodean, “aparentemente blancos” en muchos de los casos. A su vez, hay una constante identitaria, en la que se muestra sin ningún tapujo orgullosa de su origen: “azúcar negra, no refinada”.

Esta autoidentificación, personifica un modelo de representatividad transgresor que se sabe diferente, y consecuentemente proyecta los mecanismos necesarios para interactuar con su entorno y los sujetos simbólicamente erigidos como canon privilegiado. Sin embargo esta interacción suele estar matizada por cierta ambigüedad si se tiene presente que sus espacios de socialización transcurren en el marco de un escenario que comulga con los valores legados por La Revolución Cubana, la cual se planteó desde sus inicios establecer un rasero de igualdad racial (SERVIAT, 1986).

Esa realidad resultó bastante utópica, y tuvo varios puntos de inflexión cuando se reflejan las diferentes representaciones que muestran los primeros pasajes de la novela. Nirvana fue objeto de las interpelaciones raciales que establecían un cerco muy estrecho en la perpetuación de prejuicios y estereotipos.

Uno de esos momentos, quizás de los más paradójicos, se reflejan en la particular relación de la protagonista con Jorge, uno de los personajes. Se da el caso de una confesión de embarazo, y cuando la protagonista se propone llevarlo adelante, se produce un hecho bastante engorroso a la hora de plantear el modo en que continúan sosteniéndose dentro de la realidad cubana los prejuicios raciales: “no podemos”.

La negativa ante esta circunstancia, se sustenta a partir de una “lógica racista” recurrente en el discurso nacional cubano: “yo soy blanco y bien nacido, como dice mi abuela. Olvídate de que acepten a una negra, buena, mala o regular en mi familia. Aquí no se peinan trencitas” (Guerra, 2013, p.28).

Y como si no fuera suficiente, el argumento se hace mucho más extensivo: “[...] veo a una negra bembona de pasa colorá, ojos saltones, nariz ñata y con olor a bacalao. Me gusta comerte servida sobre la cama, pero no veo a mi abuela cambiándole pañales a un negrito, a ella no” (GUERRA, 2013, p. 29).

De una manera bastante controversial, sin ningún tipo de sublimidad, se hace evidente la recurrencia de este tipo de valoraciones estéticas y sociales, sobrepasando los umbrales de la historia prerevolucionaria, valiéndose de las mismas artimañas que posicionaban las diferencias a partir del “color de la piel” en los pasajes de la historia de Cuba (FERNANDEZ ROBAINA, 2012). Nirvana cae presa en esa suerte de predica racista que antaño había experimentado la mítica Cecilia Valdés en los márgenes de la sociedad esclavista decimonónica cubana (VILLAVARDE, 1984), opacando en cierto modo, el verdadero alcance del ideal racial igualitario promovido por la Revolución Cubana, y revitalizando una reflexión que ciertamente no ha perdido vigencia:

El racismo no conoce niveles sociales, académicos, idiomas; es visceral, y superarlo no esta vinculado con la instrucción. No hay leyes que puedan transformar o pulir el interior de las personas, y el cambio debe venir, necesariamente, desde dentro (GUERRA, 2013, p. 46-47).

Sin lugar a dudas, estamos ante un discurso reiterativo que acapara dos frentes esenciales. Nirvana no solo se enfrenta a los desvaríos que producen los “hologramas racistas” tan impregnados en la psiquis social cubana, sino que también tiene que batallar con lo que todavía supone su condición de mujer. Si bien es cierto, que se muestra segura de sí misma, con un ímpetu desafiante en cada uno de los pasajes de su vida y una sexualidad abierta, representa varios de los modelos, fácilmente vinculables a la imagen posicionada desde el prisma de la imagen de la mujer cubana a partir de 1959 (STONER, 2006), que quedan condicionados por su condición racial; el resquebrajamiento social y estructural que experimentó Cuba y su sociedad con la crisis económica de los años noventa del siglo XX, denominada “Periodo Especial”³, provocó

3 El período especial en tiempos de paz en Cuba fue un período de crisis económica que comenzó como resultado del colapso de la extinta Unión Soviética en 1991. Este período transformó la sociedad cubana en su totalidad y sus efectos fueron súbitos.

un mar de nuevas representaciones para las mujeres, las cuales posicionaron elementos convencionales en torno a la sexualidad, los valores morales y el estatus social y político (HOLGADO, 2000). En el primero de los casos, se reconfigura la controvertida concepción planteada por Foucault en cuanto a la histerización del cuerpo de las mujeres (FOUCAULT, 1995), institucionalizando formas específicas de representación en cuanto a la sexualidad de la mujer negra.

Bell Hooks (2003) ha desarrollado varias puntualizaciones al respecto, fundamentando que la continuidad del pasado racista se constituye en un eslabón esencial, si se tiene en consideración que la idea retrospectiva en el que las mujeres negras eran mercancías, perviven con total impudicia en el marco de nuestra contemporaneidad sobre la base de unas imágenes impuestas por la cultura racista/sexista. Así, de una manera bastante convencional, la experiencia que refleja nuestra protagonista, Nirvana del Risco, muestra explícitamente escenas de relaciones sexuales basadas exclusivamente en relaciones de poder que reflejan los paradigmas amo/esclavo.

Es a partir de esta propia concepción, que se construyen otras percepciones, en las cuales, la constante se personifica a partir de la hiperbolización de sujetos sexuales que están atados y confinados. Un ejemplo muy preciso, el cual sufrió Nirvana de manera reiterada, incluso en los pasajes de la novela que transcurren en sus vivencias por varias ciudades francesas, están directamente vinculadas con el estereotipo de la prostituta.

Su “color de piel”, también conspiró en esa dirección:

Amanece en La Habana Residencial. [...].

Y yo ¿quién soy?: [...].

Dos policías me seguían en su carro blanco. Estaban de recorrido y lograron alcanzarme. Mis piernas largas se apresuraban hacia la Quinta Avenida. Uno de ellos me tomó del brazo y, con el carro en marcha, pregunto:

— Compañerita, ciudadana, identifíquese. ¿Qué hace corriendo a las cinco y media de la mañana por aquí? Si corres es peor. No le contesté, ya sabía que ver a una negra escapando y a medio vestir era difícil de explicar. Cuando pude soltarme de aquellas manos tan oscuras como las mías, saqué el carné de identidad, y a pesar de

todas las preguntas que me hicieron, a pesar de que las contesté, no me creyeron. La pregunta era clave: si era de La Habana Vieja, ¿Qué hacía ahí? (GUERRA, 2013, p. 32).

Nirvana entró, sin quererlo, en el molde de la “jinetera”, engrosando las filas de un controvertido mito:

[...] según el cual la mayoría de las jineteras son negras o mulatas. Ello determina, por un lado, que ver mujeres negras o mulatas en compañía de extranjeros sea interpretado de forma diferente que si son blancas las que van acompañadas de turistas. De esta forma, tal relación se considera «jineteo» si existe dimorfismo racial y «romance» si hay isomorfismo; llegando incluso a hablar para las jineteras de un (sic) identidad mulata por asociación. Dicho de otro modo: las imágenes coloniales, que asocian la negritud con una sexualidad comercial incontrolable, sirven para identificar como «negras» a mujeres que, en situaciones sociales diferentes, no serían consideradas de «color», sino «mestizas» e incluso blancas fuera de Cuba. Por otro lado, la propia existencia de estas jineteras negras se usa para confirmar las supuestas diferencias morales de las mujeres negras y mulatas, racializando aún más la crisis que afecta a la sociedad cubana (ALCAZAR CAMPOS, 2010, p. 320).

Este fenómeno sugiere la sustentación de una etiqueta que según la autora antes referenciada contribuye a la “racialización” del término jinetera en femenino (ALCAZAR CAMPOS, 2010). La terminología en sí, forma parte de las contradicciones generadas por el racismo anti-negro cubano, mimetizando un posicionamiento dentro de la sociedad cubana en el llamado “Periodo Especial”, que actuó como un resorte sustentador de percepciones sobre negros y mulatos, hombres y mujeres, que desdoblaban por completo el efecto de la igualdad racial preconizada por la Revolución cubana: “creando insuficiencias y vicios que se alegaron inicialmente para justificar la exclusión” (DE LA FUENTE, 2000, p.451).

Este tópico salpico a Nirvana, allí a donde iba. Se convirtió en una especie de fantasma constante en su vida, traspasando fronteras:

EN FRANCIA: Están prohibidas las casas de tolerancia [...]. La ley prevé también que el permiso de residencia temporal podrá ser retirado al extranjero que sea culpable de [...] incitación a la prostitución; [...]. ¿Qué pensaban? ¿Qué éramos prostitutas? (GUERRA, 2013, p. 149).

Para su sorpresa, la marca del “jineterismo” se tornaba en una sombra permanente, que ponía a debatir su condición de extranjera y negra, limitada también por las percepciones prejuiciosas manifestadas a partir de unos estereotipos muy específicos.

En este sentido, Nirvana sucumbió ante los desmanes del racismo en la sociedad francesa, experimentando nuevas sensaciones en el orden de la discriminación, y consintiendo las peripecias de un escenario en el que también era objeto de una especie de microscopio social racista:

Esta heroína que tanto habla de Cuba puso la cara sólo para recibir la bofetada de la realidad, [...]. Pues yo aquí no existo, sin voz ni voto [...], la negra agregada de la Habana Vieja, sin abolengo ni pasaporte europeo, mejor quedarse mártir que convertirse en heroína sin nombre (GUERRA, 2013, p. 151).

Era víctima de otra realidad social que continuaba presa en un letargo y distendido racismo, que articulaba sin ningún resentimiento: “sus formas históricas de representación basándose en las huellas culturales e ideológicas depositadas en la sociedad, por fases históricas previas; [...]” (HALL, 1978, p. 26).

Los argumentos presentados hasta ahora reabren un panorama complejo a la hora de evaluar los efectos que continúan produciendo las barreras raciales con las cuales tenía que lidiar Nirvana constantemente, aludiendo a las diferentes connotaciones que la colocaban en una posición de desventaja, simplificando aun más los elementos atenuadores de las situaciones en donde el género y la "raza" se ven sujetos a una combinación de desigualdades sociales (AIMEIDA JUNCO, 2011).

Desde esta perspectiva, se acentúa un alegato, en el cual: “las razas inferiores representan el tipo femenino entre las especies humanas y las mujeres representan las inferiores entre los géneros” (BRANCATO, 2000, p. 109). A partir de ello, nuestra protagonista, ha tenido que enfrentarse a las particularidades de la ideología racista

cubana, fundamentalmente; un enfrentamiento socavado por las transformaciones que intentó implementar la Revolución Cubana, sin el éxito esperado en toda su dimensión, puesto que a pesar de los cambios, y el impulso de nuevas oportunidades, continúan permaneciendo los valores y paradigmas de la cultura patriarcal y racista, representados también en el discurso literario (CASAMAYOR, 2002).

Una confrontación, en este sentido, se refleja en una de las escenas en la que Nirvana resulta interpelada, por uno de los “voceros” de la revolución, representado en el personaje de Contreras, un viejo combatiente de la lucha contra bandidos en las montañas del Escambray, quien constantemente se vanagloria de sus servicios prestados a la “causa revolucionaria”. Las impresentables alegaciones de este personaje nos demuestra la permanencia omnímoda de estas ideologías. Al referirse a Nirvana enfatiza: “—Usted se cree que es princesa, ¿no?. Pero una negra nunca será princesa, ni aquí ni en la Arabia inaudita” (GUERRA, 2013, p. 199).

Subrayando la posición de poder que ostentaba, continua alegando impropiedades: “Recuerda que aquí arriba la autoridad soy yo. [...]. Yo, y antes de que tu nacieras me estoy tragando todo esto , así que los negros — dijo mirando a mi abuela que entraba por la puerta del bohío— que se vayan para el deporte o para el arte, pero aquí no” (GUERRA, 2013, p. 199-200).

Estas valoraciones consienten en perpetuar modelos raciales y de género en base a unas diferencias bien remarcadas, asignándoles estereotipos y roles sociales muy concretos, entronizando una formulación que valora la antropóloga Verena Stolcke (2000) en la que interpela las brechas raciales manifestadas con total impudicia y replanteadas a partir de un estrecho marco de relaciones que configuran la manera en que: “la diferencia racial se construye a través del género, y cómo a su vez, el racismo divide la identidad y la experiencia de género” (STOLCKE, 2000, p. 27-28).

En términos generales, la historia de Nirvana del Risco tiende a desarrollarse en un escenario que ella cuestiona constantemente, porque en cierto modo, esta acostumbrada a lidiar con él —el racismo solapado y sus consecuencias en la sociedad cubana—, incidiendo directamente también en su condición de mujer. No es un secreto para ella los espacios sombríos en donde aún actúan las prácticas racistas de la sociedad

cubana, y esa es precisamente su arma más poderosa; conocedora de su realidad, hace que pueda enfrentarla de una manera más sosegada, aunque igual de difícil.

Sin embargo, sus intrigantes vivencias, como nos han demostrado algunos de los pasajes compartidos, repercutieron en un modelo de relaciones sociales, estrictamente representadas a partir de las diferencias sexuales y raciales, destacando como marcas principales de desigualdad social, que quedan supeditadas a la propagación de un estigma tras otro, significando en cualquier caso, con bastante constancia que: “[...] sí se es negro incluso ganando se puede perder. Y sí se es mujer eso implica que para ganar hay que superarse aun más” (CHRISTIAN, 1996, p. 122).

Desde este posicionamiento, los alegatos trazados por la “raza” y el género van desencadenando aspectos negativos, mucho más difíciles de palear en la vida cotidiana. Hay un campo simbólico que los erige, en tanto continua inerte un proceso histórico que a claras luces continua conspirando en la sustentación de estereotipos sexuales marcados: “por la imagen de la “negra lujuriosa” y la “mulata sensual” (RUBIERA, 2011, p. 177).

Naturalmente, y a pesar de la fortaleza de estos paradigmas, hay también aspectos que podemos destacar de positivos, haciéndose visibles, gracias al propio temperamento de nuestra protagonista, en cada una de las situaciones que vive. Hay que considerar, que en su propia subjetividad demuestra la importancia de saberse negra, y orgullosa de serlo. Desde esa propia aceptación, puede establecer confrontaciones con el orden racial hegemónico, teniendo presente en todo momento, que en la Cuba de sabores y ajiacos, el tipo de belleza que se profesa es contraproducente con la realidad, y esta polarizado por los estereotipos estéticos racializados (FAGUADA IGLESIAS, 2011).

A estas instancias, Nirvana, vilmente vilipendiada por su condición racial y de género, se posiciona dada su gran fortaleza, y resurge desde su propio reconocimiento: “[...], Nirvana. Tú eres joven y hermosa y pereces como salida de la nada, llegando de

Francia con aires de princesa africana, con unos perfumes y unos vestidos tremendos y...causas un terremoto [...]” (GUERRA, 2013, p. 239).

Con base a esta lógica, hay cierta aceptación dentro del canon de belleza actual a la diversidad racial. Pero ojo, esa aceptación a la “belleza negra”, está volatilizada por un referente estético estilizado que ha generado muchas controversias (HUNTER, 2002), y que aun requiere de un tratamiento mucho más profundo dentro del marco académico cubano (DEL VALLE CASALS, 2011).

Entre tanto, todavía hay cierta resistencia a adoptar con mayor naturalidad a los referentes estéticos “afro” que hoy perviven de manera subliminal en los rincones menos insospechados de la realidad cubana (RODRIGUEZ, 2008), imponiendo estructuras y prácticas que continúan marcando diferencias en cuanto a las características raciales definitorias de unos/as y otros/as, imprevisiblemente sosteniendo un “síndrome estético” y cultural que cuenta con representaciones tergiversadas de manera controvertida (MORALES, 2001).

Con razón destaca Nirvana contundentemente: “La memoria del esclavo es algo de lo que cuesta sacudirse, [...]. (Es una) especie de memoria genética bordada de dolor y orgullo, una huella que hasta hoy arrastramos como un grillete” (GUERRA, 2013, p.280).

Este tipo de alegaciones son abordadas desde sus dos caras. Las incontables diálogos que se muestran en la novela con las tradiciones religiosas de origen africano, ese importante ingrediente cultural, dan fe de ello. Es uno de las temáticas que goza de mayor aceptación en la sociedad cubana en su conjunto (RAMIREZ CALZADILLA, 1997). Ahora, la segunda cara es bastante compleja, si tenemos presente que la aceptación — de todo el legado cultural y social que logró sobrevivir al fenómeno colonial y a la turba republicana de “neo-inquisición anti-negra”—, sin tapujos, es un proceso que esta en constante redefinición (CARBONELL, 2005), y casi siempre, sucumbe a los intentos de disgregar algunas de las características atribuidas arbitrariamente a la “raza negra”,

aunque, afortunadamente, desde posiciones de resistencia cultural, se proponen puntos de vistas regeneradores (DE LA FUENTE, 2008).

No obstante, la realidad histórica tiende a mantener un conflicto casi inherente; pues como bien destaca Nirvana: “se nos acepta como negros pero no se nos asume del todo” (GUERRA, 2013, p. 280). A partir de entonces, cada uno de los alegatos planteados ponen en entredicho la manera en que se continúan abordando estas temáticas en el marco literario destacando claramente como la interseccionalidad de diferentes categorías contiene:

[...] las maneras en que la raza se instaló en esta región que hoy se llama Latinoamérica y el Caribe y cómo ello ha producido un neocolonialismo, cuyas mayores afectadas son las mujeres, sobre todo las racializadas y pobres, pues ambas opresiones, racismo y sexismo han estado presentes en sus vidas y sus relaciones” (CURIEL, s/f, p.20).

En tal sentido, hay episodios con los que nos pone a dialogar la novela en cuestión, que desafortunadamente responden a este tipo de lógicas y que se han convertido en prácticas cotidianas en diferentes espacios de la sociedad cubana, que representan claramente los rezagos del racismo que recurrentemente se manifiesta a partir de unos modelos muy concretos, y formas específicas de visualizar a los sujetos negros, en este caso mujeres. Por otro lado, también habría que argumentar que la autora no se desprende del estrecho cerco que establecen las relaciones raciales dentro de la sociedad cubana. Tengamos presente que la manera en que muestra a la protagonista no es contrastante con un nuevo imaginario, y aunque su intención sea plantear ciertas disyuntivas respecto a la realidad de la discriminación racial en Cuba, los encasillamientos en cuanto a la representación del personaje de Nirvana del Risco son estrictamente limitados, y se enarbolan en identificaciones moduladas por los estereotipos raciales a los cuales suelen ser sometidos este tipo de personajes, incluso en el lenguaje literario más transgresor (SILVA MAKEL, 2017).

PALABRAS FINALES: UN DEBATE LITERARIO ENTRE MITOS Y BARRERAS QUE INTENTA «AFRO» CONOCERSE

Los primeros ejemplos examinados que marcaron la apertura del análisis, y la novela que hemos traído a debate, vienen a convertirse en un nuevo aporte dentro de la literatura cubana contemporánea, que pone su centro de atención en los avatares de la vida de mujeres negras y “mulatas”, con sus aciertos, desavenencias y contrariedades, aspectos que pueden revertir nuevos significados una vez que quedan condicionados por los diferentes modelos raciales y de género que reproduce nuestra sociedad hasta la saciedad.

En todo caso, podemos o no estar de acuerdo, con algunas de las situaciones con las que los autores nos ponen a dialogar. Sin embargo, si resulta considerable reflexionar sobre algunas de las claves de la vida de esta mujeres, que nos precipitan a establecer una mirada transversal de cada una de sus experiencias, y su interacción constante de rivalidad, con los diferentes estereotipos a los que están sujetas, como parte importante de la expresión literaria cubana que puede ser muy común (ZURBANO, 2006).

En este apartado, la historiografía literaria, ha intentado destacar posiciones reivindicativas. Afortunadamente, existen posiciones las cuales considera Silvia Valero, que constituyen otro discurso narrativo en los que:

La raza, [...], se asume como una categoría práctica de pertenencia y con significado político, en cuanto se actualiza el pasado con el propósito de instalar la perspectiva contra discursiva que niega la resolución de la opresión racial, política, económica y cultural del negro (VALERO, 2011, p. 95).

Partiendo de este argumento, hay entonces maneras diversas en que los autores articulan las experiencias de mujeres expuestas por su condición racial a todo tipo de representaciones, las cuales permiten reescribir las narrativas de su vida cotidiana, en ocasiones de manera bastante simplista, o por otro lado, con una mayor profundidad, alimentándose tanto de los estereotipos que están presentes, como del

posicionamiento que logren hacer ante las situaciones de la vida cotidiana, abruptamente condicionadas por las conflictividades raciales que se presenten en el decurso histórico cubano.

Dos ejemplos que revitalizan una cosmovisión mucho más expectante y alejada de la reproducción de los típicos estereotipos, a los que suelen ser sometidas las protagonistas negras y mulatas son presentados en “Reyita, sencillamente” (1997) y “Golpeando la memoria. Testimonio de una poeta afrodescendiente” (2005), ambas obras de la autora Daysi Rubiera Castillo. En la primera, a partir de la experiencia que experimenta una mujer común, negra y pobre, se resignifica una imagen de lo nacional en la que hay grandes pretensiones de representar:

[...] la realidad de la formación de la nación que somos; e intentar vincular su experiencia vital –la de Reyita– con la constitución de la nación cubana, es incluir, en el retablo imaginario en que se construye la identidad, la voz y la mirada de quienes no tuvieron una educación y una formación intelectual disponible para erigirse en jueces de la historia en la cual transcurrió su vida (CAPOTE CRUZ, 2008, p. 77).

En el caso del segundo título, los modelos que se representan, pretenden ubicarse dentro de un proceso de identificación:

De ubicación social, en cuanto se asume orgullosamente como capital simbólico. Esta confluencia de color, etnicidad y cuerpo, [...], al unírsele a la memoria de acontecimientos de corte racista antinegro, tanto personales como históricos, por momentos se ontologiza en una oposición bipolar de blancos o negros hiperreales (VALERO, 2011, p.99).

Las tendencias de estos discursos literarios, que consecuentemente rompen con los esquemas tradicionales en los que se han encasillado a los personajes femeninos marcados por su condición racial y de género, colocan a las novelas objeto del análisis de Uxo (2011), y la novela comentada, y a su protagonista: Nirvana del Risco, en una especie de laberinto, en el que confluyen dos manifestaciones centrales.

Primero se avizora un camino en el cual su protagonismo queda desdoblado, por la incongruencia de los estereotipos que hemos mencionado, que como pudimos apreciar, forman parte recurrente en el discurso narrativo contemporáneo. En segundo lugar, un segundo argumento replantea las imágenes y los mitos racializados, confrontándolos de manera mucho más categórica, entendiendo que existen historias de mujeres negras y mulatas contrapuestas a los discursos estereotipados, coincidiendo en los mismos escenarios de hostilidad, bien por la “raza” o el género, en los que no suelen estar representadas, al menos mayoritariamente.

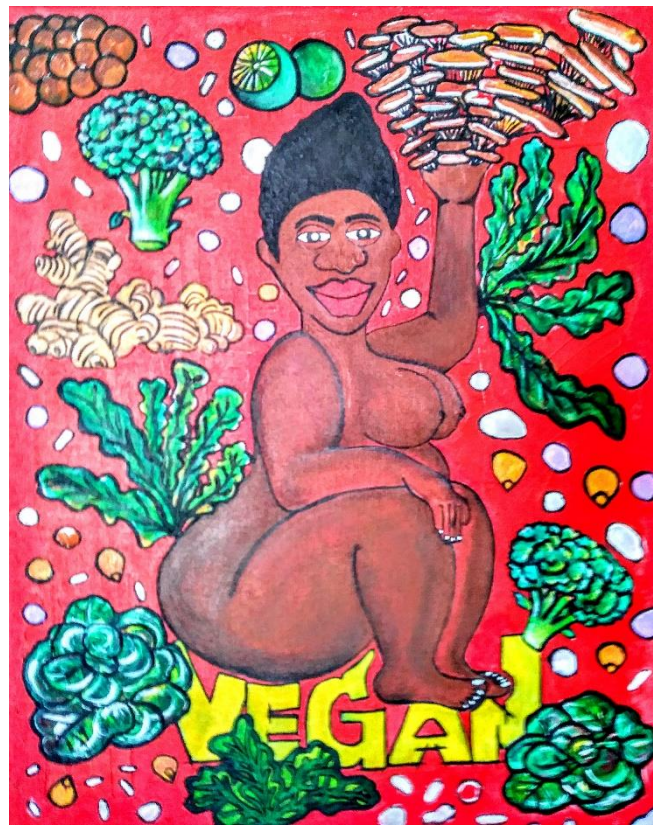
La impronta de este tipo de representaciones también suele ser sacada de contexto si tenemos en cuenta que los autores más allá de la mera ficción, no han vivenciado experiencias de esta índole, bien por su condición racial o de género. De este modo, cada historia y cada vivencia, reflejada en este caso en la vida de Nirvana del Risco, y algunas de las otras referencias aportadas, nos permite conocer muchos de los significados de una sociedad y un período, perfectamente transformable, pero que esta supeditado a imaginar experiencias que forman parte de la vida cotidiana de un país, pero que en el caso que nos ocupa no es representativo en toda su diversidad. Además, la representación de las nociones tradicionales y esquemáticas acompañadas por el significado histórico del género y la “raza”, implica la redefinición y ampliación de una nueva historia de mujeres negras y mulatas capaz de invocar las circunstancias favorables para una mejor comprensión de las desigualdades que han generado.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCAZAR CAMPOS, Ana. Jineterismo: ¿turismo sexual o uso táctico del sexo?. **Revista de Antropología Social**, Madrid, no.19, 2010.
- ALMEIDA JUNCO, Yulexis. Género y racialidad: Una reflexión obligada en la Cuba de hoy. En: RUBIERA CASTILLO, Daysi y MARTIATU TERRY, Inés María (comp.). **Afrocubanas: historia, pensamiento y prácticas culturales**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011 p. 133-149.
- BRANCATO, Sabrina. Masculinidad y etnicidad: Las representaciones racistas y el mito del violador negro. En: SEGARRA, Marta y CARABI, Ángels (eds.). **Nuevas Masculinidades**. Barcelona: Icaria, 2000, p. 103-120.
- BUENO, Salvador. **Temas y personajes de la literatura cubana**. La Habana: Ediciones Unión, 1964.
- CAPOTE CRUZ, Zaida. Una visión negra y pobre del discurso nacional. Habla Reyita. En: **La nación íntima**. La Habana: Ediciones Unión, 2008, p. 75-86.
- CARBONELL, Walterio. **Crítica. Como surgió la cultura nacional**. La Habana: Ediciones Bachiller, Biblioteca Nacional José Martí, 2005.
- CASAMAYOR CISNEROS, Odette. Les masques du noir. Quelques approximations sur la présence du noir cubains dans le récit cubain contemporain. **Cahiers d'Études Africaines**, Paris, no.165, vol.XLII-I, 2002.
- CHRISTIAN, Bárbara T (1996). Camouflaging Race and Gender. **Representations**, no.55, 1996.
- CURIEL, Ochy (s/f). Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos. Disponible En: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf. Acceso en: 22 marzo. 2018.
- DOMINGUEZ GARCIA, Víctor Manuel. La mulata: parece blanca, pero...¿lo es? **Islas**, año.7, no.22, 2012.
- FAGUADA IGLESIAS, María Ileana. En torno a los estereotipos respecto a la afrocubana: construcción y deconstrucción de mitos. En: RUBIERA CASTILLO, Daysi y MARTIATU TERRY, Inés María (comp.). **Afrocubanas: historia, pensamiento y prácticas culturales**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011, p. 150-162.
- FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.
- FERNANDEZ ROBAINA, Tomás. **El negro en Cuba. Colonia, República, Revolución**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber**. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- FUENTE, Alejandro de la. The New Afro-Cuban Cultural Movement and the Debate on Race in Contemporary Cuba. **Journal of Latin American Studies**, London, vol.40, no.4, 2008.
- FUENTE, Alejandro de la. **Una nación para todos. Raza, desigualdad y política en Cuba 1900-2000**. Madrid: Editorial Colímbri, 2000.

- GUERRA, Wendy. **Negra**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2013.
- HALL, Stuart. Racism and reaction. En: **Five Views of Multi-Racial Britain: Talks on Race Relations Broadcast by BBC TV**. Londres: Commission for Racial Equality, 1978.
- HOLGADO FERNANDEZ, Isabel. **¡No es fácil! Mujeres cubanas y la crisis revolucionaria**. Barcelona: Icaria, 2000.
- HOOKS, bell. Vendiendo bollitos calientes: Representaciones de la sexualidad femenina negra en el mercado cultura. **Criterios**, La Habana, no.34, 2003.
- HUNTER, M. If you're light you're alright. Light Skin Color as Social Capital for Women of Color. **Gender and Society**, vol.16, no.2, 2002.
- MORALES FUNDORA, Sandra. **El negro y su representación social**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2001.
- MUÑOZ ABAD, Josefina (2016). Cubana, mulata y exótica. Disponible En: <http://www.pikaramagazine.com/2016/04/cubana-mulata-y-exotica/>. Acceso en: 4 de abr. 2018.
- LUIS, William. En busca de la cubanidad: el negro en la literatura y la cultura cubana. En: JAUREGUI, Carlos A. y DABOVE, Juan Pablo (eds.). **Heterotropías: narrativas de identidad y alteridad latinoamericana**. Pittsburg: Biblioteca de América, 2003 p.391-415.
- RODRIGUEZ, Yusimi. Nuestra ceguera blanca. **Caminos**, La Habana, no.48, 2008.
- SERVIAT, Pedro. **El problema negro en Cuba y su solución definitiva**. La Habana: Editora Política, 1986.
- SILVA MAKEL, Samantha. A propósito de la novela Negra de Wendy Guerra. Disponible En: <https://negracubanateniaqueser.com/2017/06/19/a-proposito-de-la-novela-negra-de-wendy-guerra/>. Acceso en: 22 de oct. 2017.
- STONER, Lynn (2006). Las mujeres cubanas en la revolución y después. En: GOMEZ-FERRER, G., CANO, G., BARRANCOS, D., *et al.* (coords.). **Historia de las Mujeres en España y América Latina (IV). Del siglo XX a los umbrales del siglo XXI**. Madrid: Cátedra, 2006.
- RAMIREZ CALZADILLA, Jorge (1997). Religión, cultura y sociedad en Cuba. **Papers**, vol.52, 1997.
- RIVERA PEREZ, Aymée (2009). Mujeres afrocubanas en la literatura: Entre la invisibilidad y el estereotipo. En: JAIME DE PABLOS, María Elena (ed.). **Identidades femeninas en un Mundo Plural**. Sevilla: Arcibel Editores, 2009, p.625-631.
- RUBIERA CASTILLO, Daysi. Apuntes sobre la mujer negra cubana. **Cuban Studies**, Pittsburgh, vol.42, 2011.
- RUBIERA CASTILLO, Daysi. **Golpeando la memoria. Testimonio de una poeta afrodescendiente**. La Habana: Ediciones Unión, 2005.
- RUBIERA CASTILLO, Daysi. **Reyita, sencillamente**. La Habana: Pro-Libros, 1997.
- STOLCKE, Verena. ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad...y la naturaleza para la sociedad? **Política y Cultura**, México D.F., no.14, 2000.

- STOLCKE, Verena. **Racismo y sexualidad en la Cuba colonial**. Madrid: Alianza, 1992.
- UXO, Carlos. Negras y mulatas en el siglo XXI: una visión racializada de género en las novelas cubanas. **Revista Brasileira do Caribe**, vol.XII, no.23, 2011.
- UXO, Carlos. **Representaciones del personaje negro en la narrativa cubana. Una perspectiva desde los estudios subalternos**. Madrid: Editorial Verbum, 2010.
- VALERO, Silvia. Mapeando las narrativas de la diáspora en Cuba: la imaginación de la negritud en la literatura de entre siglos. **Casa de las Américas**, La Habana, no.264, 2011.
- VALERO, Silvia. **Mirar atrás. La importancia del pasado en los relatos de nación y negritud en la literatura afrocubana de entre siglos**. Córdoba: Alción Editora, 2014.
- VALLE CASALS, Sandra del. Pasar por blanca. En: RUBIERA CASTILLO, Daysi y MARTIATU TERRY, Inés María (comp.). **Afrocubanas: historia, pensamiento y prácticas culturales**. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2011, p. 187-199.
- VILLAVERDE, Cirilo. **Cecilia Valdés**. La Habana: Letras Cubanas, 1984.
- ZURBANO, Roberto. El triangulo invisible del siglo XX cubano: raza, literatura y nación. **Temas**, La Habana, no.46, 2006.



Pintura Odaymar: Vegan

CASA SERPENTE, AMÉRICA AMAZÔNICA: ANALISANDO A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA AMAZÔNIA A PARTIR DA IMAGEM

THE HOUSE OF THE SERPENT, THE AMAZONIC AMERICA:
ANALYZING THE DECOLONIAL PERSPECTIVE ON AMAZON REGION
THROUGHOUT THE IMAGE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5362703>

Envio: 12/05/2019 ♦ Aceite: 04/08/2019

YASMIM PEREIRA YONEKURA



Nascida em Belém do Pará, a pesquisadora possui graduação em Letras - Licenciatura Plena em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Pará (2014). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós Graduação em Inglês, na Universidade Federal de Santa Catarina, pelo qual também é mestre. Sua pesquisa atual foca no estudo de raça, gênero e interseccionalidade na obra literária de mulheres negras – especificamente Maya Angelou, Zora Neale Hurston e Ana Maria Gonçalves. Também é servidora técnico-administrativa educacional no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO:

Decolonizar é um desafio social e político que requer reformular, reconstruir e reviver a América Latina. Observar as diferenças é fundamental para que não se incorram em lugares comuns reducionistas que desconsideram a diversidade do continente e seus povos. Proponho, então, pensar uma América dentro de outra América, a América Amazônica. Para fundamentá-la e analisá-la, partirei da Estética e da Imagem, propondo investigar a América Amazônica a partir de quatro imagens, uma do filme de Ciro Guerra, *El Abrazo de la Serpiente* (2015), e outras três da fotógrafa paraense Naiara Jinkns, a partir do acervo pessoal da mesma, disponível em suas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Decolonial; América Latina; Estética; Imagem.

ABSTRACT:

The exercise of being decolonial is a social and political challenge. It requires us to reconstruct Latin America itself. Caring about the differences within this continent is a cornerstone though to avoid generalization that erases the diversity of this continent and its people. Then, I propose to think about another America inside this America, the Amazonic America. To draw and to analyze it, I will depart from Aesthetics and Image, proposing to investigate the Amazonic America through four images, one from *Ciro Guerra's* movie *El Abrazo de la Serpiente* (2015), and other three images from the personal gallery of the paraense photographer, Naiara Jinkins, from her social media on Internet.

KEYWORDS: Amazon; Decolonial; Latin America; Aesthetics; Image.

INTRODUÇÃO

Pensar a Estética Decolonial na pluralidade das “Américas” significa visitar territórios constituídos por uma diversidade ímpar que não podem ser reduzidos à homogeneidade de um termo/conceito de América Latina atávica e única. Toma-se aqui o sentido de “atávico” proposto por Édouard Glissant, que remete a uma identidade de raiz única, que “(...) parte do princípio de uma gênese e do princípio de uma filiação, com o objetivo de buscar legitimidade sobre uma terra que a partir desse momento se torna território.” (GLISSANT, p. 72, 2005). Pensar a visão de Glissant no contexto político da decolonialidade e da América Latina enquanto território é questionar o discurso de “Pátria Grande” que exclui o Brasil do continente, como o de Francisco Bilbao (1862), que excluía o nosso país de um projeto geopolítico de apoio entre os membros continentais (GUZMAN, 2009, p. 7). Pensar a América Amazônica também é desvencilhar-nos do pensamento paternalista e salvador de alguns pensadores brasileiros diante dos povos autóctones e pensar criticamente a questão da excessiva idealização da miscigenação enquanto projeto “homogeneizador e democratizante” (GUZMAN, 2009, p. 12). Esse artigo visa explorar os possíveis caminhos da Estética Decolonial na América Amazônica, propondo a diferenciação da Amazônia com base nas condições climáticas, naturais, culturais e sociais, além da importância geopolítica e das especificidades do passado histórico da região. Especificamente, analisarei imagens da

fotógrafa Naiara Jinkns¹ majoritariamente relacionadas à cidade de Belém, no Pará, que traz a complexidade da dinâmica do moderno e de sua contraparte dialética e obscura, a colonialidade (MIGNOLO, 2016), assim como uma imagem do filme *El Abrazo de la Serpiente* (2015).

PARA PENSAR UMA AMÉRICA AMAZÔNICA E SUA IMAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA AMÉRICA DENTRO DE OUTRA AMÉRICA

Pensar o termo América Amazônica requer uma contextualização histórica e crítica que nos leve a decolonizar na práxis e na ontologia o que, para nós, corresponde à região natural e sociopolítica que abrange a maior floresta tropical do mundo. Para manter-me fiel à proposta do decolonial, pretendo conceituar o que seria a “floresta” e a imagem dela para o xamã Davi Kopenawa Yanomami, autor do livro *A Queda do Céu – Palavras de um Xamã Yanomami*:

Em nossa linguagem ancestral, o que as pessoas brancas chamam de “natureza” é *urihi a*, a floresta-terra, que é também sua imagem, que pode ser vista apenas pelos xamãs e que chamamos de *Urihinari*, o espírito da floresta. É graças a essa imagem que as florestas estão vivas. O que chamamos do espírito da floresta consiste em inumeráveis imagens de árvores, de folhas que são suas copas, e suas raízes. Também são aquelas (...) do peixe, das abelhas, das tartarugas, dos lagartos, dos vermes, e até dos caracóis *warama*. O valor do crescimento da floresta, [nós] conhecemos como *Në roperi*, que é o que as pessoas brancas chamam de “natureza”. Foi criado com a floresta e nos dá sua riqueza. Para nós, os *xapiri*² são os verdadeiros detentores da natureza, não os humanos.. (ALBERT E KOPENAWA, 2013, p. 388-389).

Percebe-se que Kopenawa quebra o paradigma europeu – fortemente estabelecido durante o Iluminismo – de conceituar a floresta e seus seres, e as relações estabelecidas entre estes, a partir de uma funcionalidade objetificante, pensando neles

1 Uso do trabalho autoral da artista foi autorizado pela mesma durante contato pessoal com a pesquisadora, por mídias sociais.

2 Espíritos animais da ancestralidade Yanomami.

enquanto seres desprovidos de agência e tratando-os enquanto propriedades. Essa visão abre portas para o genocídio da floresta – pois a tomarei, tal qual Kopenawa, por um ser vivo e com a agência – e de seus povos, humanos e não humanos. De acordo com o xamã, em seu livro, a floresta está viva e repleta de espíritos, e ela chora e sofre com as agressões do homem branco tal qual um ser humano faz ao sentir dor. Essa ressignificação de agência e vida para pensar a Amazônia dentro da América Latina faz-se fundamental para repensar essa região, o modo como falamos e teorizamos sobre ela, dentro e fora da academia. Traduzindo isso para a materialidade das dinâmicas geopolíticas, sociais e econômicas, essa virada epistemológica é fundamental para mudar a forma como são marginalizadas as demandas dos povos indígenas e as questões ecológicas da Amazônia, principalmente na relação da última com o Estado e seus aparatos de poder, além de também repensar materialmente as condições paradoxais da relação modernidade/colonialidade conquanto as áreas metropolitanas da região. Um dos objetivos desse artigo é trazer essa virada epistemológica para os campos de discussão da Estética e da Imagem, além de praticar nestes o exercício da decolonialidade. Estendendo essa prática, quero propor uma breve reflexão sobre o conceito de Imagem apresentado por Kopenawa, que dialogará com alguns dos autores que futuramente também entrarão na minha análise. O conceito de *Urihinari*, que é o espírito e a imagem da floresta, acessível apenas aos xamãs, que é o que mantém a floresta viva. Respeitando a ancestralidade e as tradições Yanomamis, proponho fazer uma leitura e adaptação da parte em que Kopenawa propõe que é a imagem que mantém viva e pulsante a floresta-terra, *urihi*. Pensar a imagem da floresta enquanto uma forma de preservar sua vida – no caso de Kopenawa, dentro da espiritualidade Yanomami, no meu caso enquanto pesquisadora oriunda da Amazônia urbana, pensando no âmbito sociopolítico da Imagem – é também pensar a imagem, no caso da Amazônia, enquanto forma de resistência. Esta discussão nos levará à análise da primeira imagem, do filme *El Abrazo de la Serpiente*, a qual também usarei para contextualizar com mais propriedade a questão da América Amazônica³.

3 É importante assinalar a transcontinentalidade da aceção de uma América marcada pela maior floresta tropical do mundo, visto que o conceito de nação também é um conceito



Imagem 1 – Cena do filme *El Abrazo de la Serpiente* (2015), do diretor Ciro Guerra.

A Imagem 1 é uma cena do filme *El Abrazo de la Serpiente*. O filme narra a história do xamã Karamakate, a quem acreditam como o último de uma tribo amazônica conhecedora do segredo da planta sagrada *yakruna*. A temporalidade do filme também desconstrói a linearidade das narrativas convencionais do cinema ocidental, pois narra paralelamente dois momentos diferentes; o primeiro é 1909, quando Karamakate guia um etnógrafo alemão chamado Theo em busca da *yakruna* e em 1940, quando o xamã faz a jornada novamente, dessa vez com um botânico estadunidense chamado Evan. Durante as travessias pela floresta, em busca da *yakruna*, o filme constrói sua narrativa focando na relação entre os ocidentais e o xamã amazônico, e a diferença epistemológica e ontológica entre as visões de mundo destes. Também são centrais a floresta e seus habitantes, humanos e não humanos, que convergem com a visão de Kopenawa, pois durante o filme, Karamakate constantemente ressalta a necessidade de respeitar a floresta e seus povos, além da diferenciação do modo como Guerra mostra a floresta, havendo longas tomadas para mostrar “apenas” o rio, a chuva e outros

moderno/colonial que, ao ser aplicado na Amazônia, descaracteriza sua dinâmica regional e restringe a abordagem a multiplicidades de passados históricos nela presentes.

elementos, que não são apenas ‘elementos’ narrativos, mas agentes para construir uma dinâmica visual que lembra o termo “floresta-terra”, *urihi*, dos Yanomami (ALBERT E KOPENAWA, 2013). E tal qual Kopenawa, Karamakate é o xamã, aquele que possui acesso à verdadeira imagem da floresta-terra, *Urihinari*, algo que constantemente se resalta na fala do personagem em sua busca pela sagrada *yakruna*. Tanto que, quando encontram a planta, é Karamakate que faz a bebida ritualística que leva Evan a ‘enxergar’ a floresta, ou seja, fazendo um paralelismo com Kopenawa, ele dá ao botânico o acesso ao *Urihinari*. Essas reflexões e informações são importantes para pensar a imagem selecionada (Imagem 1), em que Karamakate está em pé, de costas, olhando a floresta. É o xamã que contempla a floresta, que, para o olho ocidental, é ‘apenas’ um ambiente natural, mas que dentro das diversas sociedades indígenas, nativas, tem um significado existencial ligado à própria subsistência da comunidade e do universo. Segundo a perspectiva Yanomami, o xamã seria um guardião. Na imagem, Karamakate representa esse papel, sendo o único que consegue de fato acessar o *Urihinari* e o único a compreender a floresta enquanto sujeito em sua totalidade.

A partir do que foi exposto acima, o que seria pensar uma América dentro de outra América? É preciso esclarecer que pensar a Amazônia em suas especificidades enquanto uma região diferenciada não é separá-la da América Latina ou do Brasil, como se não houvesse formas de diálogos, mas, sim, pensar a autonomia da floresta-terra, *urihi*, repensar seu passado histórico usando novas perspectivas, que não a subalternizam, e reformulando a forma como a historiografia da região tem se inserido na narrativa da nação. Em termos de futuro e políticas públicas, isso nos dá ferramentas muito mais ricas e baseadas nas peculiaridades e experiência da floresta-terra e seus povos, para lutar contra aqueles que a ameaçam, as forças dos capitais nacionais, estrangeiros e a reacionária direita brasileira que perpetua a política entreguista, como prova a extinção da Reserva Nacional de Cobre e Associados (RENCA), através do decreto nº 9.142/2017⁴.

4 DECRETO Nº 9.142, DE 22 DE AGOSTO DE 2017 - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9142.htm

Um processo histórico que evidencia a importância de pensar numa América Amazônica, dentro da América Latina, é a Cabanagem. Esse foi um levante popular formado por indígenas, caboclos, ribeirinhos, negros e brancos (de diversas camadas sociais), que, de acordo com Mark Harris (2017), foi um movimento pela defesa do modo de vida do campesinato paraense, assim como uma luta pela autonomia da região;

A rebelião da Cabanagem, entre 1835-1840, não foi apenas uma luta de oprimidos, análoga a tantas outras lutas ao redor do mundo, entre o final do século XVIII e o início do XIX; foi também, potencialmente, separatista. Poderia haver-se provado o momento decisivo em que a Amazônia brasileira divergiu do resto da América lusófona. Ao contrário, o fracasso final da rebelião forçou a região de volta à convergência, subordinando sua distinção sociológica e histórica a um projeto mais amplo de nação. Uma forma de colonialismo foi, em alguma medida, alcançada, cujo legado se estende até os dias de hoje. Desde então, os governantes do Pará (e da Amazônia Oriental, em que a rebelião, principalmente, ocorreu) e do Brasil tiveram que enfrentar a identidade ambígua da região, e o significado da Cabanagem é tão controverso hoje quanto no passado. (HARRIS, 2017, p. 16).

Pensar a Cabanagem como Harris (2017) traz no excerto acima muda completamente o conceito de Amazônia. Como o próprio autor coloca, desloca a narrativa da exuberância natural e dos recursos de flora e fauna para um panorama sociopolítico de subversão e desobediência às forças coloniais. Harris também faz em seu livro “Rebelião na Amazônia: Cabanagem, Raça e Cultura Popular no Norte do Brasil, 1798-1840”, um paralelo entre a Cabanagem e as revoltas rurais na América Latina, porém o próprio autor destaca a peculiaridade da Amazônia como fator estruturante no processo político de revolta: os rios mudaram os cenários de lutas e resistências dos cabanos, sendo uma característica fortemente onipresente na região. Resgatando Kopenawa e a Imagem 1 do filme de Ciro Guerra, é *urihi*, a floresta-terra, interferindo, em toda sua agência e vitalidade, no futuro político de seus povos, que, no fim, definiria o seu próprio. Também no filme de Ciro Guerra, os rios exercem um papel central, pois Karamakate frequentemente enfatiza o respeito ao tempo do rio. Em uma cena emblemática, o xamã arranca e joga fora um mapa que o botânico Evan segurava. Karamakate afirma, então, que o rio não pode ser mapeado, pois ele tem mais de mil

caminhos, cada um levando a lugares distintos. O excerto de Harris reforça isso a partir de “distinção sociológica e histórica” e “identidade ambígua”, ambas marcadas pela floresta-terra, ser onipresente e de agência marcante na América Amazônica.

A FLORESTA-TERRA FRENTE À MODERNIDADE/COLONIALIDADE: PENSANDO A AMAZÔNIA URBANA A PARTIR DAS FOTOS DE NAIARA JINKNSS

Frente à questão do passado histórico da região, suas peculiaridades e a memória e as lutas dos povos que a constituem, pensar a modernidade/colonialidade e sua dinâmica na região, leva-nos imediatamente a explorar o espaço urbano na Amazônia. O que acontece quando a floresta-terra é forçadamente misturada à urbanidade imposta por forças exógenas a ela? Para refletir sobre isso e talvez buscar respostas (ou mais perguntas), explorarei a interface moderno/colonial e a tropicalidade da terra e do povo da Amazônia nas fotos de Naiara Jinknss. Em uma matéria da VICE sobre a obra de Jinknss, temos uma perspectiva subjetiva e profundamente rica conquanto ao trabalho autoral de fotografia da autora:

Sair de casa com a câmera no pescoço para fotografar a segunda cidade mais violenta do Brasil faz parte da rotina de Naiara Jinknss, 27. Nascida e criada em Belém, no Pará, ela tem o mercado Ver-o-Peso como foco de seu trabalho autoral. Transeuntes, vendedores, pessoas em situação de rua, clientes e pescadores são retratados dentro da paleta de cores quentes típicas da região, resultando numa mistura da linguagem documental com a fotografia de rua.

O Ver-o-Peso me deu anticorpos para entrar em qualquer lugar de risco. Pra você não ser assaltada, precisa entender como ele funciona, precisa ter um pouco de jogo de cintura", menciona, lembrando quando sofreu uma tentativa de assalto e, empurrada, acabou caindo em uma barraca de abacaxis. "Me pergunto sempre se aquele garoto estivesse com uma câmera ao invés de uma arma, que imagens ele faria? Qual realidade ele iria registrar? (LOPES, 2017).

Antes de entrar num escopo teórico mais elaborado sobre a modernidade/colonialidade, acho necessário refletir brevemente sobre as palavras da fotógrafa. Sendo uma mulher paraense de pele escura e traços africanos e indígenas, Jinknss explora Belém – e não só o Ver-o-Peso, como é dito na matéria – e suas

manifestações culturais, sociais e políticas a partir de sua câmera. As palavras dela na entrevista expressam bem o que ela capta nas suas fotos. Naiara não retrata só a realidade do que é o cenário físico da cidade, mas traz os corpos dos povos da América Amazônica e a realidade, muitas vezes, desestruturada e violenta na qual se inserem. Ao mesmo tempo, ela traz em suas Imagens uma espécie de soberania e divergência – resgatando as palavras de Harris (2017) – que transpassam a dinâmica da colonialidade/modernidade, que seria essa “identidade ambígua” (HARRIS, 2016, p. 7) da América da floresta-terra.

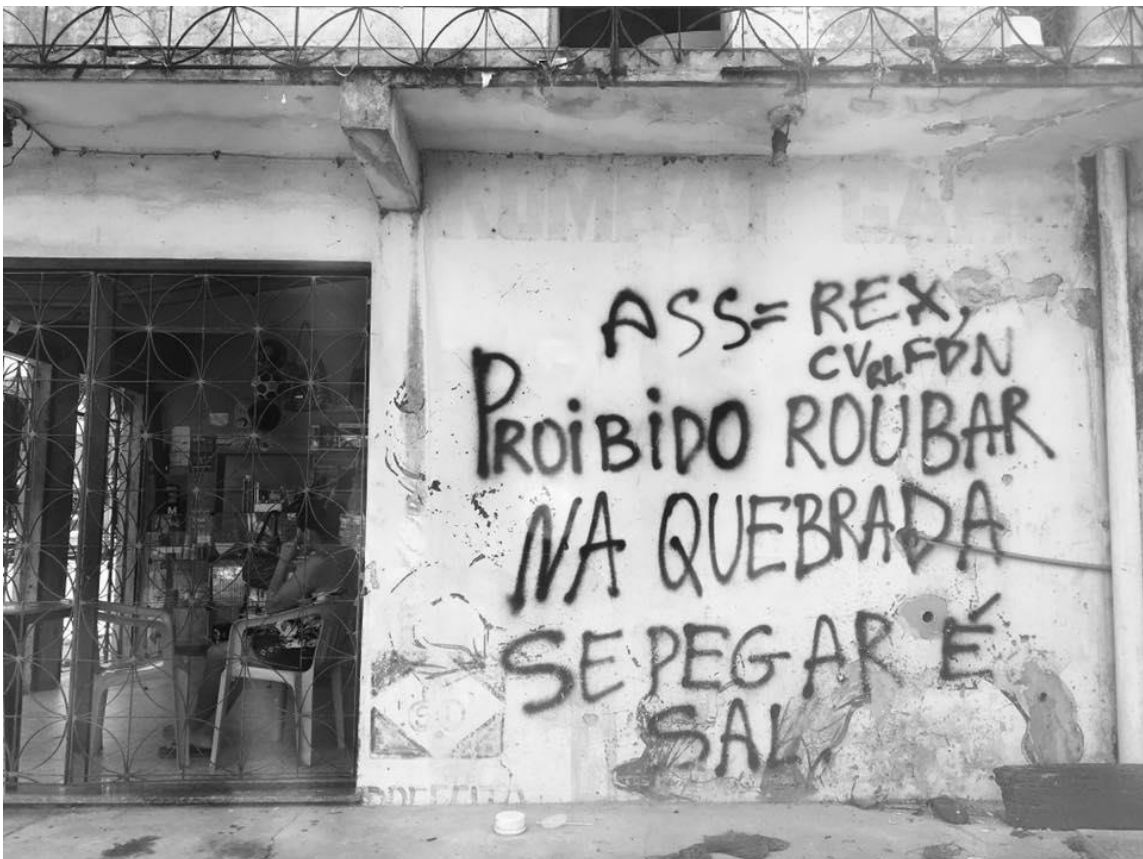


Imagem 2 – “Passando a visão”.

Foto de Naiara Jinkss, do acervo pessoal disponível no Facebook da autora.

A Imagem 2 traz uma pichação em uma parede de uma casa em um dos bairros de Belém do Pará. Antes de fazer análise da Imagem conquanto a violência e sua relação com a colonialidade/modernidade, conceituarei esse duo inseparável a partir das palavras de Aníbal Quijano e Walter Mignolo (2016).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemónicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2009, p. 74)

Ao que Mignolo complementa no artigo “Colonialidade: o lado escuro da modernidade” (2016):

A tese básica – no universo específico do discurso tal como foi especificado – é a seguinte: a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (MIGNOLO, 2016, p. 2).

Fica clara a proposta de ambos os autores da modernidade enquanto projeto, europeu e ocidental, de dominação material dentro das dinâmicas de poder do capitalismo contemporâneo, originada a partir de um projeto histórico de imposição a partir da invasão de terras outras além da Europa, já habitadas por povos nativos, dotados de epistemologias e ontologias próprias. Mignolo enfatiza sempre a inerência da colonialidade, enquanto lado obscuro, para a modernidade. Como gêmeas siamesas grudadas pela barriga, elas são indissociáveis, pois a glória do “moderno” depende da submissão do sistema de poder da colonialidade. Quijano propõe a raça/etnia enquanto critério de subjugação fundamental para esse projeto, pois para garantir a dominação das Américas, estabeleceu-se o europeu branco enquanto parâmetro de

desenvolvimento e único referencial de estrutura civilizacional, garantindo todo um aparato ideológico, cultural e simbólico para que os recursos materiais e humanos das Américas fossem direcionados a este ente então definido como “superior”.

Pensando na proposta de cidade enquanto espaço urbano que, antes da invasão européia, era desconhecido para a floresta-terra, a imposição e criação desses novos centros habitacionais traz uma dinâmica até então desconhecida na América Amazônica, que se movia e habitava em estruturas outras, profundamente vinculadas ao que o homem branco chama de natureza, o *urihi*, dos Yanomami. Belém é, então, fruto de uma imposição da colonialidade/modernidade, criada a partir do Forte do Castelo, para defesa dos portugueses, e que se tornou – na dinâmica moderna do capitalismo contemporâneo – um centro de poder material e circulação de mercadorias para alimentar o fluxo global do mercado. Pensando o passado histórico e a Cabanagem, a “identidade ambígua” da Amazônia impõe-se a essa superestrutura europeia de espaço urbano, o que faz com que os governantes locais não saibam lidar com as características próprias da cidade. O resultado disso é materializado pelo registro de Jinknss na fotografia acima, que traz o aviso “PROIBIDO ROUBAR NA QUEBRADA. SE PEGAR É SAL”, assinado por alguém que se identifica como REX, com as siglas CV RL FDN, correspondentes a facções criminosas em expansão no Norte do país. A violência e a formação de um parapoder criminoso é um dos resultados do duo modernidade/colonialidade, pois uma estrutura de governo que tenta encaixar Belém e a América Amazônica em uma narrativa nacional uniformizante e institucionalizada de acordo com a burocracia ocidental, jamais conseguirá ter suficiente conhecimento da floresta-terra a ser “governada” para poder, de fato, lidar com as necessidades de seus povos. Também evidencia a lógica de subalternização e marginalidade social, política e econômica na qual Belém⁵ se insere, o que casa-se com a proposta de Quijano de que

5 “Políticas Públicas e Retratos dos Municípios Brasileiros, do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) aponta Belém como a capital mais violenta do Brasil. O estudo liberado nesta semana se baseia nos dados obtidos em 2016, quando a capital paraense apresentou taxa média de 76,1 homicídios por grupo de 100 mil habitantes. Em 2015, a capital paraense era a quarta mais perigosa, com 61,8 homicídios/100 mil moradores.”. Disponível em <http://m.diarioonline.com.br/noticias/brasil/noticia-516185-belem-e-a-capital-com-mais-mortes-violentas-do-pais-aponta-estudo.html>

raça/etnia são parâmetros de dominação, visto que o Norte do país é, de fato, majoritariamente negro e indígena, principalmente comparado com o extremo sul do Brasil. Também pode inferir-se que as riquezas materiais da Amazônia ainda encaixam-se na dinâmica de fornecimento para as metrópoles dos centros de poder (atualmente, os grandes mercados transnacionais dos EUA e Europa), pois as condições sociais de Belém evidenciam a falta de investimento para a qualidade de vida da população local, em detrimento dos grandes projetos de exploração energética, mineral, rural e de outras fontes, instalados na Amazônia.



Imagem 2 – “Terra Firme, 2017. Começou.”.
 Foto de Naiara Jinkss, do acervo pessoal disponível no Facebook da autora.

A Imagem 2 traz-nos um panorama que usarei para fazer um recorte mais específico do gênero e da raça e da questão das mulheres afro-amazônicas, caboclas, indígenas e não-brancas⁶ dentro dos “eixos constitutivos (...) dos padrões de poder” (QUIJANO, 2009) da modernidade/colonialidade. Entendendo o racismo como uma pedra angular da base da estrutura dos sistema de poder da colonialidade, Laura Cecília Lopez (2015) propõe:

Os discursos sobre o corpo foram cruciais para a constituição dos racismos. O poder racializado opera em e através dos corpos (Brah, 2011). O corpo localiza-se em um terreno social confl itivo, já que é um símbolo explorado nas relações de poder para classifi car e hierarquizar diferenças entre grupos, assim como é perpassado pela subjetividade, no processo de dar sentido às nossas relações com o mundo. (LOPEZ, 2015, p. 305-306)

Entendendo essas questões do corpo e da raça como indissociáveis das relações de dominação do capitalismo contemporâneo, Lopez propõe cruzar as leituras do feminismo interseccional – que afirmam como indissociáveis as relações de poder e opressão entre raça, classe e gênero – com Frantz Fanon. Fanon propõe o corpo colonial, que é o fruto da deslocação dos processos de violência do colonialismo, mas que ao mesmo tempo produz um deslocamento da estrutura da modernidade/colonialidade, pois traz escrito em si, através de seus traços físicos e de sua subjetividade, uma resistência opositora ao projeto moderno/colonial (FANON, 2008 apud LOPEZ, 2015). Lopez articula as questões políticas defendidas pelo feminismo interseccional (ou feminismo negro), onde são pautadas as múltiplas violências e agressões históricas ao corpo da mulher negra enquanto fundamentais para políticas de controle de reprodução

6 Dada à diversidade racial e aos fluxos de imigração, assim como as miscigenações e os povos indígenas, não usarei apenas a dualidade dos termos “branco” e “negro” (ou o reducionismo de me limitar ao “não branco”) para me referir aos povos da América Amazônica.

e higienização, onipresentes na narrativa nacional e que relegam esses sujeitos a condições marginalizadas e periféricas (LOPEZ, 2015). Ela também concebe que a não aceitação dessas violências e contínua luta política dessas mulheres traz uma singularidade única a esses sujeitos, propondo o corpo decolonial (LOPEZ, 2015).

Para a análise da imagem, eu gostaria de expandir o entendimento de mulher negra (ou mulher afro-latina) para as mulheres da América Amazônica, e seus corpos constituídos pelas miscigenações de negros, indígenas e, na história mais recente da Amazônia, asiáticos, em sua diversidade. No caso da Imagem 2, vemos algo que Lopez aponta, o lugar marginalizado e periférico ocupado pelas mulheres amazônicas dentro da dinâmica da modernidade/colonialidade. A foto foi tirada no bairro da Terra Firme, em Belém do Pará, um dos bairros mais pobres e sem infra-estrutura da capital paraense, com uma população majoritariamente de pele escura. Na Imagem 2, vemos uma mulher afro-amazônica/cabocla segurando, provavelmente, sua cria, em meio a um conjunto de casas claramente desestruturadas e impróprias para a habitação, num ambiente insalubre, sem condições favoráveis para moradia familiar. A partir da proposta de Fanon e Lopez, essa imagem retrata o corpo colonial no lugar onde o duo modernidade/colonialidade a colocou: na periferia, sendo mão de obra barata e disponível para perpetuar a dominação capitalista, apta a produzir semelhantes para tal finalidade. A partir da perspectiva de Lopez, esse lugar é especialmente marcado pela presença de sujeitos de gênero feminino e pele escura porque é onde a narrativa nacional – imposta a Amazônia numa dinâmica de colonialidade interna, como Harris (2017) ressalta – alocou esse corpo colonial.



Imagem 3 – “Príncipe Negro”.

Foto de Naiara Jinkss, do acervo pessoal disponível no Facebook da autora.

Porém, retomando a identidade “ambígua” da América Amazônica – para verificar os pontos onde a modernidade/colonialidade encontram resistência ou, mesmo, não conseguiram fincar raízes – analisarei a próxima Imagem da fotografa. Com a legenda de “Príncipe Negro”, vemos um urubu – ave onipresente nas redondezas do

maior mercado a céu aberto da América Latina – abrindo suas asas majestosamente, tendo por fundo o Ver-o-Peso. Essa área específica é a parte da feira mais próxima ao mar, onde vende-se peixe, o que explica a grande quantidade de aves que circunda a região. Vê-se ao fundo pessoas trabalhando no fluxo cotidiano do Ver-o-Peso. A legenda da fotógrafa também precisa ser explicada; “Príncipe Negro” é uma aparelhagem⁷ que toca tecnomelody, música de adesão maciça na periferia de Belém do Pará. Jinknss congrega na Imagem 3, elementos fortes da realidade da Amazônia urbana, o Ver-o-Peso, o urubu-príncipe e os trabalhadores que mantêm vivo o comércio regional e alimentam o povo do Pará. A fotógrafa também quebra decolonialmente nessa imagem o conceito tipicamente europeu de realeza, visto que o urubu é – para a maioria das pessoas que não conhece a realidade do mercado em questão – considerado uma ave sem muito apelo estético, alimentando-se de restos e carcaças de animais mortos. Seu reino também é não convencional, um mercado a céu aberto, barulhento, quente, alegre e pulsante, fedendo a peixe (que os locais chamam de *pitiú*), que apesar de também padecer pelo abandono estrutural, não perde a vivacidade e a autenticidade da gente que lá vive e trabalha, valendo-se da própria divergência, da sua ancestralidade e cultura para subverter a lógica da colonialidade/modernidade na América Amazônica, provando que os povos do *urihi*, as progenias da floresta-terra, são capazes ainda, tal qual durante a Cabanagem, de lutar pelo próprio modo de vida.

Essa pequena fração da obra de Naiara Jinknss aqui exposta pode ser lida em consonância com a proposição de Hans Belting sobre a Imagem, propondo esse conceito enquanto ultrapassando o limite da Arte e da Antropologia, cruzando e interseccionando ambos, promovendo “(...) uma interrelação (e até interação) estreita e fundamental entre imagem, corpo e meio” (BELTING, 2007). Jinknss traz corpos

7 Grande conjunto de caixas de som utilizados para festas populares que, em geral, acontecem em regiões periféricas da cidade.

amazônicos em sua Imagens, ocupando uma centralidade em sua composição fotográfica que contrastam com as realidades periféricas a qual são relegados em seus papéis sociais dentro do projeto modernidade-colonialidade. Também podemos dizer que ela traz os corpos sociais – expressões populares das diversas comunidades da Amazônia – que formam esta “outra” América, promovendo a interrelação/interação proposta por Belting através de suas imagens.

Usando a perspectiva proposta por Kopenawa do *urihi*, da floresta-terra, e do *Urihinari*, fazendo a devida transposição epistemológica e respeitando as lutas e ancestralidade do povo Yanomsmi, podemos dizer que Jinkss enxerga o *Urihinari*, a sacralidade e a vivacidade da floresta-terra lutando e misturando-se a metrópole urbana de Belém do Pará, afrontando e fazendo parte do projeto moderno-colonial, concebendo, assim, algo maior que escapa a esse projeto eurocêntrico e de cunho homogêneo.

**CONCLUSÃO:
A SERPENTE E OS MIL CAMINHOS DA TERRA-FLORESTA:
POSSIBILIDADES PARA A AMÉRICA AMAZÔNICA**

Se este texto pudesse se articular de forma a responder uma pergunta seria “Existe uma América Amazônia?”. A resposta seria sim. É importante, porém, esclarecer que olhar a diferenciação regional dentro da América Latina não é necessariamente cair no identitarismo patriota ou numa tendência separatista conservadora, mas sim entender que discursos homogeneizantes não podem ser parâmetros para pensar a decolonialidade, visto que os reducionismos implicados nesse tipo de discurso também leva a práticas políticas e materiais que se baseiam em ignorar as especificidades dos povos e suas epistemologias e ontologias variadas. Vale lembrar que o projeto moderno/colonial, como previamente exposto aqui pela perspectiva de Quijano e

Mignolo, é um projeto homogeneizante que rejeita a diferença e a subalterniza para a dominação. Não podemos pensar da mesma forma para nos libertar da colonialidade. Assim, entender a centralidade da floresta-terra, da Amazônia, e como esta é fundamental na composição política, sociocultural e subjetiva dos indivíduos e comunidades (humanas e não humanas) que nela habitam.

Através das Imagens aqui abordadas e de conceitos da Estética e do Decolonial, procurei articular essa América Amazônica dentro da visualidade e priorizando o que essa *corpora* visual trazia em si mesma ao invés de subordiná-la apenas a várias teorias. A teoria aqui é um arcabouço explicativo complementar para iluminar alguns pontos, mas a centralidade das imagens já expressa por si só o que foi explorado pela linguagem escrita.

Assim, apesar de responder uma pergunta, esse texto tem como esperança abrir várias possibilidades, sobre o estudo da representação da Imagem na Amazônia, sobre a possibilidade de pensar uma América dentro de outra América e sobre como a questão da colonialidade e da Imagem podem ser formas de repensar o domínio material do capitalismo contemporâneo no projeto modernidade/colonialidade. Porém, espero que essa contribuição suscite várias outras hipóteses e ideias a serem trabalhadas, tal qual os rios que cortam a América Amazônica, com mil trajetos, todos vastos e ricos demais para caberem em quaisquer mapas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, B; KOPENAWA, D. **The Falling Sky – Words of a Yanomami Shaman**. The belknap press of Harvard University Press. 2013.

BELTING, H. **Antropologia de la imagen**. Madrid: Katz Editores. 2007.

GLISSANT, E. **Introdução a uma Poética da Diversidade**. Editora da UFJF. 2010.

GUERRA, C. **El Abrazo de la Serpiente**. Dago Producciones. 2015.

GUZMAN, T. Aqui e Agora: A Pátria Grande de Darcy Ribeiro, indigenista. **Revista TRAJETOS** (UFC), v.07, n.13, 2009.

HARRIS, M. **Rebelião na Amazônia**. Cambridge University Press. 2010.

JINKNSS, N. Acervo pessoal de fotografia. Disponível no Facebook. Belém, Pará. 2015-2018.

LOPES, D. Medo, delírio e cores quentes em Belém do Pará. Disponível em https://www.vice.com/pt_br/article/ne7aad/fotos-ver-o-peso-belem. Publicado em 17 de outubro de 2017. Acessado em 03 de julho de 2018.

LOPEZ, L. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015.

MIGNOLO, W. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32. nº 94, junho/2017

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: **Epistemologias do Sul**. BOAVENTURA, S. MENESES, M. (orgs.). 2009. Coimbra: Almedina.



Pintura Odaymar. Pensamientos

**OLHARES CRUZADOS:
 UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A MULHER NEGRA E O CINEMA
 EM CHAVE INTERSECCIONAL**

CROSSED LOOKS:
 INTERSECTIONAL DEBATE ABOUT BLACK WOMEN AND CINEMA

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5362833>

Envio: 23/05/2019 ♦ Aceite: 01/08/2019

IARA PIRES VIANA



Formada em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre e Doutoranda em Estudos do Lazer – PPGIEL – UFMG. Especialista em áreas de risco social. Participa do Grupo de Pesquisa LUCE (UFMG/CNPq). Integrou e coordenou grupo de pesquisadoras em Moçambique – missão formação de professores, numa ação de cooperação sul-sul através do Ministério das Relações Exteriores em 2015. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós - Graduação em Estudos do Lazer (ANPEL). Atualmente trabalha na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como Superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino.

ROSANE PIRES VIANA



Mestre em Teoria da Literatura, Professora de Língua Portuguesa Formada na Faculdade de Letras da UFMG, Pesquisadora das Relações Étnico Raciais Coordenou a Publicação Ações e Orientações para a Educação das Relações Raciais da SECADI/MEC. Atualmente está na Vice Direção da Escola Municipal Francisca Alves em BH.

RESUMO:

A proposta desta revisão bibliográfica é uma tessitura da obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, livro de estreia de Frantz Fanon tendo como lente a escrita afirmativa de bell hooks, escritora feminista negra, em sua obra *The Oppositional Gaze: Black Female Spectators*. A linha argumentativa será alicerçada no pensamento decolonial, interseccionando as escritas sobre como a mulher negra vê e é vista no cinema. O olhar oposicionista se configura como uma rebelião política e de resistência contra a repressão do direito dos(as) negros(as) a um olhar. A expressão "olhar oposicionista" foi cunhada por feministas, acadêmicas e ativistas sociais em 1992. Discorreremos acerca da obra de bell hooks como parte da teoria do cinema feminista, que critica o olhar machista através das *relações de poder* de Michel Foucault. hooks afirma que "há poder em olhar". As vertentes interseccionalidade e o pensamento decolonial são consideradas pelas autoras como formas de "ações afirmativas" no âmbito educacional do audiovisual, uma vez que objetivam eliminar desigualdades historicamente acumuladas no tocante à diferenciação de raça e da classe.

PALAVRAS-CHAVE: Fanon; Feminismo Negro; Decolonial; Cinema; Olhar.

ABSTRACT:

The proposal of this literature review is a tessitura of the work *Black skin, white masks*, book of premier of Frantz Fanon having as a lens the affirmative writing of bell hooks, black feminist writer, in his work *The Oppositional Gaze: Black Female Spectators*. The argumentative line will be grounded in decolonial thinking, intersecting the writings on how the black woman sees and is seen in the movies. The opposition view is shaped as a political rebellion and resistance against the repression of the right of blacks to a look. The term "oppositional look" was coined by feminists, academics, and social activists in 1992. We will discuss bell hooks' work as part of feminist cinema theory, which criticizes the macho view through Michel Foucault's "power relations." Hooks states that "there is power in looking". The slopes, intersectionality and decolonial thinking are considered by the authors as forms of "affirmative action" in the educational scope of the audiovisual, since they aim to eliminate historically accumulated inequalities regarding the differentiation of race and class.

KEYWORDS: Fanon; Black Feminism; Decolonial; Cinema; Look.

O racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele.

[...]

Mundo seguro de si, que esmaga com suas pedras os lombos esfolados pelo chicote. Eis o mundo colonial.

Frantz Fanon

INTRODUÇÃO

Gordon (2008) inicia seu texto no prefácio à edição brasileira de “Peles Negras, Máscaras Brancas”, de Franz Fanon, chamando a atenção para o fato de que, nos anos 1960 e 1970, enquanto no ambiente acadêmico norte-americano um professor universitário que tentasse abordar a obra de Frantz Fanon corria o risco de perder o emprego, na América do Sul as ideias de Fanon estavam sendo ensinadas nas salas de aula do Chile e influenciavam Paulo Freire na sua “Pedagogia do Oprimido”, no Brasil. Gordon ainda enfatiza que, já na década de 1990, Fanon era estudado em cursos de Teologia, Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social e Político e que, atualmente, os estudiosos do mundo estão compreendendo a relação entre Fanon e outros intelectuais brasileiros como Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento.

No Brasil, até o momento, a influência de Fanon na obra de Freire é invisibilizada e Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, assim como o próprio Fanon, são presenças interdidas nas salas de aula do país. É isso que Fanon, em “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008) chama de colonialismo epistemológico, que produz o que Sueli Carneiro define como racismo epistêmico (CARNEIRO, 2007), fazendo com que o conhecimento acadêmico brasileiro seja dominado por uma razão branco-ocidental, marcada por um conhecimento “universal”, oriundo das particularidades branco-europeias, que toma o local como global (GILROY, 2001) e que, dentre outras formas de expressão, se manifesta através da rejeição de intelectuais com o perfil de Fanon, Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento – homens negros comprometidos com a luta contra o racismo. Fanon não aplica as teorias europeias para pensar a experiência negra, mas pensa a teoria a partir da singularidade da experiência negra.

O questionamento da metafísica ocidental, bem como da forma como seus discursos contribuíram para uma divisão sexualmente hierarquizada do mundo, foram primordiais para se compreender o processo de surgimento do feminismo e de um discurso próprio. Esse discurso ainda se encontrava preso – e se pode dizer que, apesar dos esforços realizados por muitos pensadores(as), ainda se encontra – às matrizes de uma divisão binária do mundo, em que as mulheres eram – e, na maioria das vezes, ainda se encontram – excluídas da cultura.

A TEORIA DE FRANTZ FANON

Em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, no capítulo “A mulher de cor e o branco”, Franz Fanon sinaliza que esse texto é “dedicado às relações entre a mulher de cor e o europeu, e trata de determinar em que medida o amor autêntico permanecerá impossível enquanto não eliminarmos este sentimento de inferioridade [...]” (FANON, 2008, p. 54). Esse trecho do texto nos permite refletir acerca da construção da identidade de sujeitos negros e eu, como mulher, negra, periférica, feminista, educadora e pesquisadora, não poderia deixar de apontar algumas.

Antes, porém, faz-se necessário destacar que Fanon, através de uma análise profundamente decolonialista¹, nos apresenta, em sua obra da década de 1930, excelentes reflexões sobre o modelo que oprime e transforma os sujeitos em meros colonizados. Frantz Fanon desenvolve uma crítica à dimensão epistemológica do racismo e uma convocação intelectual para descolonizarmos o conhecimento, além de analisar criticamente os cânones da ciência ocidental, não para reproduzir suas teses de forma acrítica, mas para avaliar sua funcionalidade ou não, para entender a singularidade da experiência negra, portanto é uma obra fundante do pensamento psicanalítico, antropológico e sociológico das relações entre brancos e negros no mundo. Ciente de todo o contributo desse autor aos estudos dos sujeitos de espaços

1 O pós-colonial e o decolonial localizam historicamente a subalternização da diferença, não que a restrinja ao colonialismo, mas destaca como o sistema colonial e os imperialismos funcionaram como uma eficaz “máquina” a produzir a subalternidade, fazendo uso, dentre outros, da invenção da “raça” (grifo meu).

colonizados que, segundo o Fanon (2008), modela-se pelo olhar do mestre, tornando-se prisioneiro da figura do colonizador, interessa-me, pois, indagar e refletir, a partir da tessitura de seu texto, como a mulher negra ou de cor (como o autor a define) se apresenta como modelo organizado nesse espaço colonizado e, ainda, como o autor, mesmo tão lúcido e ciente das armadilhas que impõe o discurso colonizador, se deixou levar por um viés culturalmente tendencioso na perspectiva de gênero.

QUEM É O NEGRO DE FRANTZ FANON?

Nascido em 1925, numa família negra da burguesia da Martinica, alista-se aos 19 anos como voluntário nas forças de De Gaule, lutando na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Na guerra, recebe menção honrosa por bravura depois de se ferir, voltando, assim, à Martinica. É neste momento que conhece o intelectual negro, também martinicano, referência do movimento da negritude, Aimé Césaire, por quem vai ser profundamente influenciado na sua formação. Aos 21 anos, Fanon recebe uma bolsa para estudar medicina, em Lyon, na França, por sua condição como veterano de guerra, iniciando aí sua trajetória intelectual entre a paixão pela medicina – o que o leva a se especializar em neuropsiquiatria e neurocirurgia em 1951 – e a leitura de textos filosóficos e políticos.

Ao longo de sua escrita, o autor identifica que o processo de assimilação nas relações coloniais se fundamenta na suposta inferioridade do povo colonizado que, descaracterizado, modela-se por significantes que o excluem de si mesmo. Esse conflito irá se refletir, sobremaneira, na forma como o colonizado se vê despersonalizando-se, tornando-se projeção do outro que o oprime (FANON, 2008).

Se somente através do olhar do outro é que se sustenta a fantasia de totalidade e de completude, na relação colonizador/colonizado, esse desejo faz-se obsessão que poderia explicitar o fato de o colonizado ser reduzido à semelhança caricatural do colonizador e ambos, colonizador e colonizado, serem fixados por estereótipos, local primário de subjetivação (BHABHA, 1998, p. 192). Ainda de acordo com Fanon (2008), podemos afirmar, nessa perspectiva, que a imagem fragmentada e distorcida que o negro colonizado possui de si é uma imagem construída pelo desejo do colonizador de

impor a suposta superioridade da raça branca, imagem essa que justificaria, por extensão, a violência da dominação. Em toda a diáspora africana e em outros espaços colonizados, essa situação se verifica, pois a história que o colonizador escreve e inscreve no espaço explorado é sempre a história de seu território de origem. É, pois, o imaginário da metrópole que se instala nos espaços conquistados.

No ensaio *Cultural Identity and Cinematic Representation*, Stuart Hall (1989) reivindica o reconhecimento de nosso agenciamento como espectadores negros. Ao rejeitar a construção das representações brancas da negritude como totalizantes, Hall escreve sobre a presença branca: “o erro não é conceitualizar essa ‘presença’ em termos de poder, mas localizá-la como algo completamente externo a nós – uma força extrínseca, cuja influência pode ser descartada como uma serpente descarta a pele” (HALL, 1989, p. 76). O que Frantz Fanon nos lembra é como o poder é tanto interno quanto externo:

[...] os movimentos, as atitudes, os olhares do outro me fixaram ali, assim como uma solução química é fixada por um corante. Eu estava indignado; exigi uma explicação. Nada aconteceu. Explodi. Agora os fragmentos foram remontados por outro eu. Esse “olhar”, do – por assim dizer – lugar do outro, nos fixa, não apenas em sua violência, hostilidade e agressão, mas na ambivalência do seu desejo (FANON, 2008, p. 103).

Então, o desafio colocado é pensar uma categoria de análise que abarque questões ontológicas e epistemológicas: o “devir-mulher negra no cinema”, como uma proposta biopolítica, de resistência e materialista. Isto porque os estudos que descrevem as experiências das mulheres negras, ou as apresentam apenas como vítimas – o que contribui para reificar aquele lugar natural a ser desempenhado na sociedade – , ou como rainhas e guerreiras, herdeiras de um passado há muito esquecido. Aqui a dialética é reafirmada.

Contudo, é preciso avançar. A vertente que busco aprofundar é como Fanon – homem negro – apresenta a mulher negra e como a interpretação desta escrita nos auxilia nas discussões sobre como a mulher negra é vista (pelo) e olha o cinema, na contemporaneidade.

A TEORIA DE BELL HOOKS

Quando a maioria dos negros(as) nos Estados Unidos tiveram pela primeira vez a oportunidade de ver filmes e programas de TV, eles o fizeram conscientes de que a mídia de massa era um sistema de conhecimento e poder que reproduzia e mantinha a supremacia branca. Ver televisão ou filmes comerciais e se envolver com suas imagens era envolver-se com a negação da representação negra. Foi o olhar opositivo que respondeu a essas relações ao desenvolver o cinema negro independente. Os(as) espectadores(as) negros(as) do cinema e da televisão convencionais puderam traçar o progresso dos movimentos políticos pela igualdade racial, via construção de imagens, e assim vêm tentando fazer. Os olhares negros, como foram constituídos no contexto dos movimentos sociais para a insurreição racial, eram olhares interrogativos.

A feminista negra estadunidense, bell hooks os empresta sua lucidez e nós a utilizamos como lente para a análise através da escrita afirmativa de sua obra *The Oppositional Gaze: Black Female Spectators*². bell hooks, ao analisar a forma como o feminismo liberal considerava as mulheres negras nos Estados Unidos, refletiu sobre alguns elementos que podem ser úteis à reflexão sobre o que ocorre no Brasil, uma vez que trata de questões referidas à população negra na diáspora, e não apenas ao contexto estadunidense. Sobre os programas de TV *Our Gang* (série de filmes) e *Amos 'n' Andy*, ela descreveu:

Nós ríamos muito desta série, dessas representações brancas da negritude, mas também as olhávamos criticamente. Antes da integração racial, os espectadores negros de filmes e programas de TV sentiam prazer visual em um contexto no qual o olhar estava também relacionado à contestação e à confrontação (HOOKS, 1992, p. 117).

2 O "olhar opoicionista" é uma rebelião política e uma resistência contra a repressão do direito dos negros a um olhar; e é através dessas relações que o cinema preto independente se desenvolve. A expressão "olhar opoicionista" foi cunhada por feministas, acadêmicos e ativistas sociais em 1992. É uma obra da teoria do cinema feminista, que critica o olhar masculino através das "relações de poder" de Michel Foucault. Hooks afirma que "há poder em olhar" (1997, p.117).

Figura 1



Our Gang e Amos 'n' Andy – Filme norte-americano (década de 1930)

A crítica feminista convencional não reconhece a espectadora negra de forma alguma. Nem sequer considera a possibilidade de que as mulheres possam construir um olhar opositivo por meio da compreensão e consciência das políticas de raça e racismo. Na escrita de Fanon sobre a mulher negra, esse “não considerar”, “não reconhecer” parece estar muito presente:

Conhecemos muitas compatriotas, estudantes na França, que nos confessaram com toda a candura, uma candura toda branca, que não poderiam casar-se com um negro (ter escapado e voltar atrás? Ah, não, obrigada!). Aliás, acrescentavam, não é que neguemos ao negro qualquer valor, mas é melhor ser branco. Todas essas mulheres de cor, desgrenhadas, à caça do branco, esperam. E certamente um dia desses se surpreenderão não querendo mais se atormentar, mas pensarão “em uma noite maravilhosa, um amante maravilhoso, um branco”. Porém também elas talvez compreendam um dia “que os brancos não se casam com uma mulher negra” (FANON, 2008, p. 58).

Quando diz que as mulatas martinicanas não queriam se envolver com homens escuros, mas buscavam sempre os mais claros para se casar e assim “limpar” a raça, há desprezo em sua voz. Desprezo por essa mulher martinicana que, no entanto, é fruto do colonialismo.

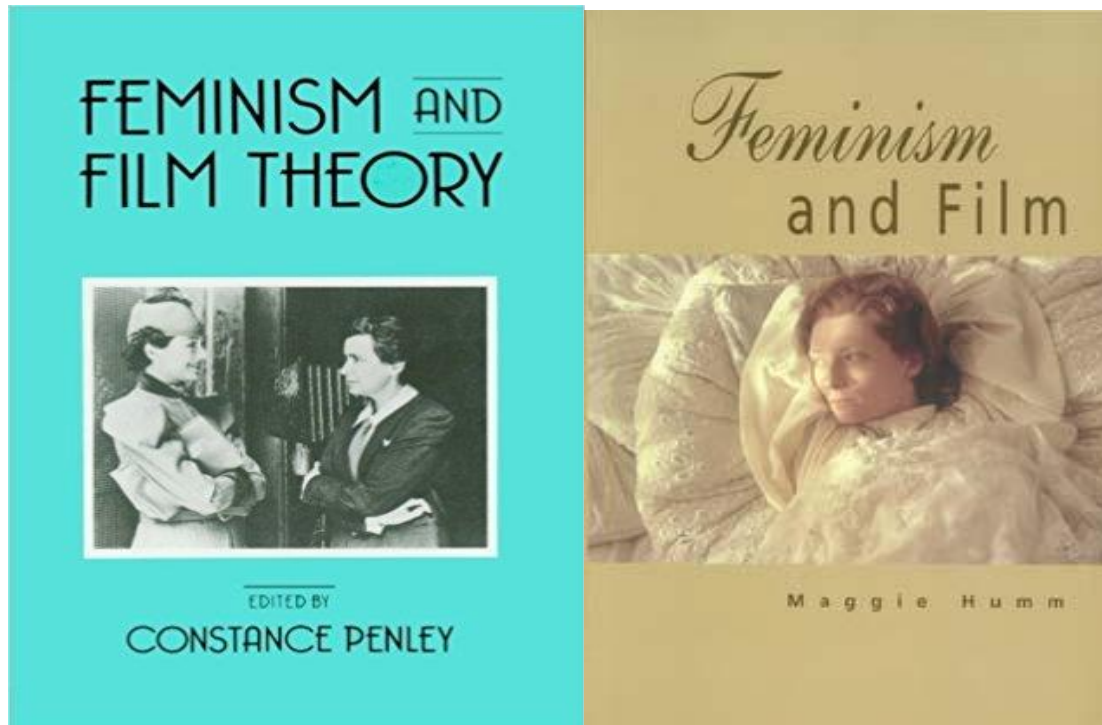
A TEORIA FEMINISTA DO CINEMA

A teoria feminista do cinema, elaborada na década de 1970, trazia como objetivo principal, conforme escreve Lia Mendes (2016)³, a “conscientização e a denúncia da imagem midiática da mulher, principalmente a negativa, pois as mulheres eram representadas em papéis marcados como vampiras, prostitutas, interesseiras, mães, professoras e outros estereótipos”, enraizada em um modelo a-histórico e psicanalítico que privilegia a diferença sexual, e ativamente suprime o reconhecimento da raça, recriando e espelhando o apagamento da mulher negra que ocorre nos filmes, silenciando qualquer discussão da diferença racial – da diferença sexual racializada. Apesar das intervenções críticas feministas voltadas à desconstrução da categoria “mulher” que ressaltam a importância da raça, muitas críticas de cinema feministas, tais como Laura Mulvey, Ann Kaplan, Teresa de Lauretis continuam a estruturar seu discurso como se ele falasse das “mulheres” quando, na verdade, ainda hoje fala apenas de determinados grupos de mulheres. Parece irônico que a capa de uma antologia recente *Feminism and Film Theory*⁴, editada por Constance Penley, tenha na capa a foto das mulheres brancas: Rosalind Russell (atriz) e Dorothy Arzner (diretora) no set do filme *Mulher sem alma* (1936), uma vez que não há o reconhecimento em qualquer ensaio desta compilação de que o sujeito “feminino” em discussão é sempre branco.

3 <<https://www.geledes.org.br/cinema-e-representacao-teoria-feminista-do-cinema/>>.

4 <http://www.iupress.indiana.edu/product_info.php?products_id=20774>.

Figura 2 – Capas de revistas feministas norte americanas



Fonte: <http://www.iupress.indiana.edu/product_info.php?products_id=20774>

Nesta direção, reforçamos a importância da leitura das obras aqui citadas ser/estar sempre orientada pelo pensamento decolonial. Temos constantemente um debate cosmológico, epistemológico e ontológico – o qual produz um apagamento de determinados saberes e reforça hierarquias. Ao pensar de forma decolonial, estaremos exercitando a existência das contradições. São elas que aguçam o olhar crítico para os estereótipos criados pelo colonizador para toda população negra.

O pensamento de Platão, ao realizar a separação entre mente e corpo, representou um momento importante da filosofia ocidental, tendo influenciado gerações posteriores. Judith Butler (2003) vai afirmar, neste sentido, que:

[...] na tradição filosófica que se inicia em Platão e continua em Descartes, Husserl e Sartre, a distinção ontológica entre corpo e alma (consciência, mente) sustenta, invariavelmente, relações de subordinação e hierarquia políticas e psíquicas. A mente não só subjuga o corpo, mas nutre ocasionalmente a fantasia de fugir completamente à corporificação. As associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro, são bem documentadas no campo da filosofia e do feminismo. Resulta que qualquer reprodução acrítica da distinção corpo/mente deve ser repensada em termos de hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido e racionalizado (BUTLER, 2003, p. 32).

O DIÁLOGO DE FANON E HOOKS: À GUIA DE CONCLUSÃO

Assim, o “devir-mulher negra” pode ser auxiliar na reflexão sobre as armadilhas transcendentais que aprisionam a(s) mulher(es) negra(s) em seu corpo e direciona sua luta a partir do passado. É preciso ir além, pois o passado não deve ser um valor intrínseco em si mesmo. Como afirmava Fanon (2008), o passado deve ser tomado ou condenado através de escolhas sucessivas, pois somente através da luta é que se constrói outro presente.

O olhar crítico necessário a ser apontado para a produção cinematográfica produzida por mulheres passa por responder como Fanon, na tessitura de seu texto, apresenta a mulher negra ou de cor, como o autor a define, se apresenta como modelo organizado nesse espaço colonizado ou não e, ainda, como o Fanon, mesmo tão lúcido e ciente das armadilhas que impõe o discurso colonizador, se deixou levar por um viés culturalmente tendencioso na perspectiva de gênero. A resposta se nos apresenta tão complexa quanto o processo de construção da teoria de crítica feminista ao cinema. As mulheres buscaram chamar atenção e criar uma consciência crítica acerca dos estereótipos de mulheres com os quais sempre eram apresentadas, mas deixando de fora dessa crítica o coletivo de mulheres negras, que permanecem sendo inseridas como

serviçais da área da limpeza, prostitutas, simples objetos de desejo dos homens, lascivas exageradamente e, mais que isso, sem núcleos familiares organizados, comumente mais afeitas aos esportes do que às ciências. Enfim, são esses dois, digamos escorregões que nos chamam a atenção: Fanon, apesar de sua lucidez quanto aos processos coloniais encerra a mulher num lugar de miopia e o movimento crítico feminista do cinema enquadra todas as mulheres num quadrado onde as especificidades são menosprezadas.

Nossa proposta foi apresentar Fanon como um intelectual afro-diaspórico fundamental para entendermos as sociedades contemporâneas estruturadas pelo colonialismo e de importância singular e marcante para se compreender o fenômeno do colonialismo epistemológico e sua contribuição para o racismo. Mas, além disso, tivemos a intenção de, sob uma perspectiva feminista, cotejar com um olhar crítico a escrita de um homem negro revolucionário que também não esteve isento das marcas cruéis da colonização. Com este olhar, trouxemos o cinema como dispositivo de análise e reafirmamos a necessidade de não apenas ampliar o número de produções que incluam artistas negras/os e contemplem as nossas experiências, como também a urgente diversificação das representações por eles veiculadas, rompendo com a estereotipia. Formas mais produtivas de reação ao racismo devem ser incentivadas, especialmente as que evidenciem que apesar dos avanços que conquistaram as mulheres, as mulheres negras não estão contempladas neles pela presença implacável do racismo epistêmico e, ainda, pelo machismo que operam como forças que impedem a efetiva transformação da nossa sociedade num contexto verdadeiramente igualitário. A busca pela humanização ainda é uma constante.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H.K. **A questão do outro: diferença, discriminação e discurso do colonialismo. O local da cultura.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. Prefácio. In: RATTI, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2007.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GILROY. Paul. **O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GORDON, Lewis R. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, S. **Cultural Identity and Cinematic Representation.** Framework: London, n. 36, p. 68-82, 1989.

HOOBS, bell. **Black Looks: Race and Representation.** Boston: South End press, p. 115-31, 1992.

MENDES, Lia. Cinema e representação. Teoria Feminista do Cinema. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/cinema-e-representacao-teoria-feminista-do-cinema/>>. Acesso em: 2 jun. 2019.





O SIMBOLISMO NOS NOMES DE CÃES: MEANDROS DA SEMIÓTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA

THE SYMBOLISM IN THE NAMES OF DOGS:
 MEANDERS OF SEMIOTICS AND SOCIOLINGUISTICS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5362945>

Envio: 18/05/2019 ♦ Aceite: 06/08/2019

JERÓNIMO ALFREDO CHAÚQUE



Doutorando em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique; Mestre em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Pedagógica de Moçambique; Docente de Linguística Bantu e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Católica de Moçambique.

RESUMO:

A exploração de signos suportados pelo imaginário cultural, linguístico e os contextos de enunciação elavam o nome do cão ao nível de um produto literário passível de interpretações através de um exercício psíquico que envolve o domínio da língua, seus signos e símbolos que envolvem uma cultura em causa. Na comunidade Changana, os nomes de cães da emitem mensagens com força ilocutória que respeita as necessidades comunicativas do nomeador e funcionam como mecanismos de resolução de conflitos sociais. A nomeação de cães abre espaço para a ocorrência do fenómeno de humanização destes animais que resulta do uso de antropónimo, de frases e de substantivos e adjetivos humanizantes. E são tidos como textos metafóricos e simbólicos que fazem fluir os profundos sentimentos e imaginário do homem. Nomear um cão é elaborar metáforas que permitem a comunicação através da recuperação, exploração e reutilização de contextos de enunciação. Os nomes dos cães constituem um reservatório e fonte imensurável de constatações socioeconómicas, metafóricas e culturais das vivências humanas. É não só, é notória a denúncia dos problemas do quotidiano social dos membros da comunidade através deste mecanismo.

PALAVRAS-CHAVE: Nomear; Metáfora; Cães; Simbolismo; Imaginário.

ABSTRACT

The exploration of signs supported by the cultural and linguistic imaginary and contexts of enunciation elan the dog's name to the level of a literary product that can be interpreted through a psychic exercise that involves the mastery of the language, its signs and symbols that involve a culture in cause. In the Changanas community, the names of dogs emit messages with illocutionary force that respect the communicator's communicative needs and function as mechanisms for resolving social conflicts. The naming of dogs opens space for the occurrence of the phenomenon of humanization of these animals that results from the use of anthroponym, phrases and nouns and humanizing adjectives. And they are taken as metaphorical and symbolic texts that flow the deep feelings and imaginary of man. Naming a dog is to devise metaphors that enable communication through the retrieval, exploration, and reuse of enunciation contexts. The names of the dogs constitute a reservoir and an immeasurable source of socioeconomic, metaphorical and cultural findings of human experiences. It is not only, it is notorious the denunciation of the problems of the daily social of the members of the community through this mechanism.

KEYWORDS: Name; Metaphor; Dogs; Symbolism; Imaginary.

INTRODUÇÃO

O discurso oral é indubitavelmente muito vasto. Abrange, na sua complexidade, textos literários e não literários. As duas componentes, de forma complementar, exprimem uma coerência profunda, a identidade cultural de um colectivo, no caso Changana.

Eminentemente subjetivos, os textos de carácter literário exprimem valores interiorizados que, quando confrontados com dados extra-textuais, disponíveis, mais objetivos, oferecem sentidos novos e contextualizados.

Os estudos ocidentais apresentam muitas propostas qua facilitam as pesquisas e estudos de vários quadrantes, porém, sugerem a olhares mais atentos para realidades distintas.

Dos géneros mais conhecidos, textos narrativos (contos, lendas, fabulas, mitos, etc.), poéticos (poemas épicos e não só) e sapienciais (adivinhas, enigmas e provérbios),

existem outros próprios de comunidades particulares, que têm criatividade na escolha de maneiras distintas de manifestar o seu saber, o seu conhecimento do mundo natural e social de forma metafórica, rica em termos linguísticos, literários, filosóficos, sobretudo como uma crítica, no sentido mais vasto, do mundo.

O presente trabalho tem como objecto de estudo os nomes dos cães, com o objectivo de reflectir sobre a carga simbólica que estes nomes têm na comunidade Changana. O trabalho será desenvolvido com o tema: simbolismo nos nomes de cães-meandros da semiótica e da sociolinguística. Uma das razões da realização desta pesquisa tem que ver com a necessidade de mostrar que os nomes dos cães na comunidade Changana são uma construção social e constituem uma forma característica e intrínseca de comunicação subjectiva desta comunidade. O trabalho procura trazer uma proposta de leitura do processo e efeito de atribuição de nomes como reflexo da conexão com aspectos ligados à religiosidade, à antroponímia reflectida na personificação dos animais ou ainda à crítica social. O facto de escolhermos a língua xichangana falada na província de Gaza, em Moçambique, ganha a sua justificação em dois pilares: o primeiro por conhecermos a zona como área de ocorrência de nomes de cães com as características peculiares e o segundo sustenta-se no facto de termos competência linguística e cultural em relação à zona escolhida. Neste trabalho, tentaremos fundamentar o postulado implícito segundo o qual a função nominativa das palavras não se refere apenas a dar nome a algo, mas também a comunicar com o outro através desse nome. Trata-se de um trabalho de pesquisa, análise e interpretação de um conjunto de valores que os nomes dos cães, enquanto espaço da oralidade e mecanismo de representação reflectem um *modus vivendi* e *operandi* do mundo, em geral e da comunidade Changana, em particular.

SÍMBOLO

Símbolo é um sinal que marca uma relação analógica, constante numa dada cultura, com o elemento que significa. O símbolo seria um fenómeno físico que tem o significado conferido por aqueles que o utilizam e que só eles o conhecem. Os símbolos não são objectos ou gestos directamente utilitários, que se tornaram simbólicos, trata-se de sinais social ou culturalmente concebidos e assim sendo envergam uma significação sociocultural e veiculam visões do cosmos que essa sociedade partilha (MARTINEZ, 2009, p.50).

É na interpretação dos símbolos que se escava e se exterioriza o sentimento profundo, as crenças, explicação dos fenómenos naturais e sociais dos membros duma determinada comunidade. Em Martinez (2009), percebe-se de uma forma subtil que o significado de um símbolo não é arbitrário, ou seja, o significado do símbolo não pode ser determinado arbitrariamente pela fantasia ou imaginação de um indivíduo, isto é a significação de um símbolo é um produto linguístico e do intelecto sociocultural da comunidade. Portanto, sendo o significante e o significado construções linguísticas e socioculturais sublinha-se a questão da arbitrariedade do signo linguístico, visto que entre estas duas entidades; não há de facto uma relação intrínseca ou natural que as une. Porém, não se veda por completo a possibilidade de aproximar um símbolo a um determinado significado desde que tenha os seus alicerces no meio; uma expressão de uma dada língua natural, quando usado num dado contexto comunicativo tem um dado significado e um dado valor referencial (MATEUS, 2003, p.207).

O símbolo é uma criação humana, resultado de um processo de representação de coisas, factos ou fenómenos através de signos com vista a garantir uma visão única daquilo que se pretende representar. Ou seja, resulta de um processo de moldagem da consciência humana de modo a perceber os símbolos como aquilo que eles representam. Por esta razão diz-se que o símbolo é um signo que se refere a um objecto que denota em virtude de uma lei; naturalmente uma associação de ideias gerais que apresenta no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referido

aquele objecto. O símbolo é consequência de um processo de unificação das mentes a partir de leis socioculturais e/ou convencionais.

Portanto, um símbolo é algo que representa uma coisa ou objecto. Está numa relação com uma coisa que para alguma mente é visto como se fosse a tal coisa, ou seja, o símbolo tem uma relação de reorientação com o objecto ou coisa com quem se relaciona ou é relacionada. A mente quando se apercebe do símbolo cria uma imagem acústica que lhe leva ao objecto com quem o símbolo se relaciona (o significante).

O CÃO COMO ÍNDICE E SÍMBOLO

O Homem entra em contacto com o cão (ser físico), fluem-lhe na mente algumas informações que o obrigam a fazer um exercício de busca do nome do cão ou de adivinha do nome do animal. Este exercício, em algumas situações pode culminar ou ser acompanhado por situações de atribuição estantâneas e por acaso de nome ou nomes ao animal.

Interessa-nos sublinhar que o exercício psíquico empreendido pelo ser humano ao dar-se conta da existência do animal resulta do facto de se saber que, na comunidade Changana, o cão carrega consigo nomes que veiculam mensagem de diversa natureza. Isto é, na comunidade Changana, o cão, em particular, é uma animal de eleição para o exercício da nomeção engenhosa e metafórica, por conseguinte, constitui um campo aberto e fértil para o fluir do simbolismo e sua exploração.

As imagens acústicas ou informações que fluem na mente do homem resultantes no seu contacto com cão não estão directamente relacionadas com o o animal nem com o seu nome, pois trata se de um primeiro contacto dos dois seres. No contacto, o ser físico (cão) neste contacto não tem como disponibilizar o nome dado pelo seu dono/nomeador nem qualquer elemento interpretável. No entanto, acredita-se que este tipo de contacto faz do cão um índice, pois pela construção social, imaginário e o que se espera do seu nome na comunidade Changana o animal abre espaço para especulações estantaneas por parte do sujeito que entra em contacto cão.

É neste primeiro contacto entre o homem e o cão e pela necessidade que o ser humano tem de nomear tudo o que esta em sua volta para melhor se comunicar com os outros e explorar a natureza que o cão se apresta ao homem como indício. Ou seja, na comunidade, o cão torna-se indício no instante em que o homem entra em contacto consigo esperando que este animal tenha um nome atribuído pelo seu dono. O homem espera, ainda, que o potencial nome tenha um valor comunicacional, uma vez que nesta comunidade o cão é nomeado para que com o seu nome se emita mensagens de humanos para humanos. Por mais que o cão se apresente ao ser humano como indício não aponta a uma realidade concreta porque os possíveis referentes são dados socialmente construídos, desde o seu nome até às metáforas que envolvem o nome.

Mais ainda, não se está a trabalhar com aspectos biológicos ou comportamentais do animal, realidades que explorados num dado estudo e por conclusão desse estudo podem apontar para algo concreto e intrínseco desta espécie. Mas neste caso o objecto é o ser físico (o animal cão), o que se consegue captar com a visão. Em outra estância, o cão pode ser tomado como símbolo, este ângulo de visão é possível quando a partir da associação do valor da construção social que se tem deste animal na comunidade Changana com alguns comportamentos próprios do animal que o homem os considera menos abonatórios que por processos metafóricos são transferidos para o ser humano, como sustenta Moscovici (2004, p.109) ao afirmar que “os nomes dos animais como representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens, metáforas e todas as descrições do mundo”. Este posicionamento faz nos perceber que, na comunidade Changana, antes de se explorar o simbolismo dos nomes dos cães já se explorava o do animal. O verbete cão [kãu], que designa o nome da espécie, quando usado em construções frásicas/metafóricas com força elocutória e/ou carga semântica pejorativas direccionadas a um destinatário humano ganha e transmite outros valores, segundo Saussure (1970, p.124-126), “o significante e o significado não têm uma relação natural, trata-se de uma atribuição sociocultural dos falantes da língua”.

Ora vejamos: a. Wena umbzáná.

a'. 'Voce é cão.' [+masculino] a". 'Voce é cadela.' [-masculino]

O uso da frase Wena umbzáná [voce é cão] constitui uma unidade e oportunidade de repreensão e satirização do destinatário. Esta frase constitui uma metáfora por excelência, coloca o homem e o cão numa comparação fundamentada pela aproximação de atitudes e comportamentos do visado aos instintos e comportamento do cão. Vale sublinhar nesta locução que esta comparação é também elencada a alguns elementos socioculturais e construção social do cão, na comunidade Changana. A língua é de natureza social é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções, mas que, pouco a pouco as modifica; dá o seu carácter evolutivo (GALLISSON e COSTE, 1983, p. 442).

Esta frase constitui uma afronta ao visado, pois sabes que nenhum ser humano aceita ser chamado cão ou ser tratado como cão. Entretanto, na frase Wena umbzáná = [voce é cão] não é só a comparação que flui entre estas duas entidades (homem e cão) que mais despertaram o nosso interesse, mas sim a possibilidade que esta metáfora abre para gerar outras metáforas.

A frase Wena umbzáná = [voce é cão] sem acrescer nem reduzir ou movimentar, os constituintes da frase sujeitas-se a uma mobilidade/flexibilidade semântica e pragmática quando o sujeito enunciatário for flexionado em género. Se o sujeito enunciatário da Wena umbzáná 'voce é cão.' [+masculino] for masculino a carga semântica e pragmática são recebidos a partir de uma estrutura profunda que pode dar uma informação relacionada com a falta de carácter, de respeito ou de princípio. Percebemos que a frase Wena umbzáná = 'voce é cão.' [+masculino] quando o destinatário é um homem significa 'você não tem carácter. Esta é informação é mais um resultado do uso de elementos socioculturais na esfera da linguística para produzir elementos do consumo sociocultural. E se o sujeito enunciatário da frase Wena umbzáná = 'voce é cadela.' [-masculino] for do género feminino a força carga semântica e pragmática mudam por completo e destanciam-se da informação da frase com o

destinatário masculino. Nesta situação a frase Wena umbzáná [-masculino] evidencia a ideia de volubilidade do sujeito enunciatário como acontece com o sujeito enunciatário masculino. Mas neste caso, do sujeito enunciatário feminino, a carga semântica da mensagem é mais pejorativa estando descadas as ideias de prostituição, vadiagem e gandaice. É frequente na metáfora Wena umbzáná [-masculino] com sujeito enunciatário feminino extrair-se a frase: 'você é prostituta'. Moscovici (2004:109) ao afirmar que as representações são partilhadas pelas pessoas (membros dessas comunidades) e influencia-as na leitura dos fenómenos sociais, linguísticos e culturais e na tomada de decisões, uma vez que mostra que a leitura da frase Wena umbzáná = 'voce é cão' abre um espaço para a ocorrência de metáforas que pelo meio social e imaginário da comunidade Changana fazem com que o ser humano por mais que se intitule amigo deste animal ou o aceite como seu melhor amigo não quer se ver confundido com este animal.

HUMANIZAÇÃO DOS CÃES

O homem no seu quotidiano social fez se sempre acompanhar por diversos animais de estimação, o cão, em particular, conhecido como seu fiel e melhor companheiro. O acto de atribuir um nome próprio ao cão funciona como uma personificação deste animal, ou seja, a nomeação de cães constitui um espaço para o desenvolvimento fenómeno de equiparação do cão ao ser humano. Deste modo os cães tornam-se membros de uma família humana, onde têm nomes, estatutos e direitos equiparados aos do homem. A concepção ou escolha de um nome para um cão (signo) obedece dois níveis aceitação semiótica como afirma Genouvrier e Peytrard (1983:165), "[...] à semelhança das outras unidades semióticas, o signo linguístico é visto em dois níveis, o da forma e o do conteúdo."

No nosso entender será o nível da forma que criará a beleza e permitirá a memorização do nome do animal e o conteúdo concorrerá para a veiculação da mensagem emitida pelo nomeador a partir do nome do animal e abrirá espaço para a exploração de campos metafóricos e satíricos que circundam o nome do cão.

Os níveis semióticos da concepção do nome do cão constituem uma janela para a humanização deste animal e facto do homem partilhar o habitat, o convívio e fazer-se acompanhar pelo cão galvaniza o processo de humanização do animal. E a atribuição de nomes aos cães é tomada como uma forma clara e mais elevada de personificação destes seres. E, linguisticamente, a personificação constitui um campo fértil para humanização de seres não humanos.

Na perspectiva da semiótica, particularmente ao ver de Saussure (2006, p. 80), um nome é um signo em que “o significante é a imagem acústica da palavra falada ou a representação gráfica da palavra escrita, e o significado é o conceito do objecto ao qual esta palavra remete”.

O acto de atribuir um nome a um animal, especificamente, ao um cão, na comunidade Changana deixou, há muito tempo, de ser um espaço de vaidade ou de distinção destes seres e tornou-se uma necessidade de transmissão de mensagem de humanos para humanos. Por tratar-se de um animal que com ele há uma relação muito forte de companheirismo e de cumplicidade. O processo de atribuição de nomes aos seus fiéis (caninos) coincide com o fenómeno de exteriorização dos sentimentos do homem através deste animal e, conseqüentemente, impulsiona a elevação do cão à categoria de um humano. No campo literário, Aguiar e Silva (2009, p. 704) dizem que o “nome é um elemento importante na caracterização da personagem, tal como acontece na vida civil em relação a cada indivíduo.”

Nesta área o nome é tomado como um elemento que denuncia o comportamento do personagem. Pode se, também, dizer que o nome se reveste de elementos que caracterizam o personagem.

Como já nos referimos, anteriormente, o nome do cão, na comunidade Changana, de algum modo, funcionam com um mecanismo que permite ou facilita a passagem de atitudes, comportamentos, desejos, imperfeições e mais atributos humanos para atingir ou para o consumo de outrem, visto que no sistema nervoso do cão nem se passa nenhuma informação que dá conta que o seu nome veicula outras informações além de um simples vocativo que o percebe como um elo entre ele e o seu proprietário.

E sabe-se que os nomes como símbolos não são objectos ou gestos directamente utilitários, que se tornaram simbólicos, trata-se de sinais social ou culturalmente concebidos e assim sendo envergam uma significação sociocultural e veiculam visões do cosmos que essa sociedade partilha (MARTINEZ, 2009, p. 50).

Do ponto de vista sociolinguístico, é lógico que o nome que o ser humano recebe quando nasce e o que este atribui ao cão não são produtos do acaso e nem constituem uma simples identificação ou elemento de distinção entre estes seres e os outros das suas respectivas espécies.

Assim, o nome é tido como um autêntico discurso ou meio de expressão. Pois, no processo ou fenómeno da nomeação dos cães, geralmente, o que é mais significativo é o referente original, os factos e os antecedentes que condicionou a escolha desse nome e não a palavra/frase seleccionada para nomear o animal.

Na comunidade Changana, a antropomorfização canina pode ser classificada em “adjectival” e “antroponímica” que podem ser satíricas e de louvor.

A “antropomorfização ou humanização adjectival” consiste na transformação de substantivos comuns, adjectivos e atributos relativos ao ser humano ou à vida humana em nomes de cães. Este processo ou situação se mal interpretada ou vista por um indivíduo exógeno ao meio sociocultural¹ (dos chaganas) em que são concebidos e circulam os produtos desta humanização podem ser percebidos como legítimas preocupações dos cães.

É nesta forma de antropomorfização canina que, na comunidade Changana, pode se deparar com cães chamados *Kosazana/Tate* [irmã mais velha do dono da casa], *Munumuzana* [chefe de família], *Masirheni* [nas sepulturas], *Mutlinyinyi* [comida mal feita], *Xisiwana* [pobre], *Bhangueni* [o de adega/bar] entre outros. Este processo pode ser percebido como camuflagem sentimental do ser humano, na medida em que este não assume directa ou inteiramente a responsabilidade de emissão da mensagem ou de expressão dos seus sentimentos. Ou seja, o homem delega o cão, um ser inconsciente, para por ele expressar os seus sentimentos. O que o homem não consegue expôr livre e

1 O significado de um morfema [palavra/nome] é, portanto, definido pelos contextos e situações em que tal morfema [palavra/nome] ocorre (ELSON e PICKRTT, 1978, p.31).

abertamente ao seu semelhante, o cão associado ao seu nome fazem-no sem limites de espaço e tempo. O nome, como observa Vilela (1994:34), “é uma das partes do léxico de língua que, primeiramente, configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade”.

E se a analogia servir ou for adequada podia-se afirmar que a humanização canina funciona, de algum modo, como funciona o discurso indirecto, onde o emissor não assume como suas as palavras que ele emite, uma autêntica forma de mostrar que se serviu de enuciado de outrem.

E a “humanização antropónimica”, esta humanização diz respeito a exploração metafórica dos antropónimos. Este processo consiste na atribuição de nomes humanos aos cães.

Porém, torna-se imperioso que os nomes humanos a atribuir aos animais sejam de chefes de estados ou de figuras emblemáticas com um cunho e significados históricos e simbólicos enraizados na mente colectiva dos membros da comunidade. É nesta lógica que, na comunidade Changana, deambulam cães com nomes como Guebuza, Hitler, Bush, Mandela, Hossama Bin Laden, Ngungunhane, Ziminthi e mais. No que se constatou no terreno e ao longo da pesquisa, neste tipo de antropomorfização canina são mais explorados nomes dos estadistas no sentido de expressar o desagrado que inquieta um membro, geralmente, da comunidade/família. O desagrado expresso no nome do cão está estreitamente ligado ao facto de se apontar um visado que é um chefe de família com características de um imperador, uma pessoa que se alheia aos sentimentos e preocupações do próximo.

O facto de se relacionar um antropónimo com uma pessoa que se alheia das preocupações, sentimentos, esforço, cansaço ou vida do outro, o nome do animal saído desta relação ganha um cunho satírico. Porém, existem casos em que o nome atribuído ao animal significava uma homenagem à figura em causa ou ao legítimo dono do antropónimo.

Como viu-se, o acto de nomear um cão é uma construção social, livre e, em algumas situações, espontânea que aproxima o cão do homem criando deste modo um espaço que faz os cães experimentarem a vida humana. Independentemente do ângulo

de visão do pesquisador, os nomes de cães, na comunidade Changana, colocam este animal numa situação de interdiscursividade homem-animal, pois é sabido que nenhum nome nesta comunidade é dado ao acaso.

Portanto, cada nome constitui uma realidade sociocultural, cada cão é uma mensagem ou um mensageiro que de algum modo funciona como porta-voz dos humanos que não querem se expor no acto de exteriorização dos seus sentimentos.

OS ANTROPÓNIMOS COMO NOMES DE CÃES

Assim, o uso dos antropónimos como nomes caninos constitui uma técnica de recuperação e reutilização os feitos e o ser dos donos dos antropónimos.

Todavia, para que a intertextualidade seja efectiva e nem forçada é fundamental que o antropónimo abunde na memória colectiva e seja tacitamente acordado pelos membros da comunidade. Uma vez que são eles, na sua história, que cunham a simbolismo que circunda o antropónimo. Nestas circunstâncias, Padilha (2002, p. 247), sublinha a importância do nome ao afirmar que “a palavra que nomeia a pessoa não só revela a mera denominação, mais do que isso, representa a pessoa com a sua identidade e atributos próprios que lhe foi atribuído no meio social ou cultural em que vive”.

O nome canino *Gungunyani* é fruto da reutilização ou recuperação deste antropónimo enquanto nome do Imperador de Gaza. Nos casos registados, trata-se de um nome que é atribuído a cães por homens que procuram se aproximar ao imperador; constitui uma forma clássica de assumir a identidade *gazence*, simboliza robustez e resistência e por consequência torna-se num recurso e oportunidade de auto vanglorização do nomeador/emissor.

De igual modo, funciona o nome canino *Samora* — de Samora Moisés Machel], o primeiro presidente de Moçambique independente. No imaginário da comunidade Changana, que é também sua, esta figura política é tida como um indivíduo destemido, em termos simbólicos, e como nome canino representa tenacidade, poder e determinação.

Porém, em alguns casos, o nome Samora é associado ao abuso de poder, uso exacerbado e/ou uso desnecessário da força. É neste contexto que o nomeador/emissor

atribui o nome *Samora* ao cão como forma de denunciar a existência de um membro na família que não respeita as regras básicas e socioculturais de resolução de problemas sócio-familiares.

Em contrapartida, encontramos o nome canino *Matshanga* [de António Matsangaissa], figura incontornável na História de Moçambique. No entanto, torna-se imperioso sublinhar que pelo facto de ser um antropónimo de uma figura associada à Guerra de Desestabilização, em sua volta, surgem estereótipos negativos. No grupo etnolinguístico Changana *Matshanga* refere-se a quem não tem respeito pela vida humana, significa rebeldia e representa crueldade.

E constatamos que o nome este é atribuído a cães da casa pelos pais para se referirem ao filho que procede como um marginal ou um delinquente.

À semelhança do nome *Matshanga*, na comunidade Changana encontrados cães registados com o nome *Ziminthi* [de Ian Smith], figura proeminente na exploração colonial das Rodésias e Niassalândia.

As devastadoras investidas do *Ziminthi* no território nacional mereceram um registo negro nas memórias do povo moçambicano, em geral e da comunidade Changana, em particular. No imaginário e na memória colectiva dos changanas *Ziminthi* significa quem importuna os outros e representa destruição.

Nesta humanização canina abrir-se espaço para o nomeador reprimir, educar/reeducar e punir o legítimo dono do nome.

Segundo Ullmann (1964, p.148), “a posse de um nome é, e tem sido desde tempos imemoráveis, privilégio de todo o ser humano” e seu primeiro bem que recebe no meio sociocultural com o intuito do distinguir dos outros e inserí-lo no meio social.

Percebemos que este fenómeno de transformação de antropónimos em nomes de cães constitui, também, um mecanismo de aproximação dos fãs/nomeadores aos seus ídolos e, por conseguinte, uma oportunidade de tocá-los, cuidá-los e pedi-los. Visto que, em geral, estas personalidades localizam-se histórica e geograficamente ou longe do tempo e espaço de circulação dos admiradores.

SUBSTANTIVOS COMUNS [+HUMANOS] COMO NOMES CANINOS

O uso do léxico de uma língua, qualquer que seja, ou a sua combinação para a formação de frases é condicionado pelos seus traços semânticos e pelo pragmatismo que imprimem no contexto concreto de comunicação.

É nesta senda que substantivos comuns [+humanos] são criteriosamente seleccionados e atribuídos aos cães como seus nomes. O processo de nomeação dos cães eleva os estes animais à categoria de humanos. Isto é, a atribuição de nomes [+humanos] a cães culmina com a antropomorfização destes seres.

Segundo Manjate, (2000, p.71) “o referente integra um conhecimento que se tem sobre o mudo, pois é nele que recai todo o exercício de simbolização.” Uma vez que os nomes próprios [+humanos] são um potencial de referência por excelência, geralmente, usados em contextos concretos de comunicação.

Khósázana, em xichangana significa irmã mais velha da casa, figura que no ceio familiar é tida como entidade com o valor de mãe, digna de respeito e protecção.

Na nova classe o nome *Khósázana* tem um significado irónico construído na base de camuflagem e oposições de valores que se esperam de uma mãe. No universo seleccionado, este nome foi atribuído ao cão da família pela sogra com o intuito de repudiar algumas práticas ou comportamento da sua nora. No entanto, funciona como um ascensor humano e ganham um valor de escárnio pela aproximação nora/cão.

No que constamos no terreno, o nome *Khósázana* surge da preocupação da sogra pelo facto de viver situações em que a sua nora deixa os afazeres da casa na responsabilidade da sogra, limitando-se a desfrutar da ociosidade. Portanto, percebe-se que o nome simboliza indignação criada pela inversão de papéis no meio familiar, de acordo com os princípios estabelecidos dentro da comunidade etnolinguística que advoga que uma mulher deve trabalhar para a família do marido.

Em termos pragmáticos, o nome canino *Khósázana* é uma chamada de atenção à nora de modo a não agir como patroa da sua sogra ou das irmãs do marido. No entanto, percebemos que há casos em que os familiares do marido atribuem a cães da casa o nome *Mangupele*, em xichangana significa parvo ou submisso, para,

directamente, lhe chamarem atenção da usurpação do comando da casa protagonizada pela sua esposa e despertá-lo da submissão feminina. Portanto, está-se a denunciar uma suposta inversão de papéis no funcionamento da instituição família.

Nesta lógica está o nome canino *Muchávéléli*, mais um fruto da migração do substantivo comum para a classe dos substantivos próprios, em xichangana significa advogado. Este substantivo é, geralmente, atribuído ao cão da casa pela mulher em situações em que o seu marido sai, frequentemente, com um amigo ou familiar que na maior parte das vezes funciona como seu álibi nas ausências e demoras infundadas. Na nossa percepção o nome *Muchávéléli* significa defensor/protector e funciona como uma forma de suplicar ao amigo do marido para que não leve o seu amado para situações que possam desestabilizar o seu lar. O nome representa ciúme que a mulher tem dos amigos do seu marido pelo facto de dedicar grande parte do seu tempo a eles em detrimento dela. E não só representa este sentimento de posse com também, em caso de se duvidar da conduta dos amigos, pode simbolizar zelo.

Segundo Alford (1988, p.51), “dar um nome a um indivíduo pode também servir para indicar que ele ou ela é um membro legítimo do grupo”. É graças a esta antropomorfização que cães recebem o nome *Múnúmúzana*, em Changana significa chefe de família. Neste caso, *Múnúmúzana* tem um valor irónico e satírico porque o chefe de família a que se refere não é o filho, mas sim a nora. Mas, há casos em que o nome *Múnúmúzana* é atribuído ao cão da casa pela esposa ou pelos filhos, mesmo pelos irmãos. Estes encontram os seus fundamentos nas situações em que um homem age como um imperador, dono de tudo, desde a razão até aos objectos. O nome é atribuído ao cão como uma crítica às atitudes das pessoas que desse modo procedem e simboliza o exercício exacerbado do poder no ceio familiar. O significado de um morfema [palavra/nome] é, portanto, definido pelos contextos e situações em que tal morfema [palavra/nome] ocorre (ELSON e PICKRTT, 1978, p.31).

USO DOS ADJECTIVOS NA NOMEAÇÃO CANINA

Os adjectivos [+humanos] entram na classe dos substantivos pelo processo de nominalização, onde é transformado em substantivos próprios. É neste âmbito que na comunidade Changana os adjectivos *Xisíwana*, *madzeko* e *ntíví*, que significam pobre, coitado e inteligente, respectivamente, são transformados em nomes e por consequência antropomorfizam os animais que os ostentam. No que se constatou no terreno, os nomes caninos *Xisíwana*, *Madzeko* e *Ntíví* foram atribuídos aos cães respeitando dois pontos de vista construídos na base de escárnio.

O primeiro ponto relaciona-se à função emotiva, onde o emissor assume ser o desdém. Porém, este assumir é irónico porque o nomeador-emissor acredita que alguém o sujeitou a essa situação. E o segundo, relaciona-se à função apelativa, onde o nomeador ao atribuir os nomes *Xisíwana*, *Madzeko* e *Ntíví* aos cães pretende convencer o receptor que este não reúne condições financeiras ou morais para o enfrenta. Portanto, o emissor apela a uma mudança de posicionamento ou de acção do receptor. Constatou-se que os nomes caninos *Xisíwana*, *Madzeko* e *Ntíví* mostram que se nutri um enorme menosprezo por alguém. Em termos mais práticos, simboliza desprezo.

Mucháviseki, em Changana, significa honrado, é um nome que é atribuído ao cão da casa pelos para se referirem ao pai ou um tio da família que a todo o custo quer se fazer respeitar. Nos casos que seleccionamos as pessoas que exercem o poder paternal a força só são temidas e não ganha admiração no ceio familiar. Segundo Baylon e Fabre (1979, p.23), uma “obra é um conjunto de signos inventados, [recuperados e reutilizados] durante a execução e de acordo com as necessidades do [nomeador/emissor]”, deste modo, *Mucháviseki* representa um imperador, como acontece com o nome *Múnúmúzana*, anteriormente abordado.

ESTADOS DE ESPÍRITO COMO NOMES DE CÃES

Várias são as razões que levam as pessoas a procurar formas de registrar os momentos marcantes das suas vidas e não importa aqui referi-las. Porém, torna-se pertinente dizer que, na comunidade Changana, o nome canino constitui um campo ou livro aberto para o registo, a leitura e a releitura dos sentimentos humanos.

É nesta lógica que na comunidade Changana nascem e circulam cães com os nomes *Mbhinyeto*, *Muhlotí* e *Xilondza*, em xichangana significam sofrimento. Os nomes *Muhlotí* e *Xilondza*, são associados ao sofrimento ou mágoa devido às condições naturais da sua ocorrência. Isto é, os nomes remetem-nos às situações de tortura física ou psicologia que por consequência activam as glândulas lacrimais. Porém, excluem-se as situações em que o ser humano lacrimeja por alegria.

Mbhinyeto, *Muhlotí* e *Xilondza* são nomes que simbolicamente representam o sofrimento do homem. Pode-se perceber ainda que estes nomes funcionam como lamento das situações angustiantes existentes no meio sociofamiliar em que o sujeito que nomeia vive.

À semelhança dos nomes *Mbhinyeto* e *Muhlotí* funcionam o nome *Ngatí* que literalmente significa sangue. Porém, este *Ngatí* como nome canino não é visto dentro dos vasos sanguíneos, mas sim fora organismo, como resultado de actuação de elementos exógenas ao organismo como golpes, perfurações e outras que culminam no sangramento. Partindo deste pressuposto, o nome canino *Ngatí* representa a dor, um autêntico rótulo do sofrimento. É na exploração deste facto que este nome, na comunidade Changana, é percebido como uma forma de reclamar as sucessivas mortes que se registam numa casa. Portanto, os nomes caninos *Mbhinyeto*, *Muhlotí* e *Ngatí*, na comunidade Changana simbolizam o sofrimento. E constituem um espaço de exteriorização dos sentimentos marcados pelo sofrimento e pela dor da perda de um membro da família. Os nomes são atribuídos a cães da casa por pessoas que, na sua vida, passam por maus tratos, geralmente, dirigidos pelos seus maridos, sogros, noras ou cunhadas.

Diferentemente dos nomes anteriores, os nomes caninos *Nkhululeko* e *Nkúlúngwana*, que na língua em estudo significam liberdade e alarido, respectivamente,

veiculam sentimento de felicidade. Nas comunidades africanas, em geral, na comunidade Changana em particular, os alaridos têm um papel e significado bem enraizados nos hábitos, costumes e crenças socioculturais relacionadas às festividades. Nesta senda, ulular é uma manifestação de júbilo no seu expoente máximo e conseqüentemente o nome canino *Nkúlúngwana* por contiguidade significa *Nkhululeko* e ambos representam felicidade.

Segundo, Bakhtin (2002, p.124) “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fracção de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta concernente à vida quotidiana, à literatura, ao conhecimento, cultura, etc.”. O nome canino *Tshémbá*, significando ‘confiança/fé’, é atribuído a cães tanto pela mulher quanto pelo homem como forma de rogar pela manutenção da relação conjugal ou como uma técnica de produção de esperança na relação.

FENÓMENOS NATURAIS NA NOMEAÇÃO DE CÃES

Na comunidade Changana, o uso dos substantivos que designam fenómenos naturais é um dos recursos mais produtivos da nomeação canina, a produtividade dos nomes dos fenómenos naturais relaciona-se com a força e protagonismo que os fenómenos naturais exercem na vida e sobrevivência do homem e com o poder comunicativo atípico que os seus ganham nas relações humanas.

Xivhúngwavhúngwana, em xichangana significa redemoinho/furacão’, é um nome canino que significa intemperança. Devido ao facto de este fenómeno natural, misturar e/ou arrastar resíduos sólidos nocivos à saúde é relacionado com destruição, assim simbolicamente representa confusão. À semelhança do nome *Xivhúngwavhúngwana*, o nome *Nwamulambu*², que em changana significa ciclone, no universo seleccionado significa confusão.

No entanto, na comunidade, aprendemos que pelo facto do fenómeno devastar tudo o que encontrar em frente da sua projecção para garantir a sua efectivação, este

2 Segundo os nossos informantes, o nome canino *Nwamulambo* tem a mesma carga semântica e pragmática do nome canino *Mwamarhefu* que em xichangana significa ‘o de avalanche’. Em termos simbólicos representam ira, destuição e falta de piedade.

nome canino significa não mensuração de esforços para a satisfação de apetites ou desejos egocêntricos. Por conseguinte, o nome canino *Nwamulambu* no imaginário dos changanas simboliza confusão e arrogância alicerçadas no maquiavelismo. Os nomes *Xivhúngwavhúngwana* e *Nwamulambu* são, em geral, atribuídos a cães pelas mulheres para se referirem a alguém mais próximo que resolve os seus problemas na base de violência física e/ou psicológica. Deste modo, a nomeação canina evidencia os comportamentos ocultos de indivíduos que agem como seres isolados do meio social em que se encontram inseridos.

Entretanto, notamos que o nome canino *Nwamulambu* em algumas situações é relacionado com a feitiçaria, significado feiticeiro. Este significado deriva do mito de que os ciclones são produzidos e dirigidos por feiticeiros para matar como forma de exigir a efectivação de alguns preceitos não respeitadas nas suas parcerias. Neste âmbito, o nome *Nwamulambu* equivale a *Tilo*, que em xichangana significa Céus e/ou relâmpago. Constatamos que *Tilo* quando é usado como nome canino equivale a relâmpago, outro fenómeno que segundo os mitos e/ou crenças deste grupo etnolinguístico é controlado pelos feiticeiros com os mesmos fins do *Nwamulambu*.

O nome canino *Rifú* em xichangana significa morte, representa dor ou sofrimento. O nome é percebido como mecanismo de denúncia e de repúdio de sucessivas mortes que se registam numa determinada família, supostamente protagonizadas por um feiticeiro. Entretanto, o nome *Rifú* funciona como um indício de blindagem da família vítima deste fenómeno. O nome *Gandhlati* coloca-se ao lado do nome *Rifú* pelo facto de ser um fenómeno que é visto como purificador das águas do mar, em particular. E quando é atribuído a caninos significa limpeza e por aproximação simboliza protecção.

Percebemos que neste grupo etnolinguístico estes nomes são atribuídos a cães por chefes de família por acreditarem que o visado ao se aperceber destes da mensagem veiculada por estes nomes caninos desviará a sua atenção, uma vez que se trata de uma atitude de ousadia e ameaça ao visado. Este fenómeno associa-se ao ditado popular segundo o qual ninguém ameaça sem suporte. Deste modo cristaliza-se a ideia de protecção, pois uma ameaça é uma forma de refúgio.

Os nomes de fenómenos naturais quando usados como nomes caninos carregam muito simbolismo referente à intemperança e imprevisibilidade das acções do ser humano enquanto membro de uma comunidade ou de um grupo social. Porém, só os membros da família ou vizinhos mais atentos captam e reconhecem o papel da mensagem transmitida pelos nomes dos animais e provavelmente criam condições para inverter o cenário. Ela recupera formas esquematizadas pelo uso ou, ainda, estereótipos e estruturas cristalizadas. Ela as reproduz tais como são ou as desvirtua e lhes fornece novas significações (FONTANILLE, 2007, p. 271-272).

FUNCIONAMENTO DO NOME CANINO

Os nomes caninos na comunidade Changana constituem uma rede de interacções humanas conexas e complexas na medida em que servem de meios de comunicação entre indivíduos que emitem mensagens e as respondem usando o mesmo signo (nome e/ou animal). Estes nomes mostram a validade da opinião segundo a qual a emoção também comunica, pois o que interessa ao se definir a função de um texto é literalmente a finalidade a que ele se pretende e não o que decorre de sua recepção. (JAKOBSON, 1987, p. 124).

No processo do uso da linguagem como uma actividade com agir finalístico, intencional, intelectual e como expressão de sentimentos humanos, na comunidade Changana, o nome do cão é tomado como uma técnica de camuflagem de intenções e vector de emissão de pensamentos e sentimentos dos membros desta comunidade.

Dentre os diversos meios de expressão que a língua e o meio sociocultural oferecem aos membros da comunidade Changana, o nome canino tornou-se numa escolha certa e interventiva na comunicação, visto que permite que ao homem-nomeador manifeste, comunique ou fale das suas intenções, sentimentos, pensamentos e na sua maior liberdade.

Os nomes de cães pelo facto de fazerem parte de um campo particular do uso e aproveitamento da língua e dos contextos da sua realização constituem um excelente espaço de transmissão de valores culturais. E, por conseguinte, os nomes destes animais

constituem um lugar em que se cruzam elementos saídos do domínio da percepção sensível e do real que exploram e exteriorizam o imaginário da comunidade. O fenómeno de nomear os seres sendo uma actividade efectuada pelo homem como membro duma comunidade é um facto social. Nesta óptica, pode se afirmar que na comunidade Changana a nomeação canina reveste-se de um simbolismo intrínseco.

Em termos simples pode-se dizer que a significação que os nomes que os cães carregam ou as mensagens que estes animais através dos seus nomes veiculam alicerçam-se nos *ângulos culturais* da comunidade e a sua descodificação absoluta ou fecunda só é possível dentro dos parâmetros do imaginário dessa comunidade.

Os nomes caninos emitem pensamentos e veiculam vários sentimentos inerentes a vida humana, logicamente. Já que a principal função da linguagem é manipular a atenção das outras pessoas pode se pensar que os nomes de cães enquanto construções culturais e linguísticas podem ser assumidas como artefactos simbólicos de que os seres humanos se servem para esse propósito (TOMASELLO, 2003, p.210). As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação, os nomes caninos desta comunidade, por exemplo, constituem um campo simbólico de pensamentos plásticos.

Esta plasticidade simbólica das mensagens transmitidas pelos nomes caninos resulta do facto de poderem significar o que o emissor pretende transmitir; o que o receptor visado, o denunciado, por exemplo, pode perceber e o que um eventual receptor pode por sua vez perceber. Uma vez que cada nome constitui um segmento de comunicação e/ou um contexto concreto de enunciação e o leitor/receptor é membro linguístico e cultural da comunidade em que o nome canino circula.

Em volta da elaboração de um nome canino constrói-se uma grande rede de busca e passagem de contextos e enunciados socialmente construídos, visto que são signos, construções linguísticas organizadas sob forma de textos resumidos ou amalgamados fundamentados em artefactos do imaginário da comunidade com o objectivo de comunicar.

Na nomeação de cães como processão de comunicação o sujeito enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso,

por ser a “descodificação” um acto de linguagem que exige a combinação de textos, reconstrução de textos, o uso do intelecto e experiência para se entrar em contacto com a informação codificada pelo sujeito do enunciação (o nomeador do cão). Para sustentar este facto, Peirce (2005, p.39), a quando da abordagem da legitimidade das informações e conhecimento científico afirma que “o progresso da ciência não pode ir longe a não ser que conte com a colaboração” e sem discutir questões de orinalidade do discurso.

Entende-se que o sujeito da enunciação projeta-se no texto e deixa marcas linguísticas, culturais, sociais e históricas que permitem ao destinatário reconstruir a enunciação feita através do nome do animal. São estes indícios que conduzem o destinatário enquanto pesso e membro de um grupo sociocultura a fazer ponte entre a mensagem transmitida e a pensagem percebida.

É nas relações sociais que o homem vive a maior tensão da sua sobrevivência e, na comunidade Changana, os nomes caninos são elaborados para responderem as necessidades humanas. Portanto, se os nomes dos cães são usados como um escape social é porque a comunidade cria e aceita o cão e o seu respectivo nome como mecanismos e ferramentas linguísticas, socioculturais e intelectuais de amenização dessas tensões sociais.

Combinado com o facto de se saber que a simbologia que circunda a textura de nomes de cães comparada a literariedade de uma produção humana está associada à combinação intencional entre um signo oral ou gráfico e signos linguísticos com o objectivo de produzir uma relação significativamente simbólica.

Bakhtin (2002, p.124), sustenta este posicionamento ao afirmar que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fracção de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta concernente à vida quotidiana, à literatura, ao conhecimento, cultura, etc.” E não seria o caso dos nomes caninos uma excepção deste processo e enunciação enquanto parte do fenómeno da comunicação.

No uso dos nomes caninos como meios de comunicação, o emissor-nomeador é responsável pela enunciação de uma mensagem endereçada a um receptor visado ou não, cujas competências cultuais, linguísticas e a experiência condicionam todo o processo de descodificação da mensagem.

A comunicabilidade é uma característica e uma das dimensões constitutiva do signo, e por extensão, de todos os processos semióticos. Pois, uma entidade só se torna signo se possuir um interpretante, isto é, se for interpretável ou comunicável a outrem. Entretanto, a comunicabilidade não está contida no próprio signo, no seu significado, nem no domínio das regras de funcionamento da linguagem utilizada; é constituído por experiências colaterais que fixam o valor do signo e são essencialmente de índole pragmática como pode se verificar no objectivo final ou na força ilocutória dos nomes caninos da comunidade Changana.

Deste modo, pode se perceber que o nome do cão, em algumas situações, o próprio animal (ser físico), na comunidade Changana, assume o papel de um meio vivo e circulante de transmissão de mensagens onde os destinatários recebem e descodificam-nas a qualquer momento e lugar que com o nome do cão e/ou animal entrarem em contacto. No momento em que o indivíduo se dá conta do animal, do seu nome e da simbologia que o nome do animal carrega está num estado denominado percepção, momento que exige o *background* linguístico e cultural do indivíduo/receptor para a descodificação da mensagem veiculada pelo nome do animal. Neste processo, um indivíduo (potencial receptor) ao entrar em contacto com o animal (ser do mundo físico) correspondente ao significado 1, na sua mente efectua-se exercícios psíquicos de busca de elementos identificação do ser que se fez presente e, um desses elementos é o nome. Mas, o nome (significante 1) que aparece a prior é o da espécie, [kãu]. O emissor e potencial receptor entram num processo de reprodução do valor semântico e pragamtico do nome através de um processo que pode desvirtuar e/ou fornecer novas significações ao nome do cão (FONTANILLE, 2007, p. 271-272).

A pessoa que nomeia um cão assume dois papéis; o primeiro é de actor social, pois este influencia as massas ou o tecido social na mudança de atitude, crítica ou na denúncia de males sociais e o segundo é o de sujeito colectivo, este papel emerge quando é percebido como um meio de comunicação, uma especie de porta-voz da comunidade em que está inserido.

CONCLUSÕES

No processo do uso da linguagem como uma actividade com agir finalístico, intencional, intelectual e como expressão de sentimentos humanos, na comunidade Changana, o nome do cão é tomado como uma técnica de camuflagem de intenções e vector de emissão de pensamentos e sentimentos que se revestem de um simbolismo plástico e intrínseco dos membros desta comunidade.

Esta plasticidade simbólica das mensagens transmitidas pelos nomes caninos resulta do facto de poderem significar o que o emissor pretende transmitir; o que o receptor visado, o denunciado, por exemplo, pode perceber e o que um eventual receptor pode por sua vez perceber. Uma vez que cada nome constitui um segmento de comunicação e/ou um contexto concreto de enunciação e o leitor/receptor é membro linguístico e cultural da comunidade em que o nome canino circula.

Em volta da elaboração de um nome de cães constrói-se uma grande rede de busca e passagem de contextos e enunciados socialmente construídos, visto que são signos, construções linguísticas organizadas sob forma de textos resumidos ou amalgamados fundamentados em artefactos do imaginário da comunidade com o objectivo de comunicar.

Deste modo, pode se perceber que o nome do cão, em algumas situações, o próprio animal (ser físico), na comunidade Changana, assume o papel de um meio vivo e circulante de transmissão de mensagens onde os destinatários recebem e descodificam-nas a qualquer momento e lugar que com o nome do cão e/ou animal entrarem em contacto.

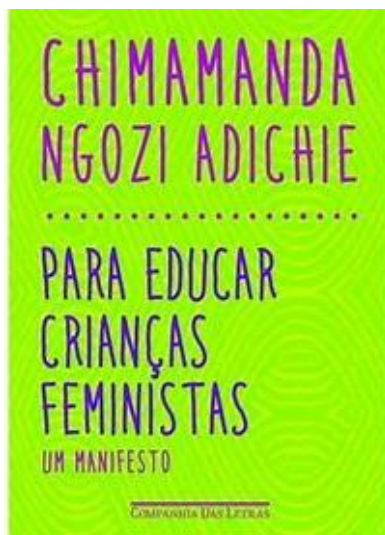
BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. Coimbra. Livraria Almedina, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. 2002.
- BARTHES, R. **Inéditos**. São Paulo. Martins. 2004.
- BAYLON, Ch. e FABRE, P. **Iniciação à linguística**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.
- CHOMSKY, N. **Reflexões Sobre a Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1975.
- ELSON, B. e PICKRTT, V. **Introdução à Morfologia e à Sintaxe**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
- GALLISSON, R. e COSTE, D. **Dicionário de Didáctica das Línguas**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. **Linguística e Ensino do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- JUNOD, H.A. **Usos e Costumes dos Bantos**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1996.
- MARTÍNEZ, F. L. **Antropologia Cultural**. Maputo: Paulinas, 2009.
- MATEUS, M. H. M. et all. **Gramática da língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Imprensa Universitária-UEM, 2014
- PADILHA, L.C. **Novos pactos, outras ficções**: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- PADILHA, L.C. **Novos pactos, outras ficções**: ensaios sobre literaturas afro-luso-brasileiras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- PIERCE, Ch. **Semiótica**: Estudos. São Paulo: Prespectiva, 2005.
- SAUSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.
- ULLMANN, S. **Semântica**. Uma Introdução à Ciência do Significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- VILELA, M. **Estudo de Lexicologia do Português**. Coimbra Livraria Almedina, 1994.



Pintura Odaymar. Gratitud

Resenha



PARA EDUCAR CRIANÇAS FEMINISTAS: UM MANIFESTO REVOLUCIONÁRIO

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, COMPANHIA DAS LETRAS, 2017.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5363157>

Envio: 18/05/2019 ♦ Aceite: 06/08/2019

REBECA PATRÍCIA MENDONÇA MACHADO



Professora de Ciências e Biologia, graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2018; e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES/UFRJ.

Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nascida, em 1977, na cidade de Enugu, Nigéria. Aos dezenove anos já havia sido editora na revista “The Compass”, de sua antiga universidade, onde cursou medicina e farmácia durante um ano e meio. Mudou-se para os Estados Unidos para cursar comunicação e ciência política na Universidade Eastern Connecticut e completou seu mestrado em escrita criativa na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Conhecida pelos títulos “Hibisco Roxo” (2011), “Meio Sol Amarelo” (2017) — livro vencedor do National Book Critics Circle Award e do Orange Prize de ficção 2007 — “No seu Pescoço” (2017), “Americanah” (2014) e “Sejamos todos Feministas” (2014). A autora também é reconhecida por suas palestras: “O perigo de uma história única” para o TED, em 2009, onde falou sobre a estereotipação dos povos, reduzindo-os à pobreza e ao sofrimento, apagando suas identidades; e em 2012, “Sejamos todas feministas” para o TEDxEuston, que teve parte do discurso musicado na canção “Flawless” da cantora Beyoncé.

Além de escritora de romances de sucesso, o trabalho de Adichie também tem sido utilizado como referencial teórico no universo acadêmico. Como exemplo podemos citar o trabalho de Flávia Santos (2017), que analisa a desconstrução do modelo histórico e eurocêntrico e a resistência Igbo, narrado em Meio Sol Amarelo (2006).

“Para Educar Crianças Feministas” é uma adaptação da carta para uma amiga que desejava compreender como educar sua filha para ser uma pessoa feminista. A obra é composta por uma introdução e quinze sugestões de para tal missão, abordando desde os primeiros meses de vida e incluindo reflexões sobre a forma como a mãe enxerga a maternidade.

Na introdução, Chimamanda considera ser urgente a mudança na criação das crianças “na tentativa de preparar um mundo mais justo para mulheres e homens” (p. 8). Antes de discorrer sobre as sugestões, a autora inicia sua correspondência anunciando suas premissas, que ela diz ser suas duas “ferramentas feministas”. A primeira delas é a de que todos nós temos igual valor, independente das circunstâncias e defende que feminismo é uma questão de contexto. Essa segunda ferramenta é uma

pergunta “... a gente pode inverter X e ter os mesmos resultados?”, sintetizando: o que vale para o homem vale para a mulher? Obtendo resposta positiva, então, é uma escolha feminista.

A primeira sugestão da escritora é a de que a mulher que é mãe continue a ser uma pessoa completa e não se resuma à maternidade. Chimamanda ilustra a sugestão trazendo a fala da jornalista Marlene Sanders, correspondente de guerra no Vietnã, e mãe, que aconselha: “nunca se desculpe por trabalhar. Você gosta do que faz, e gostar do que faz é um grande presente que você dá a sua filha”. Esta primeira sugestão fala sobre como a criação está ligada quase que exclusivamente à mulher. Conta como é enaltecida a ideia de que as mulheres são capazes de dar “conta de tudo”, “mas não questiona a premissa desse enaltecimento” (p.17). Também entrelaça a ideia de que o trabalho de cuidar da casa é da mulher e defende que as obrigações do lar não deveriam ter gênero. O mesmo tema aparece nas sugestões de número dois, seis e dez, que abordam o sexismo e o uso seletivo da biologia para justificar a opressão, como se as normas sociais não pudessem ser alteradas. O que me leva a incorporar aqui o capítulo treze da obra “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis (2016), no qual a autora disserta sobre a “privatização do universo feminino”. Davis aponta que a dona de casa é um subproduto ideológico, estabelecendo os cuidados com a casa e filhos como modelo universal de feminilidade (Davis, 2016). No livro, especialmente neste capítulo, Davis corrobora o argumento de Adichie, de que as normas sociais precisam e podem ser modificadas pela sociedade.

Tangencialmente à feminilidade temos a divisão dos indivíduos por seus “papéis de gênero” trazidos nas sugestões três, quatro, oito e dez. Chimamanda exterioriza sua indignação com relação à divisão de seção de roupas e brinquedos para meninas e meninos. Questiona “quem foi o gênio do marketing que inventou essa dualidade rosa-azul?” (p. 24) e constrói uma narrativa sobre como os papéis de gênero são totalmente absurdos. “Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “por que você é

menina”. “Porque você é menina nunca é razão para nada. Jamais” (p.21). A autora defende que gênero pode ser uma camisa de força que impede que a criança alcance todo o seu potencial. Na oitava sugestão explica que Chizalum (filha da amiga a quem a carta se dirige) não deve se preocupar em agradar a ninguém. Argumenta nesta e em outras sugestões que mulheres são fortemente instruídas a serem boazinhas, comportadas e passivas. Lembra também de quando a chamaram de “raivosa”, em um artigo escrito sobre ela. Declara, sem envergonhar-se por isso: “claro que tenho raiva. Tenho raiva do racismo. Tenho raiva do sexismo” (p. 31). Adichie chama a atenção para o fato de que não ensinamos aos meninos que eles devem ser agradáveis e bonzinhos, caso contrário “as pessoas” não vão gostar deles, mas o fazemos às meninas. Ngozi exemplifica como isso pode ser perigoso ao citar predadores sexuais que se aproveitam disso, uma vez que muitas meninas ficam quietas quando são abusadas, já que foram ensinadas a serem agradáveis e boazinhas. Sendo assim, aconselha a amiga a criar a filha para ser honesta e elogiar quando ela tomar uma posição vista como impopular: “diga-lhe que ela também merece a bondade dos outros, ensine-a a defender o que é seu” (p. 49 e 50). Estes temas também são tratados em “Sejamos Todos Feministas” (2014), a autora se impressiona com a preocupação que nós mulheres temos em sermos “queridas”, bem vistas perante os homens, porém a recíproca não acontece. A agressividade e dureza são aspectos positivos e elogiáveis nas pessoas do sexo masculino enquanto as mulheres são ensinadas a não discordar (Adichie, 2014, p. 26-27). No trabalho de Silva e Brabo (2016), sobre papéis de gênero na infância, os autores consideram que tais normas sociais reprimem a identidade humana entendida como diversificada e múltipla. Sustentam que o sexismo é um artifício para a designação dos papéis sociais para privilegiar o homem como o forte e dominador ao longo da história.

Na quinta sugestão, Chimamanda manifesta a importância da leitura para entender e questionar o mundo. E que a melhor maneira para a criança incorporar o hábito é ter o exemplo de ver a mãe (ou responsável) lendo.

Não tratar o casamento como realização/aspiração de vida é a sétima sugestão da autora. Justifica como é desigual a relação que homens e mulheres possuem com o matrimônio e, por isso, a instituição casamento gera um desequilíbrio sórdido, prejudicando essencialmente às mulheres, inclusive no fato de termos, em algumas sociedades, que mudar nossos nomes.

Nativa da cultura Igbo, Chimamanda aponta a importância do senso de identidade na nona sugestão. Fala sobre como a mãe pôde ensiná-la a abraçar as partes bonitas de sua cultura Igbo, como a valorização da comunidade, consenso e profunda sabedoria de sua língua e provérbios. A autora relembra situações da infância, envolvendo seu cabelo e as horas que perdia aos sábados para mantê-lo bem ajeitados e questiona “o que os meninos faziam aos sábados?” (p. 57). Alerta sobre como as crianças desde cedo percebem que tipo de beleza é valorizada (branca e magra) nas mídias. Orienta, então, a amiga a apresentar sempre alternativas de cultura e beleza para a filha. A mesma questão é tratada por Nilma Lino Gomes (2002), que articula cabelo e identidade e mostra como o cabelo crespo é um forte ícone identitário. Analisa como o corpo é biologicamente e simbolicamente construídos na cultura e na história e situam nosso ser e estar no mundo. É imprescindível o diálogo relativo a tais questões e como é proveitoso que essa conversa venha desde cedo em casa junto aos responsáveis e “bons exemplos” por eles selecionados. Chimamanda apresenta o poder das alternativas como forma de oferecer às crianças diferentes formas de lidar com o mundo e consigo mesma.

A sexualidade é abordada no livro ao longo da décima segunda sugestão. A autora exemplifica como tratar do assunto com os/as filhos/as, mesmo que o tema implique em certo constrangimento. Conversar sobre sexo sem fingir ser uma “mera ação reprodutiva controlada” (p. 65), mostrando que pode ter consequências físicas e emocionais. Chimamanda acredita que descobertas acerca da sexualidade e do corpo podem ser mais agradáveis se levantadas em um ambiente confiável, construído em

conjunto, considerando ainda a forma única de cada família ao abordar essas informações.

Amor e sexo ainda permanecem no centro da décima terceira sugestão, onde a autora dá novamente destaque ao poder do diálogo com os/as filhos/as sobre romance e sexo. Salienta que há uma tendência a pensar sobre a linguagem necessária para falar sobre estas esferas da vida. Sempre trazendo acontecimentos do dia-a-dia, a escritora mostra como as meninas são ensinadas que amor é sacrifício e, mais uma vez, que não ensinamos o mesmo aos garotos.

A décima quarta sugestão vem em forma de aviso pela autora. Aviso de que ao ensinar sobre a opressão que um sujeito sofre, isto não o torna moralmente superior. "Mulheres são tão humanas quanto os homens. A bondade feminina é tão normal quanto a maldade feminina" (p. 75). Ela também levanta o debate de que a misoginia feminina existe e que isso não diminui a luta em nada. Porém, reforça que a dignidade é direito de qualquer ser humano.

A décima quinta e última sugestão apresenta a visão da autora de que a diferença faz parte no nosso mundo e que é comum/normal. Para ela, trazer esses assuntos desde cedo na infância pode contribuir para a aceitação da diversidade. A décima quinta e última sugestão apresenta a visão da autora de que a diferença faz parte no nosso mundo e que é comum/normal: "ensine-a a não atribuir valor à diferença"(p. 76). Chimamanda teoriza que isso não a torna justa ou boazinha, mas, humana e prática, tornando-se, assim alguém capaz de sobreviver num mundo diversificado. A última sugestão discorre sobre respeito às diferenças, mas adverte que isso não quer dizer que a criança não vá ter opinião, para ela "não julgar" não significa não ter opinião sobre coisa alguma. A autora considera que ter opiniões é ótimo desde que elas venham de uma "base bem informada, humana e mente aberta" (p. 78).

O livro "Para Educar Crianças Feministas" é uma excelente opção para quem deseja proporcionar às crianças (filhas/os ou não), uma criação onde os estereótipos de

gênero sejam reduzidos. Visto aqui como um manifesto revolucionário por ir contra os padrões sociais com potencial para abranger a luta por uma sociedade mais justa; para que mulheres e homens possam crescer sendo verdadeiros consigo mesmos, valorizando suas habilidades pessoais fora de amarras. E para isso é necessário começar! Começar a criar nossas filhas e filhos de maneira diferente para um futuro mais feliz e autêntico (Adichie, 2014). O manifesto é de agradável leitura com exemplos interessantes que ilustram bem os embates de gênero, o que facilita a compreensão e identificação com os temas, podendo ser lido, compreendido e incorporado dentro e fora da academia.

REFERÊNCIAS:

- Adichie, C. **Hibisco Roxo**. São Paulo: Companhia das Artes, 2011.
- Adichie, C. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Artes, 2014
- Adichie, C. **Sejamos todas Feministas**. São Paulo: Companhia das Artes, 2014,
- Adichie, C. **Meio Sol Amarelo**. São Paulo: Companhia das Artes, 2017.
- Adichie, C. **No Seu Pescoço**. São Paulo: Companhia das Artes, 2017.
- Adichie, C. **Para Educar Crianças Feministas: Um Manifesto**. São Paulo: Companhia das Artes, 2017.
- Davis, A. **Mulheres, Raça e Classe**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2016.
- Gomes, N. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2002.
- Santos, F. **Meio Sol Amarelo e a Crítica ao Pensamento Eurocêntrico sobre a África: Biafra e a Resistência Igbo**. Dissertação de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2017.
- Silva, M., Brabo, T. **A Introdução Dos Papéis De Gênero Na Infância: Brinquedo De Menina E/Ou De Menino?** São Paulo: Trama Interdisciplinar, 2016.
- Site Oficial de Chimamanda Adichie. Disponível em <http://chimamanda.com/about-chimamanda/>. Acesso em 18/08/2019

Resenha



RENOVAR A TEORIA CRÍTICA E REINVENTAR A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, BOITEMPO, 2007

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5363259>

Envio: 18/05/2019 ♦ Aceite: 06/08/2019

HUMBERTO MARTINS DE SOUZA



Licenciado em Ciências Biológicas pela UFRJ e é, atualmente, mestrando em Educação em Ciências e Saúde, no instituto NUTES-UFRJ. Pesquisa sobre as representações de ser-humano e natureza na educação através da análise crítica do discurso. Tem interesses nos campos de estudos pós-coloniais e decoloniais.

RUMO À ECOLOGIA DOS SABERES: O IMPACTO DA TEORIA PÓS-COLONIAL NA REESTRUTURAÇÃO DA TEORIA CRÍTICA E DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Nascido em Coimbra, 1940, Boaventura de Sousa Santos tornou-se doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale. Autor com fortes bases pós-modernas, trabalha hoje com a Teoria Pós-Colonial, pesquisando as relações entre o Sul e o Norte global, partindo, inclusive da premissa de que Portugal é um país periférico e com características de país colonizado, dada sua relação com os países centrais da Europa. A obra analisada “Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social” (2007) reflete, entre outras coisas, um processo de autocrítica sobre a postura pós-moderna e marxista frente ao conceito de emancipação social e a necessidade da introdução dos aspectos da teoria pós-colonial para uma análise que leve em conta os efeitos da violência colonial no mundo.

A obra é referente a três conferências que Boaventura proferiu, em 2005, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires. Cada capítulo equivale a uma conferência, tendo, portanto, 3 capítulos. O capítulo I chama-se “A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências: para uma ecologia de saberes”; O capítulo II “Uma nova cultura política emancipatória”; O capítulo III, “Para uma democracia de alta intensidade”. Ao final de cada capítulo há a transcrição das perguntas dos participantes e das respostas do Boaventura, contribuindo para a riqueza visões sobre o tema no livro.

As conferências têm como tema central a reinvenção da emancipação social, buscando deslocá-la da forma como foi trabalhada — com princípios da modernidade — para uma forma que incorpore as contribuições da Teoria Pós-Colonial³ e da Pós-Modernidade⁴. Para tal, em cada dia de palestra, Boaventura enfatiza um dos três níveis

3 A teoria pós-colonial, dentro de sua diversidade epistemológica, tratou, principalmente, dos impactos do colonialismo nos âmbitos político, cultural e intelectual. Compreender as tensões entre poder, subjetividade, identidade, representação e conhecimento é fundamental para a compreensão do exercício do poder colonial e imperial, responsável por reproduzir desigualdades de gênero, raça e classe (BALLESTRIN, 2017).

4 A Pós-Modernidade é o estado da cultura [europeia] que se segue às transformações científicas, literárias e artísticas da Europa no século XIX em um contexto de crise das narrativas modernas (LYOTARD, 1984)

em que ele se propõe a discutir a Teoria Crítica e a Emancipação Social: epistemológico (capítulo 1), metodológico (capítulo 2) e político (capítulo 3).

O livro busca repensar a emancipação social através de uma crítica à razão indolente, que o autor define como uma razão preguiçosa, que não busca mudanças e transformações e que, ao mesmo tempo em que contrai o presente, expande o futuro ao infinito. Como alternativa, Boaventura propõe “a sociologia das ausências” e “a sociologia das emergências”. Essas são sociologias que levam em conta os efeitos da violência colonial. A questão da colonialidade, e seus impactos para os países e povos não europeus, atravessa os três capítulos, mostrando sua importância metodológica para se pensar qualquer tentativa de emancipação.

Por fim, segundo o autor, ao responder uma crítica de um participante na terceira conferência, as propostas no livro têm muito mais a ver com o pensar em um futuro possível com o que se tem imediatamente do que com a tentativa de desenvolver um pensamento de vanguarda, heroico e inovador. Essa proposta aparece alinhada com a sua crítica à razão indolente, no sentido de aceitar a realidade e pensar em formas de construir uma globalização contra hegemônica com o que se tem, refletindo a autocrítica a certos posicionamentos pós-modernos com a qual se compromete no início do livro.

No primeiro capítulo, o autor se se põe a discutir sua tese a partir de uma dimensão epistemológica, sem excluir o fato de que as dimensões políticas e metodológicas estão presentes em menor grau. O objetivo deste capítulo é tratar da forma como as ciências sociais têm se constituído a partir de uma “razão metonímica” e de uma “razão proléptica”. A primeira consiste em constringir o presente, tomando uma parte pelo todo, como se o todo fosse feito por partes homogêneas. Dessa forma, ela silencia toda a diversidade de partes do presente, ao assumir que todas são iguais e que uma pode representar todas. A segunda consiste em expandir o futuro de forma indeterminável, pois se conhece bem o que está no futuro; o progresso, o desenvolvimento. Sabe-se, assim, o fim do futuro, tornando-o uma utopia a ser alcançada.

À “razão metonímica” o autor propõe, como solução, a “sociologia das ausências”. Isto é, uma sociologia que se preocupe com as ausências criadas pela homogeneização do todo que a “razão metonímica” faz com o presente. Ao passo que esta razão funcionaria, para Boaventura, como monoculturas do saber (saber universalmente válido), a sociologia das ausências”, por sua vez, funciona a partir de uma ecologia de saberes - ou seja, uma forma epistemológica que expande o presente e que dialoga com a multiplicidade de formas de conhecer o mundo, transformando as formas de conhecimento criadas como ausentes por uma ciência social indolente em formas de conhecimento existentes e constitutivas das ciências sociais.

Neste capítulo, o autor também explica o que ele considera como as seis monoculturas e suas respectivas oposições de acordo com as ecologias do saber:

- **Monocultura do saber e do rigor (cria o ignorante):** a ideia de que só a ciência possui um saber rigoroso e válido. Produz o epistemicídio dos saberes alternativos.

X

- **Ecologia dos saberes:** o saber científico se torna parte de um plano de relações entre diversos saberes. O quão válido é um conhecimento depende de sua capacidade de interferir no real e na relação entre esta interferência e o que desejamos.
- **Monocultura do tempo linear (cria o residual):** a ideia de um tempo linear em direção ao progresso coloca o desenvolvimento dos países do norte à frente, e coloca o estado dos países do sul como atrasados em relação ao norte, tendo estes que *avançar* em direção ao "futuro"

X

- **Ecologia das temporalidades:** trata-se de eliminar a residualidade, tornando os encontros simultâneos contemporâneos. Para tal é preciso respeitar a temporalidade de cada forma de sociabilidade, entendendo que as sociedades têm tempos diferentes para cada coisa.

- **Monocultura da naturalização das diferenças (cria o inferior):** a hierarquia é consequência das diferenças Naturais. Inferioriza-se a diferença numa relação de desigualdade.

X

- **Ecologia do reconhecimento:** distinguir o que é do que não é produto da hierarquia em uma diferença. Assim, devemos aceitar as diferenças que não derivam de uma hierarquia.
- **Monocultura da escala dominante (cria o local):** o universal e o global tem total prioridade sobre o que é particular e local. No caso, a globalização é a expansão de uma identidade que nomeia local as realidades rivais. Assim, o McDonald's deixa ser uma empresa localizada e étnica, para ser algo global, hegemônico, que combate as redes locais.

X

- **Ecologia transescala:** é preciso um saber que seja capaz de articular as escalas locais, nacionais e globais. Cada agente, um executivo, um camponês e um senador, tem uma escala para guiar suas ações, é preciso fazê-los dialogar.
- **Monocultura do produtivismo capitalista (cria o improdutivo):** tudo que não é produtivo como o contexto capitalista diz, (a partir da imposição de ciclos) torna-se improdutivo.

X

- **Ecologia das produtividades:** recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção.

A outra razão criticada por Boaventura na obra é a razão proléptica, na qual se pensa ser possível conhecer o futuro, o fim do caminho que se segue. Ela depende das monoculturas do saber; que fazem do único presente possível, a pista para o único futuro possível. A partir do desenvolvimento das “ecologias dos saberes” e da expansão e diversificação do presente, é possível encontrar pistas diversas, situações embrionárias que podem guiar para diversos tipos de futuros concretos e diferentes. Cabe aos cientistas sociais buscar conhecer essas pistas, dentre as mais diversas culturas, e se atentar para não construir novas monoculturas do saber.

Juntando essas duas sociologias, Boaventura prevê o que uma quantidade enorme de realidades surgirá e terá de ser gerenciadas pelos cientistas sociais. Como proposta para as tentativas de gerenciamento, o autor propõe um “universalismo negativo”, que é uma teoria geral baseada na rejeição de qualquer possibilidade de haver uma teoria geral para organizar todas essas realidades. Cada uma têm suas particularidades, potencialidades e limites. Nenhuma delas é completa em si.

Além disso, também propõe o conceito de tradução como forma de gerenciar toda essa diversidade. No caminho oposto da tradução literária, essa tradução tenta encontrar as semelhanças e as diferenças entre conceitos de grupos diferentes, buscando criar inteligibilidade sem matar a diversidade. Essa tentativa ele exemplifica como o objetivo das epistemologias do sul.

As epistemologias do sul surgem com o trabalho de se pensar fora da relação com o norte global, tentando encontrar em si o que não é referente ao contato com o outro, buscando novas concepções de dignidade humana, direitos humanos, consciência humana etc., respeitando a pluralidade de saberes dos povos colonizados.

No Capítulo II, Boaventura privilegia a dimensão teórica da renovação da emancipação social. Ele começa contextualizando e criticando a ideia de emancipação social defendida por autores marxistas, ao explicitar sua relação com a modernidade e sua conseqüente debilidade em resolver os problemas coloniais, visto que o capitalismo foi concebido como um fator de progresso da humanidade.

Além disso, segundo o autor, inserido nas tentativas de desenvolver uma ciência com parâmetros universais, o marxismo não se encaixa facilmente no campo das

ecologias dos saberes, tendo sido responsável pela manutenção das ausências de outros grupos oprimidos devido à centralidade da classe trabalhadora em seu quadro teórico. Após diferenciar sua ideia de emancipação social da ideia das correntes marxistas, ele traz à tona os conceitos de “conhecimento de regulação” (CR) e “conhecimento de emancipação” (CE). Ao CR, atribui o saber como um ponto entre os polos do caos (representando a ignorância) e a ordem (representando o saber total). Conhecer, nesse caso, é conseguir sair do caos e da falta de controle sobre a realidade para a ordenação do mundo controlável. Ao CE, atribui o saber como um ponto entre os polos do colonialismo (ignorância) e autonomia solidária (saber total). O conhecer é conseguir reconhecer o outro como igual e autônomo. Sair da ignorância é sair da relação de dominação do outro, de objetivar o outro. Para Boaventura, haveria uma relação inversa entre os dois, devido à forma de funcionamento do capitalismo. Para atingir o máximo de ordem, o capitalismo se valeu do projeto colonial, impondo a sua ordem a todos os lugares, beirando a sabedoria do CR de um lado, e beirando a ignorância do CE do outro, ao suprimir a autonomia das colônias. Em certo momento, o conhecimento de regulação conseguiu recodificar o conhecimento de emancipação em seus próprios termos, tornando a sabedoria do CE (autonomia, diversidade) em caos e, conseqüentemente, ignorância. Assim o colonialismo se torna uma forma máxima de saber, pois passa a ser uma forma de ordem para o mundo. Por essa razão ele convoca a uma reformulação do conhecimento de emancipação, sendo a ecologia dos saberes uma forma de recuperar a autonomia e de superar as violências coloniais produtoras de silêncio, desigualdades e exclusões. Assim, podemos aprender novos saberes sem esquecermos os nossos. Boaventura elabora desafios para essa reformulação. O primeiro é pensar como a sociedade é dominada por utopias conservadoras, que veem a radicalização do presente como a forma de solucionar os problemas. Assim, algumas coisas (como o mercado e sua expansão) são inevitáveis, por que são elas mesmas a solução para os problemas de hoje. Para o autor, pensar uma utopia crítica é repensar essa relação de coisas inevitáveis. Para sua construção é preciso avançar sobre os problemas do silenciamento e da diferença. O silenciamento cria o silêncio a partir da violência, tornando algumas aspirações impreferíveis, impossibilitando que algo seja

dito fora da linguagem do dominador. A diferença constrói a ideia de que se há muitas culturas, elas são incomensuráveis, logo não há como ter diálogo.

Por fim, ele articula argumentos sobre o papel da objetividade (necessária) e da neutralidade (impossível) para o surgimento de subjetividades rebeldes, nas ciências, que, para além de observarem e descreverem os limites do presente, tenham a vontade de ultrapassar tais barreiras. Novamente ele traz o conceito de epistemologias do sul.

O caminho metodológico oferecido pelo autor se pauta em um conceito amplo de opressão – que leva em conta uma face produtora de desigualdade e uma face produtora de exclusão, ambas coexistindo em seus extremos e em formas mais inclusivas e menos extremas – e na aliança entre o princípio da igualdade e reconhecimento da diferença. Assim, propõe 6 espaços-tempos que geram poder (e opressão):

- Doméstico – poder patriarcal;
- Produção – poder é exploração;
- Comunidade – poder é diferenciar quem pertence e quem não pertence à comunidade;
- Mercado – poder é fetichismo de mercadorias.
- Cidadania – espaço público onde o poder vem da relação vertical de dominação entre Estado e cidadão.
- Mundial – poder é o intercâmbio desigual entre as nações.

Esses sistemas se dividem em sistemas de exclusão e sistemas de desigualdade. Nos sistemas de desigualdade o oprimido é essencial para a sobrevivência do opressor, portanto está incluído em uma hierarquia. No sistema de exclusão o indivíduo deixa de existir. O caminho atual é que os sistemas de desigualdade se convertam cada vez mais em sistemas de exclusão e que formas híbridas apareçam.

O capítulo se encerra com o questionamento do papel dos instrumentos hegemônicos na transformação social. Se é algo possível ou se são coisas completamente antagônicas. Ele usa o Fórum Social Mundial como um exemplo de possibilidades que instrumentos hegemônicos podem oferecer para propostas de transformação.

O Capítulo III enfoca-se na política da emancipação social. O autor inicia abordando a globalização e da importância de um internacionalismo descentralizado e multicultural, resultado político das ecologias dos saberes. Para chegar nesse lugar, fala da dupla tarefa da situação pós-colonial. A de compreender muito bem os instrumentos hegemônicos atuais ao mesmo tempo que compreende muito bem as alternativas existentes. Não se pode pensar uma transformação sem os meios hegemônicos, pois estes formam a semântica legítima de convivência política.

O autor inicia, então, um breve histórico da democracia, ressaltando que, no passado havia uma grande pluralidade de formas de democracia (demodiversidade) e que a democracia tinha tensões fundamentais com o capitalismo ao realizar distribuições sociais entre os grupos. Contrasta com o atual cenário, onde a democracia destrói a distribuição social, estando muito mais alinhada ao capitalismo, uma vez que indivíduos muito poderosos têm influência muito forte sobre as decisões políticas.

Além disso, segundo Boaventura, o modelo neoliberal induz a um processo de desnacionalização do Estado, sujeitando-o às leis internacionais ou aos interesses de grandes empresas que desrespeitam as leis nacionais impunemente. Isso gera uma democracia de baixa-intensidade, na qual há um distanciamento entre os indivíduos e os políticos, sendo um dos fatores resultantes da crise representacional.

O autor concentra o debate, então, na dicotomia entre democracia representativa e democracia participativa. Parte-se do princípio de que há elementos de participação na representativa e que há elementos de representação na participativa. Ele busca explicitar os desafios para uma articulação entre participação e representação a partir de 3 embates: Estado x Movimentos Sociais; Partidos vs Movimentos sociais; Movimentos Sociais entre si.

No primeiro caso, há um fundamentalismo partidário, que diz que um deputado eleito é muito mais representativo, pelo seu número de votos, do que uma assembleia com mil pessoas. Nesse caso, desvaloriza-se a participação. No segundo, há um fundamentalismo anti-partidário, que estabelece que os partidos vão tentar cooptar o movimento, retirando sua autonomia e desviando-o de seus objetivos. No terceiro caso, ele critica uma tendência da esquerda de politizar os assuntos somente polarizando-os.

Assim, as polarizações dentro dos movimentos sociais criam rupturas. Para resolver isso ele propõe as pluralidades despolarizadas, ou seja, uma busca por diálogo entre os movimentos tentando buscar elementos de união. Dessa forma, o lado político da ecologia dos saberes é a pluralidade despolarizada, onde os movimentos sociais conseguem articular seus interesses mudando os termos do conflito. Pressupõe-se a incompletude das propostas políticas e a necessidade de uni-las sem uma teoria geral. Aqui o processo de tradução (criar inteligibilidade a partir da argumentação) entra como processo fundamental para essa articulação.

A obra tem um caráter inovador ao construir o diálogo entre a teoria pós-colonial e o conceito de emancipação social, tradicionalmente cunhado pelas correntes da esquerda moderna. A linguagem é, com certeza, um obstáculo para quem ainda não domina o tema e, mesmo para quem conhece, há algumas escolhas de organização do texto que quebram sua continuidade, gerando certa confusão sobre o encaixe dos conceitos entre si. Além disso, o terceiro capítulo conta com uma quantidade muito grande de termos e conceitos usados que carecem de explicações, tornando necessária a busca pelas fontes primárias destes. Entretanto, isso não se torna um defeito fatal para o livro, uma vez que sua proposta é a de transparecer para o leitor os três dias de conferência. Além disso, apesar do uso de conceitos sem muita explicação, o posicionamento de Boaventura fica bem claro, inclusive devido às suas respostas às perguntas, uma delas o criticando por ser menos inovador nessa conferência do que ele já foi um dia. Seu posicionamento é o de criar algo que possa ser utilizado no presente, com aplicações imediatas na tentativa de criar o que chamou de epistemologias do sul.

Intrigante sobre esse posicionamento é entender qual o papel que os países periféricos da Europa têm na construção das epistemologias do sul. Apesar de o autor conceber Portugal como um país que ao, mesmo tempo que tem características de colonizador, tem características de colonizado devido a sua relação com a Inglaterra, seu país ainda usufrui até hoje dos resquícios da violenta colonização que estabeleceu no Brasil e em outros países pelo mundo. É preciso compreender atualmente qual é a influência do pensamento desses países na manutenção da hegemonia do Norte. O assunto é abordado por Mata (2014), ao ilustrar o papel de Portugal em estabelecer o

que é bom e o que não é na literatura lusófona e demarcar os processos de unificação pela língua, como a criação da lusofonia, um aspecto colonizador também, ao estabelecer um vínculo artificial de semelhança por um aspecto herdado da violência colonial, a língua. Talvez seja necessária uma obra inteira para discutir os potenciais e limites metodológicos de seu conceito de tradução na construção dessas epistemologias através das ecologias dos saberes. Assim como também fica em aberto como as relações hierárquicas entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento se delineiam em uma ecologia dos saberes e como se deve proceder quando não há tradução possível no diálogo intercultural.

Essa relação não pode ser vista de forma ingênua, uma vez que há interesses distintos em deslegitimar o conhecimento científico, como é visto hoje no crescente movimento anti-vacina e outros movimentos anticientíficos. A trajetória de Boaventura tangencia algumas vezes um caminho aberto para o relativismo do conhecimento científico, como é o caso do livro “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 1987). Como enfatizado pelo autor, nós temos a dupla tarefa de compreender os centros hegemônicos e as alternativas a eles. Porém, uma realidade nos países periféricos de fora da Europa é a dificuldade de acesso aos conhecimentos científicos pela população. Nesse sentido, a perspectiva de um letramento científico, tema revisado amplamente por Santos (2007), alinhado com a perspectiva das ecologias dos saberes torna-se fundamental para a construção de um diálogo multicultural no qual a população tenha, de fato, acesso aos conhecimentos científicos que possam entrar no diálogo com outros conhecimentos. Isso se torna fundamental ao pensar nas ecologias dos saberes em uma lógica mais ampla que a meramente acadêmica.

Por fim, a obra oferece uma renovação para a teoria crítica, e uma reflexão extensa sobre os níveis dessa renovação para uma nova compreensão sobre a emancipação social que precisamos ter em conta, abrindo portas para uma multiplicidade de experiências e saberes nas ciências sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATA, I. Estudos Pós-Coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais** [em línea] 2014, 14 (Enero-Abril): Disponible em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74230601003> ISSN 1519-6089

BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial*. **Revista de Ciências Sociais**, Riode Janeiro, vol. 60, no 2 , 2017, p. 505-540.

LYOTARD, J. **The post-modern condition: a report on knowledge**. Reino Unido. Manchester University Press. 1984

SANTOS, W. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 36 set./dez. 2007

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Perfil do artista



Krudas Cubensi, AKA Las Krudas. Grupo interdisciplinar de Hip-Hop feminista-negro-activista-queer-vegano-cubano. Cubanas de nacimiento emigran a Estados Unidos en 2006. Son además artistas plásticas e ilustran personalmente las portadas de sus discos. Suelen acompañar sus conciertos con actividades o talleres complementarios sobre Afro-cuidados.



Pintura Odaymar. Tarde en bici



Pintura Odaymar. Gratitud



Pintura Odaymar. Pensamientos



Pintura Odaymar. No hay verdadera revolucion sin mujeres



Pintura Odaymar. Comienzo.



Pintura Odaymar. Vegan



Odaymar, Tarde em bici