

Educação afrodiaspórica e transformações na prática universitária: o SULEar como uma perspectiva decolonial entre saberes

Afro diasporic Education and transformations in the scholarly practice: the 'SULEar' (to make it South-oriented) as a decolonizing perspective of knowledge

Jair da Costa Júnior¹

Walter Ude²

Resumo

Este artigo se propõe a refletir sobre o campo da educação no Brasil, tendo em vista a história colonial marcante dos seus pressupostos pedagógicos, os quais criaram hierarquias fundamentadas em um suposto saber hegemônico de matriz eurocêntrica. A escola se tornou a grande representante da razão ocidental ao subjugar outras matrizes epistêmicas, como os saberes africanos e indígenas. Esse enquadramento acadêmico modernista reproduz os princípios de homogeneização e da dominação normalizadora que configuram os processos de inculcação de um sentido de subalternização. Os processos genéticos que conformaram o campo da educação brasileira, que, dentre outras premissas, tem na catequização dos jesuítas seu mote gerador, se mostram, ainda hoje, no século XXI com forte evidência, mesmo na formação universitária, num contexto que representa o *locus* do questionamento dos fenômenos sociais. Pretendemos analisar os fundamentos da educação no Brasil a partir de referenciais da história da educação e da constituição da educação enquanto campo de conhecimento, buscando evidenciar os mecanismos de reprodução do sentido de imposição da colonialidade do poder como processo pedagógico oficial que abarca todos os níveis da educação, com ênfase nas práticas do ensino universitário. Buscando colocar em suspensão os fundamentos dessa matriz de dominação na área educacional, apresentaremos como contraponto a proposta de uma pedagogia libertária, fundamentada na educação afrodiaspórica, por meio de uma leitura crítica e SULEada das configurações sociais e cognitivas para o desmantelamento desse sistema de dominação secular. Compreendemos, portanto, que frente a esse cenário sócio-histórico de eternização e reprodução do legado colonialista, perspectivas decoloniais emergem como forma de desestabilizar tais estruturas. Destarte, o exercício de SULEar nos aponta horizontes, Sul's, possíveis de efetivação dessa hercúlea tarefa. É preciso decolonizar os espíritos, de forma prática e cotidiana, e para isso, SULEar nossas experiências e narrativas articulando-as a possibilidades de criar referências e representações simbólicas com as quais nos reconhecemos como partícipes da história, pontos de referência e reconhecimento.

Palavras-chave: SULEar, Educação Afrodiaspórica, Decolonialidade, Formação universitária.

¹ Mestre em Ciências Sociais (PUC Minas), Especialista em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG), graduado em Serviço Social (PUC Minas) e exerce função de Analista de Políticas Públicas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). É pesquisador e tem afinidade com os seguintes temas: Juventude e Sociabilidade; Criminalidade e Violência; Sistema Socioeducativo e Garantia de Direitos; Diferença, Identidade e Reconhecimento; Gênero e Etnia, com ênfase em estudos sobre raça e racismo, afrodiaspora e decolonialidade. jc.juniorjah@gmail.com.

² Professor Associado da UFMG, membro do Curso de pós-graduação em EJA – PROMESTRE/UFMG, pesquisador de práticas no campo da Educação Social, dialogando com matrizes pedagógicas afrodiaspóricas, em conexão com o sistema socioeducativo, jovens encarcerados, e prevenção ao HIV com populações adolescentes e sua diversidade de gênero, na Faculdade de Medicina/UFMG. walterudebh@hotmail.com.

Abstract

This article aims to reflect on the education field in Brazil regarding the impact of its colonial history and its pedagogical stances, which established hierarchies that viewed European knowledge as the only valid thought. In such context, schools became the main representative of the Western rationality, in order to subjugate other types of knowledge as those from African and indigenous people. This modernist scholarly scope reproduces the dominating and homogenizing assumption that configures the sentiment of this process of subordination. Since the arrival of the first Christian priests in Brazilian colonization (the 'jesuítas'), the hegemonic thought of the Western as the core of knowledge remained in the academic practice until the current days. We seek to analyse the roots of education in Brazil from the perspective of the history of education and the constitution of education as a scholarly field in an attempt to evidence this colonizing process that encompasses all levels of education in the country. In order to suspend this matrix of domination, we present a counterpoint with a libertarian pedagogy proposal focused on the education brought by the African diaspora through a critical reading concentrated in the underestimated contributions of the South Hemisphere ('SULear', to make it South-oriented). We comprehend that in view of this social and historical legacy of eternizing and reproducing colonization; decolonizing perspectives are needed in order to destabilize such oppressing structures. As a start, the exercise of 'SULear' (to make it South-oriented), effectuate new possibilities for this hard libertarian task. We understand that it is needed to decolonize the spirit, in a practical and daily manner, making our experiences and narratives South-oriented and linking them to possibilities of creating references and symbolic representations which we could identify ourselves as participants of the story, points of reference and recognition.

Keywords: SULear, African Diaspora, Education, Decoloniality, College Education.

Introdução

A própria definição de modernidade, produzida pelo ocidente, foi difundida como matriz do progresso do mundo, indicando sua imposição tacitamente afirmada em um significado de uma suposta promoção de superioridade, uma vez que este processo foi "protagonizado" pela Europa e seus agentes (homens brancos elitizados e cristãos). Diante desse cenário, no primeiro tópico deste artigo, buscamos demonstrar como a linguagem, compreendida em seu caráter amplo e difuso, construiu um sistema de significados em nossas culturas, como destaca Hall (2016), que, por sua vez, recobre concepções ideológicas no reforço do domínio [euro-americano] sobre o Sul (CAMPOS, 2015), atuando como elementos arbitrários no condicionamento das configurações sociais e cognitivas de forma prática, bem como na racialização das relações intersubjetivas e materiais o mote "NORTEador" desse sistema de dominação. No segundo tópico, procuramos afinar um tanto mais a discussão, por entendermos que o campo da educação, em todos os seus níveis, carrega um sentido visceral nesse sistema, em grande medida responsável por atrelar aos instrumentos pedagógicos uma conotação geopolítica racializada (imperativos desse sistema) e unilateral, invisibilizando e relegando ao *status* de primitivas todas as demais culturas não-europeias e não brancas. Diante do desvelamento das estratégias e sutilezas desse sistema de dominação; no terceiro tópico, discute-se as formas práticas de desmantelamento das matrizes coloniais, tendo como proposta de resistência a afirmação dos conhecimentos, saberes e práticas dos povos afro-pindorâmicos.

Remetendo ao campo da educação universitária, como nível privilegiado dos processos pedagógicos e *locus* da produção de conhecimento científico válido, oficialmente imposto pela lógica da razão euro-americana, na qual seus mecanismos agem de forma naturalizada; contrapomos essa imposição com enfoque em pedagogias decoloniais que se articulam através de diálogos com Mestres da ancestralidade afro-pindorâmica e formas SULEares de produzir conhecimento. Finalizando, afirmamos o SULEar como ferramenta epistemológica e prática, para o soerguimento da cosmovisão afrodiáspórica e indígena, no confronto necessário com a lógica hegemônica e através da ressignificação das noções de conhecimento e suas respectivas matrizes. Nesse diálogo, questionamos a hegemonia normalizadora do pensamento, e destacamos a instauração de práticas SULEadas como pressupostos para o afloramento de diálogos interepistêmicos (CARVALHO, 2019) no mundo científico. Desta forma, este artigo estabelece uma discussão teórica para apontar um caminho prático e possível na decolonização dos espíritos, perpassando pelas dimensões das configurações sociais e cognitivas.

Por uma Educação Afrodiaspórica: desafios decoloniais para uma prática libertadora

A modernidade ocidental produziu uma concepção de que a educação deve ser tarefa primordial da escola, entendida como um lugar disciplinar para a constituição da ordem necessária à formação civilizatória para o mundo mercantil e capitalista, baseada no modelo eurocêntrico, o qual foi colocado como cultura superior para ser transmitida para os demais povos, ao classificá-los como seres inferiores e animalizados. Essa imposição se consolidou desde o período colonial, tornando-se um paradigma fundamentado em relações hierárquicas estabelecidas em padrões patriarcais, racistas, ecologicidas, machistas, e cristãos.

Embora não haja um consenso quanto ao início da modernidade, consideramos sua fundação "...a partir da expansão colonial europeia em 1492 e que se produz na relação de dominação do "Ocidente" sobre o "não Ocidente". Como nos recordam continuamente os líderes indígenas do mundo, estamos diante de uma civilização de morte" (GROSGOUEL, 2018, p.62). A modernidade colonial é brutal porque sua base é dicotômica ao separar o ser humano da natureza, ao concebê-lo como ser superior/racional, conforme a visão baconiana; dotado de uma razão masculina, heterossexual, branca, e elitista. Nessa lógica, saber é poder, mas, poder para dominar. Uma razão também compreendida como sinônimo de ordem, nobreza, limpeza, pureza, e desprendida da emoção, desde os primórdios do pensamento platônico, e tão enfatizada por Descartes (TAYLOR, 2013). Esse foi o pressuposto dos colonizadores ao tratar os demais habitantes do planeta como seres da natureza, primitivos e animalizados, que necessitavam se submeter a um processo civilizatório conforme os ditames ocidentais.

A origem grega do pensamento colonial foi mitificada como matriz da civilização moderna, sendo transmitida de forma falsa ao ocultar sua influência egípcia e semita, e por meio da visão de uma civilização cristã autônoma, isenta da influência islâmica, colocando o Renascimento como ápice das ciências, artes e humanidades, tornando a Europa como centro filosófico universal dos saberes (CARVALHO, 2019). "Filosofar em sentido estrito significa atender a questões levantadas pela própria tradição filosófica europeia e com os jogos de linguagem adequados" (SODRÉ, 2017, p.78). Desse modo, pensar nagô, como propõe o autor, seria uma forma inferior e deslegitimada de produzir conhecimento. Além disso, segundo ele, no decorrer da história, o idioma superior para se discutir filosofia passou a ser o alemão. Houve um tempo que só era legítimo discutir Marx, Weber e Hegel, baseado em textos da língua original. Esse era o modo considerado superior para se aprender a pensar.

Entretanto, outras matrizes teóricas do mundo europeu como França e Inglaterra, países com forte marca colonial, como também, posteriormente, os Estados Unidos, com sua expansão

imperialista em âmbito econômico e cultural, se tornaram grandes referências para a inauguração das universidades brasileiras, e, obviamente, para a formação dos seus intelectuais. Essa colonização epistêmica produziu um corpo acadêmico branco e elitizado desde os primórdios da fundação dos primeiros centros universitários no Brasil. Dentro do paradigma colonial, para pensar de forma superior é necessário almejar os cânones da matriz eurocêntrica, não só na forma de produzir ciência, mas também de seguir os rituais, as hierarquias, os vestuários, as desigualdades nas relações de gênero, de classe social, e étnico-raciais, bem como assumir uma postura corporal retilínea. Nesse aspecto, criou-se um mito racista na configuração do projeto dos centros acadêmicos nacionais, conforme Carvalho (2019, p. 85):

Esse mito racista e xenófobo, resultado dos imperialismos, colonialismos e da escravidão atlântica dos séculos anteriores, foi transplantado para o Brasil na criação das nossas primeiras universidades, em especial na sua versão francófona, como foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim a nossa elite branca acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia.

Desde a pedagogia platônica que esse fim para se atingir uma educação disciplinar de cunho patriarcal foi se constituindo como forma de dominação por meio da oratória e da aprendizagem das artes da guerra. Essa forma de educar se tornou pano de fundo para a constituição da modernidade e suas práticas coloniais, voltadas para a formação das elites europeias. A articulação da *pólvora*, invenção chinesa do século I, e da *bússola*, produção aperfeiçoada no século XIII, à descoberta da *imprensa*, no século XV, promoveu um salto no processo civilizador ao proporcionar a direção das rotas para o chamado “Novo Mundo”, juntamente com as armas mortais de longo alcance, e a divulgação da escrita como instrumento narrativo do colonizador; obviamente, num contexto de expansão mercantil e de fortalecimento do capitalismo nos séculos posteriores (MANACORDA, 1992).

As novas tecnologias do mundo contemporâneo aceleraram esse processo de forma assustadora, tornando esses mecanismos mais sofisticados e sutis; porém preservando os padrões coloniais do pensamento ocidental. Apesar da descolonização de inúmeras nações, territórios e etnias, e até mesmo de continentes, considerando as devidas distinções histórico-culturais, por meio de lutas, guerras e movimentos de resistência, destacadamente no denominado Hemisfério Sul, além da Irlanda, a colonialidade dos saberes, dos seres e dos poderes, permanece, até então, por meio de um imperialismo econômico, político, e cultural, como destaca Said (2011). De acordo com este autor de origem árabe, não existem mais colônias no planeta Terra, como até no final do século XIX, num momento histórico em que a França e a Inglaterra dominavam 80% dos territórios, mas existe um imperialismo cultural e econômico que os Estados Unidos ocuparam a partir da lacuna produzida pela dominação europeia, principalmente após a II Guerra Mundial.

Entretanto, apesar das mudanças geradas por esses confrontos, as discussões acerca do eurocentrismo, do imperialismo, da desigualdade social, do machismo, do racismo, e demais facetas coloniais, não foram enfrentadas com veemência por autores progressistas do ocidente, como a Escola de Frankfurt, os pós-estruturalistas, o marxismo ocidental, a psicanálise, e demais correntes do chamado Hemisfério Norte, conforme observa Said (2011). Inspirado em Frantz Fanon, Edward Said, defende que esse debate necessita se tornar presente numa prática libertadora que rompa com análises que ocultam formas imperialistas e eurocêntricas de pensar a realidade das antigas colônias.

Aqui, se coloca a prática do *SULear*, como uma ferramenta que propõe pensar o Hemisfério Sul “desde dentro”, com os saberes, os seres e os poderes que lhes são próprios, sem

negligenciar as fronteiras físicas e simbólicas que tensionam nossas formas de vida. Embora os Hemisférios Norte e Sul representem invenções do mundo ocidental colonial, do século XV, adota-se o exercício epistêmico de SULEar como forma de resistência e libertação das relações coloniais que atravessam nosso cotidiano e nosso modo de pensar. Segundo Mignolo (2010), pensador argentino decolonial, trata-se de um movimento de aprender a desaprender as retóricas coloniais modernas de pregação de uma suposta superioridade atribuída ao mundo ocidental. Um exercício prático, epistêmico e político de descolonizar o conhecimento aprendido das matrizes eurocêntricas, o qual esse autor nomeia de desobediência epistêmica.

Nossa tradição intelectual aprendeu a visualizar a nossa cultura como algo exótico visto por uma lente eurocêntrica, a qual enxerga os nativos como seres inferiores, dotados de práticas primitivas. Nesse aspecto, Said (2011) é enfático ao criticar a episteme colonial, já que produziu uma ideia de que os colonizados não apresentam capacidade cognitiva para descrever, analisar e interpretar a própria cultura, necessitando da presença de uma intelectualidade requintada de origem europeia ou estadunidense. O próprio Lévi-Strauss, renomado antropólogo do mundo ocidental, que foi professor da USP e realizou pesquisas entre indígenas do cerrado brasileiro, na década de 1930, de acordo com Edward Said, considerava colonial o modo de fazer antropologia ao impor um modo de ver a cultura dos nativos, apesar de ser um estruturalista, e também entendia que a universidade seguia esse mesmo padrão.

Essas breves considerações apontam que romper com essas estruturas de pensamento, que reforçam práticas colonizadoras, representa um grande desafio para os intelectuais das antigas colônias, por meio do movimento de uma pedagogia circular dialógica, tensa e recreativa, como se vê nas matrizes afrodiaspóricas e indígenas, nas quais a roda constitui um círculo que se fecha para se abrir e se abre para se fechar sem concluir o jogo da Capoeira, um samba de roda, ou um toque de candomblé, dentre outros exemplos. Sair de um modelo prescritivo e hegemônico que tenta fixar nossas identidades num único modelo fundador, tido como matriz superior para se pertencer à sociedade capitalista, se torna o grande mote para um salto decolonial. Nesse contexto, é curioso pensar que na Capoeira se tem o pulo do gato ou também o salto do Xangô, como golpes físicos e metafóricos de luta pela libertação.

Esse exercício permanente de libertação precisa ser mais enfatizado nas universidades ao adotar práticas de aprendizagem fundamentadas em epistemes SULEares, e, no nosso caso, com ênfase no território brasileiro, pois esse condicionamento cognitivo e afetivo de pensar enquadrando-se numa matriz eurocêntrica se tornou um vício colonial terrível. Por outro lado, não significa que vamos abominar todos os princípios teóricos aprendidos com as produções do norte, pois alguns foram produzidos em momentos de lutas e de rupturas com instâncias de poder econômico, político, cultural, e social, como, por exemplo, a consolidação da práxis marxista em diversos movimentos sociais de libertação. No entanto, é necessário avaliar seu alcance e seus limites quando se contextualiza suas propostas num território afrodiaspórico de matriz *Yorubá*, ou numa aldeia indígena Xacriabá, ou mesmo numa periferia urbana do Rio de Janeiro (MIGNOLO, 2010). Esse confronto é necessário para não se cair em imposições teóricas, de distintas correntes, que podem ocultar modos sofisticados de dominação, geralmente estabelecida pela retórica no trato com a oratória academicista.

Nesse ponto, Kwame Appiah, nascido em Gana, atual professor titular de estudos afro-americanos e de filosofia em Harvard, o qual doutorou-se em Cambridge, em 1982, ao retornar à sua aldeia, numa visita aos seus ancestrais, se deparou com vários questionamentos quanto ao olhar acadêmico eurocêntrico que aprendeu para ver a África (APPIAH, 2014). Aquele momento representou um confronto direto com práticas e pensamentos distintos que tocaram na tradição do seu povo. Esse impacto levou Appiah a rever seus princípios epistemológicos que, segundo o autor, eram muito marcados pelo paradigma estruturalista, oriundo do seu percurso durante o processo de doutoramento. Esse conflito se tornou mais evidente quando esteve presente no seu clã, após a morte do seu pai, já que vários compromissos étnico-raciais, fundados na sua ancestralidade, foram-lhe cobrados.

O relato desses episódios vividos por Appiah ilustram muito bem as contradições produzidas por visões exóticas que se destoam da cultura local e originária de um povo, nos momentos que tentam dialogar impondo (inconscientemente ou não) formas de linguagem de onde se emanam um suposto saber tido como hegemônico e superior frente aos nativos. Na verdade, um etnocentrismo colonial que oculta os sujeitos e sua cultura. Para questionar esses equívocos, Appiah (2014, p. 268) cita um provérbio de sua linhagem ancestral: “O clã é como a floresta; quando se está de fora, ela é densa, quando se está de dentro, vê-se que cada árvore tem sua posição própria”. Ou seja, olhares homogeneizantes e lineares não conseguem perceber a singularidade de cada sujeito e de sua etnia, bem como compreender sentidos e significados que lhes são peculiares.

Acreditamos que esse exercício de um diálogo entre saberes vá além da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, já que se situam no campo das disciplinas acadêmicas, mas que também transite no campo do intersaberes (afrodiaspóricos, indígenas, ancestrais, populares, religiosos, comunitários, práticos, juvenis, etc.), como destaca Ude (2015). Esse confronto pode trazer ressignificações na prática do SULEar, e produzir novos paradigmas decoloniais, fundamentados em epistemologias fomentadas pelo pluriverso de saberes que frequentam a nossa identidade política, social e cultural. A subjetividade do pesquisador não está deslocada da sua produção científica, a não ser que se caia na ilusória neutralidade defendida pela ciência clássica da matriz eurocêntrica. Aliás, por muito tempo os intelectuais do Hemisfério Sul foram sacrificados nesse processo de enxergar suas realidades por meio de lentes teóricas impostas pela colonialidade.

Sendo assim, no próximo tópico apresentaremos alguns elementos constitutivos de algumas práticas da cultura afrodiaspórica que apresentam fundamentos epistêmicos que se opõem à visão eurocêntrica e que nos remetem para uma outra episteme geradora de novas configurações para compreender a vida. Esse esforço pode ser importante para provocar deslocamentos subversivos e desobedientes que não se submetem a prescrições que ocultem nossa subjetividade pessoal e social. Foi com esse objetivo que despertamos para a escrita desse artigo que ora apresentamos com o intuito de suscitar novas construções teóricas mais pertinentes com a nossa matriz histórico-cultural.

SULEar enquanto matriz epistêmica decolonial: ancestralidade e afirmação diaspórica

*É tempo de falarmos de nós mesmo
não como ‘contribuintes’ nem como vítimas de uma formação
histórico-cultural, mas como participantes dessa formação³, é tempo
de SULEar*

Frente às sinalizações anteriores, torna-se importante ressaltar que, quando falamos em colonialidade adentramos num universo semântico que recobre um vasto sistema de dominação que adjudicou todas as dimensões positivas da vida humana em âmbito mundial, desde a subjetividade, a estética, a noção de moralidade, à noção de conhecimento, ao senso de localização geoespacial e a noção geopolítica como referenciais de matrizes eurocêntricas (QUIJANO, 2005, 2009), sendo todas, perpassadas pela percepção de oposição racializada (branca vs não branca). Portanto, o maior êxito da colonialidade do poder enquanto sistema de dominação, para além da exploração econômica como um *continuum* da tradição colonial, está alicerçado em seu produto mais genuíno que é tanto parte quanto resultado das práticas

³ Nascimento (2018, p. 54-55).

e discursos construídos e instituídos em torno da ideia de raça: o “capital racial” (COSTA, 2018).

É este capital simbólico, instituído e reconhecido, inclusive pela onisciência imanente de seus efeitos nas configurações sociais e cognitivas, que torna a operacionalização das diferenças tidas como raciais, ou seja, cor da pele e traços fenotípicos, atributos passíveis de mobilização na inferência de valores e desvalores sobre as coisas e os sujeitos, bem como das coisas que se ligam como elementos identitários diretamente associados a sujeitos ou grupos, entre as quais incluímos a produção científica oriunda das suas matrizes. Esta reflexão nos remete à experiência de Appiah, que por algum tempo acreditou na ilusão da supremacia branca, como forma epistêmica hegemônica de enxergar a realidade. O que podemos situar, segundo as palavras de Borges (2019, p.19), nas “formas de organização do olhar que esculpiram as pessoas negras e os símbolos da negritude como objetos que se prestam à espoliação e ao consumo”. Os sentidos inferidos sobre os referenciais identitários racializados encontram-se inscritos no código de comportamento que ordena as relações, e fornece, através de um vasto e complexo nexos de linguagens, as formas inteligíveis através das quais as pessoas são capazes de se expressarem. É possível localizar a mobilização dos referenciais raciais desde a exigência de rigor e da rigidez, às sutilezas da linguagem e seu formato, com ênfase para os ditos cânones e referenciais exigidos como obrigatórios, até os métodos pelos quais as ciências se constituíram como campo oficial na produção de “verdades” sobre o mundo.

Nesse entendimento, o conhecimento cumpre a função de reforço, no âmbito dos espaços “legítimos” de produção da ciência reconhecida como válida e universal, de fazer perceber a ausência de conhecimentos referenciados à estética negra, de povos indígenas e não negros nesse campo. A contrapelo, predomina nesses espaços a “fisionomia colonizada” (CARVALHO, 2019) como atributo identitário na afirmação da superioridade objetivamente ilustrada como algo natural, em que, conseqüentemente se justificam as práticas coloniais, e, em âmbito acadêmico, nas disciplinas fragmentadas e seus conteúdos, devido à noção recortada, tecnicista e especialista de produzir conhecimento. Dessa forma, estabelece-se a confluência das dimensões da opressão simbólica e da opressão material, ofuscando as pré-condições que determinam a realidade; uma das faces que revela a objetividade do genocídio, nesse caso, o epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Com essa configuração, o alcance desse sistema de dominação atinge proporções de caráter totalitário, ao impregnar todas as instâncias da vida social, nos modos de ser, apesar das resistências e insurgências decoloniais. O campo da educação inserido nessa dinâmica cumpre uma função fundamental de um dos sustentáculos vertebrais da sociedade brasileira, alicerçado junto à gênese do Estado. Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos pedagógicos utilizados para catequização da população autóctone pelos jesuítas, que vão conformar o campo da educação, instituiu um verdadeiro dispositivo de controle da subjetividade ao torná-los oficiais como práticas pedagógicas. Partindo da finalidade de civilizar o indígena considerado selvagem, e o negro, considerado primitivo, a catequização e sua credora, a educação eurocêntrica, já indicava suas reais intenções e a visão sobre os povos colonizados, uma vez que houve uma educação para os filhos dos senhores e outra para os filhos de escravizados, indígenas e não brancos.

Segundo Casimiro (2006), a pequena parcela de brancos (alguns fidalgos) frequentava os colégios e completavam os estudos na Europa. Nesse cenário, os não brancos recebiam esboços das primeiras letras, profissionalização, e lições de catequese como atividade predominante do processo de cristianização dos grupos colonizados (indígenas e africanos escravizados). “A legislação eclesiástica discriminava os negros, os índios e os cristãos-novos, quanto à vida religiosa e, decorrentemente, quanto à educação” (CASIMIRO, 2006, p. 5). Os textos cristãos utilizados como base para constituição do sistema educacional no Brasil faziam nítidas referências e distinções de acesso a direitos e deveres, quanto à classe dominante em relação aos indígenas e escravizados, bem como um rígido controle sobre os modos de vida e comportamentos. Castanha (2006) analisa a origem do sistema educacional a partir da estruturação do Estado. Sendo composto majoritariamente por membros da corte

e da elite econômica e política, formados em universidades europeias, norte-americanas e seus modelos recém-criados no Brasil, permitia um amplo controle da ordem e da moralidade por compartilharem dos mesmos valores, tendo como base a cultura europeia. Assim, “a classe senhorial percebeu que não bastava ordenar e disciplinar os escravos e pobres livres, era preciso ir além e civilizar o povo [...] a instrução pública desempenhou um papel fundamental, como espaço privilegiado para difundir uma determinada ordem e civilização” (CASTANHA, 2006, p. 12).

Em razão de seus princípios fundacionais, a escola segue a mesma orientação de “guerra das denominações”, generalizando como negros e índios, um recurso para quebra das identidades dos povos afro-pindorâmicos⁴, desconsiderando a diversidade de autodenominações e ofuscando a relação de dominação. Esses mecanismos acabam servindo como justificativa para produzir espoliação, como nos atenta Santos (2015), considerando que negligencia as singularidades étnico-raciais desses povos. Nesse ponto, o autor aponta como tais representações deturpam o imaginário social quanto à relação desses povos com a terra, com o trabalho, suas tradições e conhecimentos, nomeando essas práticas coloniais de cosmofofia. Orientados pela visão politeísta de mundo, os afro-pindorâmicos conviviam articulados com a terra e sua diversidade, adquirindo e transmitindo conhecimentos diversos, como nos mostra Carvalho (2019, p. 96), a exemplo do mestre Maniwa Kamayurá, a quem nomeia de “polímato, um sábio tipo renascentista, capaz de dialogar com múltiplas áreas do conhecimento”. Seus conhecimentos, saberes e tradições eram transmitidos oralmente de geração a geração.

A alfabetização do letramento ocidental foi um mecanismo utilizado como meio “de desqualificar os saberes tradicionais das mestras e mestres de ofício. Tanto é que a escolarização que lhes foi ofertada veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações” (SANTOS, 2015, p. 15). Esse modelo de educação desconectado da vida prática, tendo em vista o contexto histórico-cultural desses povos, engendra processos de naturalização e materialização da colonialidade, como se observa, ainda, no século XXI, configurada no espírito dos formuladores, analistas de educação, docentes e educadores de forma objetiva no cotidiano do ambiente escolar e nos currículos (em todos os níveis: primário, secundário, graduação e pós-graduação). A composição dos currículos e as exigências de posturas no ambiente escolar, como nos mostra Gomes (2019, p. 228), “têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras”. A educação oficial, como mecanismo que indica uma “evolução” da catequização, opera como forma de inculcar os lugares sociais de cada grupo a partir da própria posição dos agentes no processo ensino/aprendizagem e, sobejamente observada em seu conteúdo, reafirmando posições que indicam superioridade/inferioridade.

Nego Bispo, conhecido a partir da cultura *livresca*⁵ como Santos (2015), confronta as cosmovisões que orientam o código de valores dos colonialistas (monoteísta) com a dos afro-pindorâmicos (politeísta), e nos mostra como essa fornece o substrato que nutre os valores a serem compartilhados em uma sociedade, e, concomitantemente, tem a nítida intenção de solapar as demais. Diante disso compreende “o caráter escravagista de qualquer sociedade que venha construir seus valores a partir das igrejas originárias da bíblia” (SANTOS, 2015, p. 31). O espírito científico colonizado, que perdurou por séculos, no formato acadêmico ocidental eurocêntrico, impediu a visibilidade e reconhecimento das epistemologias oriundas dos descendentes dos povos afro-pindorâmicos, e foi veementemente criticado por Maria Beatriz do Nascimento, quilombola e intelectual, ao perceber que,

⁴ Termo de origem tupi-guarani utilizado por Nego Bispo, Santos (2015), que faz referência à denominação das terras Sul-americanas, Terra das Palmeiras (Pindorama), e o pré-fixo (afro), as populações africanas em diáspora, como exercício de decolonização da linguagem.

⁵ Para a cultura *Ioruba* os conhecimentos científicos na perspectiva hegemônica denominados “*livrescos*”, não proporcionam conhecimento de fato. O conhecimento na visão *Ioruba* se adquire com a experiência direta ou indireta (MACHADO, 2018).

o branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça. Abominam a realidade racial por comodismo, medo ou mesmo racismo. Assim perpetuam teorias sem nenhuma ligação com nossa realidade racial. Mais grave ainda, criam novas teorias mistificadoras, distanciadas desta mesma realidade (NASCIMENTO, 2018, p. 45).

Dessa forma, o letramento e o diploma, ao passo que asseguram o acesso as posições privilegiadas, de forma geral, a pessoas brancas que não vivenciam nem acessam as culturas dos povos afro-pindorâmicos de forma direta, asseguram, conseqüentemente, a violência epistêmica. Críticas que recusam o lugar de inferioridade e a violência epistêmica, complementada pela análise de Gonzalez (2018, p. 61), ao reconhecer que,

apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar às astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos, os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações 'conceituais' que se perdem no abstracionismo.

O pensamento de Molefi Kete Asante, conforme recuperado por Gonzalez, nos auxilia no entendimento, em que “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade. Uma linguagem revolucionária não deve embriagar, não pode levar à confusão” (GONZALEZ, 1988, p. 78). Ou seja, faz-se necessário reconhecer um modo decolonial de pensar a partir das nossas matrizes, por meio de métodos, formas de produção de conhecimento, e saberes que lhes são peculiares. Nesse aspecto, mirando lá do Norte, Asante compartilha conosco que, “uma ideologia da libertação deve encontrar sua experiência em nós mesmos; ela não pode ser externa a nós e imposta por outros que não nós próprios; deve ser derivada de nossa experiência histórica e cultural particular” (GONZALEZ, 1988, p. 79).

Frente a esses questionamentos, apresentamos o SULEar como uma prática afirmativa, ou, como destaca Campos (1991), “a arte de SLEar-se”, como pressuposto para emancipação sócio-cultural e desvencilhar das artimanhas colonizadas da representação de mundo. Nessa mesma linha, propõe um diálogo horizontal e circular, como uma roda de capoeira, *hip hop* ou *candomblé*, entre as diversas formas de produção de conhecimento e saberes, inclusive como se insere no confronto das epistemes coloniais vigentes. Nesse contexto, o sentido de SULEar enquanto ferramenta – prática cotidiana e epistemológica - que se propõe a pensar o hemisfério Sul desde dentro e em sua relação global, pode ser identificado tanto nas práticas ancestrais de povos indígenas, e africanos em diáspora, na manutenção de seus valores e códigos de comportamento, quanto, em posição contra-hegemônica a um sistema opressor no campo da produção intelectual, que insira as narrativas, discursos e olhares dos povos afro-pindorâmicos, ou da “cultura de amerifricanidade” (GONZALEZ, 1988) no campo cultural e científico.

Contudo, inserir-nos no campo do conhecimento acadêmico como se encontra formatado também pode ser um empreendimento relevante, e por vezes necessário, para os povos afro-pindorâmicos. Como nos explica Joaquim, a partir do relato/conhecimento de Mãe Stella⁶, adentrar “o mundo da escrita poderá se transformar em argumentos eficazes a disputa pelo poder” (JOAQUIM, 2001, p. 45). Segundo Mãe Stella, “o que se escreve permanece, e a nossa tradição até que era válida nos primeiros tempos, uma vez que o *candomblé* era negreiro, e a maioria dos negros não sabia ler nem escrever, principalmente os que vieram para o Brasil, com outra língua, ou outro mundo, que considero ter morrido na África para renascer aqui”. A

⁶ Mãe do Santo de terreiro na Bahia, e participou como interlocutora na pesquisa de Joaquim (2001).

socióloga decolonial brasileira, Lélia Gonzalez, cunhou o termo “amerfricanidade” como categoria que extrapola as fronteiras territoriais, linguísticas e ideológicas para propor uma consciência afrocentrada, a partir das influências culturais registradas nas várias partes do mundo pelas africanas e africanos em diáspora. Dessa forma, o termo “designa toda uma descendência: não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo [...] e identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida” (GONZALEZ, 1988, p. 77). Ela nomeia como “pretuguês”, as maneiras como as negras e negros africanos influíram e reorientaram sua própria língua para o português imposto como língua oficial, envolvendo desde aspectos rítmicos e tonais da própria pronúncia como no uso ou não de certas consoantes (como “l” ou “r”).

De todo modo, é importante salientar que, as estratégias de decolonização do pensamento sempre estiveram presentes nas relações estabelecidas entre negras e negros em diáspora e seus descendentes com os colonizadores. A “Mãe preta” e o “Pai João”, segundo Gonzalez (2018), poderiam ser consideradas as figuras que caracterizariam e confirmariam o mito da negra ou negro acomodado e conivente com a condição de escravização. Contudo, no contexto colonial sua participação subversiva deve ser vista em seus detalhes. A oralidade é um dos métodos e ferramentas de transmissão de conhecimentos dos povos afro-pindorâmicos que, dentre outros recursos, produziu formas metafóricas para ludibriar o sistema hegemônico e preservar suas matrizes ancestrais, apesar das tentativas de folclorização eurocêntrica das suas origens epistêmicas. Utilizando-se da oralidade, as mulheres escravizadas que trabalhavam em tarefas domésticas e nos cuidados com os filhos dos colonialistas, criaram narrativas típicas de um “romance familiar” a partir de suas histórias. Assim, “consciente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em “pretuguês”, conseqüentemente, a cultura brasileira)” (GONZALEZ, 2018, p. 114). Nesse sentido, o processo não se deu de forma unilateral por meio de um branqueamento absoluto, mas também se produziu um processo de enegrecimento. Sobre a experiência africana no Uruguai, Machado (2018) percebe que resistência não se dá apenas no confronto armado, mas, sobretudo, na preservação dos modos de vida, dos conhecimentos e da religiosidade, “é a transmissão dos valores, é a geração de novos instrumentos, novos organismos adaptáveis às exigências de cada momento histórico” (MACHADO, 2018, p. 584).

Para a socióloga, a herança africana sempre foi fonte revificadora de nossas forças e esperanças, e não pode ser subsumida aos mesmos pressupostos imperialistas tacitamente impostos (afro-americano, em relação a afro-brasileiro ou afro-boliviano) (GONZALEZ, 1988). O que, dito de outra forma, segue reafirmando “a presença da conotação do Norte com os quais carregamos o germe da dominação” (CAMPOS, 1991a, p. 42), funcionando, concomitantemente, como mecanismo de desarticulação da identidade negra e indígena.

Mesmo do Norte há vozes SULEando⁷ a hegemonia ocidental de matriz eurocêntrica e do próprio Norte, fazendo ecoar um sentido de liberdade no processo de decolonização do pensamento, ou dos espíritos. Bell Hocks (2017), uma entre outras intelectuais negras decoloniais, se inseriu na luta antirracista, antissexista e antielitista no campo da educação ainda em tenra idade. Conhecendo as propostas pedagógicas do pensador brasileiro Paulo Freire, compreendeu os sentidos da educação recebida, inclusive a relação de uma educação preocupada com a autonomia e liberdade, em contraposição a uma matriz de educação voltada para a dominação subjetiva da diferença. Contudo, torna-se importante salientar que, Paulo Freire se tornou amigo de Márcio D’Oliveira, intelectual criador do conceito SULEar, muito utilizado por Freire por reconhecer o potencial libertário e dismantelador das matrizes

⁷ Como também nos indica Campos (2015), sobre o poeta Ricardo Ajobena, que estabelece uma oposição simbólica ao sentido do Norte referenciando-se ao Sul, mesmo estando localizado ao Norte.

eurocêntricas são arraigadas em nossas configurações mentais e sociais a partir de processos histórico-culturais de longa trajetória, como percebia no campo da educação.

No contexto da produção científica, o conceito chegou a ser atribuído à Paulo Freire⁸. Apesar do equívoco, o conceito foi tão convergente às propostas de uma pedagogia preocupada com as diferenças culturais e a experiência histórica e social, que podemos pressupor, diferenças nas formas e sentidos da aprendizagem, que naturalmente foi visto como parte de sua produção e consoante a ela. Importante localizarmos a criação do conceito em Márcio D'olne, para percebermos como o pensamento SULEar é amplo e diverso, e representa uma poderosa ferramenta epistemológica contra as astúcias da razão do pensamento hegemônico, bem como encontra consonância e reconhecimento em nossas irmãs e irmãos também do Norte.

SULEar pode ser compreendido como um exercício constante de resistências às astúcias da razão ocidental que, incessantemente se reinventa em estratégias objetivas e sutis para capturar nossas experiências subjetivas e cognitivas a fim de subjugar-las, num exercício espiralado de dissimulação de suas formas de perenização. Dessa forma, deve ser compreendido para além das fronteiras físicas e simbólicas impostas, como fruto da experiência sensível dos povos indígenas em todas as regiões do mundo e dos africanos em diáspora. Pois, SULEar, para além de uma referência ao hemisfério Sul, está associado diretamente à uma prática decolonial de desestabilização de um sistema secular de dominação da subjetividade identitária. Como nos explica Costa (2018, p. 117) “a destituição identitária compreende a um projeto para além do branqueamento literal da população, que corresponda a uma população esteticamente branca, mas contempla amplamente o branqueamento identitário e subjetivo”, que corresponda à adesão aos ideais de civilização sustentados no modelo eurocêntrico como reforço de sua suposta superioridade. Nesse sentido, SULEar conforma um projeto de refundação das matrizes do pensamento afro-diaspórico, indígena e não-branco, sustentado em bases epistemológicas legítimas, de cunho rigorosamente estético e sobretudo geopolítico.

Educação Afrodiaspórica e Diálogos de Saberes: por um movimento ético-racial, estético e político

Nesse item pretendemos levantar alguns indicadores para as transformações epistêmicas necessárias que demarcariam o campo da educação afrodiaspórica para uma configuração decolonial nas práticas universitárias, incluindo obviamente uma dimensão afro-pindorâmica como propõe o quilombola e pesquisador Antonio Bispo dos Santos. Acreditamos que esse exercício epistêmico se consolidará por meio de uma cosmologia distinta do modelo colonial eurocêntrico, já que quando se confronta as formas de produção do conhecimento estabelecidas pelo modelo ocidental em relação às matrizes africana e indígena, as diferenças são nítidas e destoantes no modo de olhar e conceber a realidade. Frente a isso, a identificação dos princípios que fundamentam as matrizes afro-pindorâmicas é fundamental para romper com as imposições coloniais eurocêntricas e estadunidenses, considerando que a forma de visualizar o nosso contexto histórico-cultural foi forjada por perspectivas colonizadoras.

Um princípio organizador comum nas práticas culturais afro-pindorâmicas é a pedagogia circular, uma representação que acompanha o movimento circular planetário na relação com distintos sistemas que se complementam e se antagonizam dialogicamente na constituição dinâmica dos processos da vida. Nesse ponto, destacam-se as danças circulares sagradas

⁸ O termo foi incluído ao dicionário Paulo Freire como sendo de sua autoria. Ver, “surear”, in: Streck; Rendín y Zitkoski (2015).

que são tão marcantes nas práticas dos povos ancestrais do Hemisfério Sul (RAMOS, 1998). Essa forma de se organizar em círculo para habitar, conversar, orar, lutar, brincar, e dançar, constitui um princípio SULEador de enfatizar o coletivo numa cosmologia que articula distintos elementos da natureza e da cultura, de modo transcendental. No entanto, a oratória racionalista do paradigma ocidental não consegue traduzir essa forma de organização e compreensão da vida, pois opera por meio de visões lineares que procuram enquadrar a realidade em formas geométricas e quantitativas prescritas pelo modelo clássico da ciência moderna eurocêntrica e colonial.

A arquitetura das escolas e das universidades reproduz essa configuração nos seus traços quadrados, constituídos por corredores, pátios, projeções verticais, e demais componentes do modelo panóptico, discutido por Foucault (1988). Os estudantes são tratados de forma homogênea, andam em filas, são avaliados por provas prescritivas, e são treinados para serem competitivos e individualistas, em defesa da meritocracia. As aldeias afro-pindorâmicas se organizam de forma oposta, pois enfatizam a coletividade, ao se colocarem frente a frente com o outro para compartilhar conflitos, atividades, rituais, e demais compromissos da comunidade. Esse modo de ser contradiz a crença do grande representante do racionalismo ocidental moderno, René Descartes, com sua máxima - *penso, logo existo* – pois, de acordo com sua lógica, se toma consciência da existência pela razão individual, para ordenar o próprio sucesso (TAYLOR, 2013). Para a matriz afrodiaspórica, a existência pessoal se delinea no coletivo, de modo dialógico, sendo que o princípio ético-racial de justiça, *Ubuntu*, oriundo da África do Sul, ilustra bem essa contradição ao modelo cartesiano, ao propor: “*sou o que sou pelo que nós somos*”. Aqui, se situa um marcador decolonial importante para repensar a organização universitária e transformar suas práticas, como aponta Mattos (2018).

Na Capoeira Angola, também se cultiva essa matriz ética, estética e política nos seus fundamentos e práticas, quando se participa das atividades coordenadas pelos seus Mestres, em suas casas e terreiros de exercício da capoeiragem. A organização dos instrumentos, os significados dos toques de berimbau, a disposição dos tocadores, dos capoeiras na vadiação do jogo, os cantos, a ginga, as chamadas ao pé do berimbau, e outros elementos dessa prática afrodiaspórica, apresentam um *ethos* composto por um saber que se aprende vivendo no Campo de Mandinga (SOUZA, 2016). Um Mestre de Capoeira Angola, e de outros estilos de capoeiragem, *ensina fazendo*, utilizando das suas próprias mãos, com a oralidade, a corporeidade, e seu exemplo de vida, pois trás posturas decoloniais na sua pedagogia, quando se é um verdadeiro Mestre reconhecido pela comunidade. O ensino colonial da universidade moderna se dá pela oratória racionalista por meio de uma prática discursiva que pretende representar a realidade de forma espelhar, apresentando a razão como um reflexo direto da realidade, descolada da experiência dos sujeitos e da sua subjetividade, tal como propõe a crença cartesiana e sua pretensa objetividade absoluta.

A experiência da mandinga, expressa em várias práticas afrodiaspóricas, não encontra tradução nas correntes teóricas ocidentais, mesmo naquelas consideradas progressistas. Trata-se de uma expressão que escapa ao descritivo, pois é uma produção do vivido, atravessado por dimensões invisíveis, regidas por entidades de múltiplas naturezas e representações, forças e energias que circulam nos terreiros e casas do sagrado, ao toque de atabaques, berimbaus, ganzás, e cantorias que veneram seus orixás. Aqui se denota um limite da formação eurocentrada que, ainda, se configura na tradição intelectual da universidade brasileira ao negar um diálogo com a espiritualidade. Nesse aspecto, Carvalho (2019, p.94) nos alerta que:

Já no caso das espiritualidades, o desafio é maior porque seguimos a definição européia do século XIX de que a universidade deve ser sempre laica, agnóstica e secular. Porém, a maioria dos mestres são pessoas altamente espiritualizadas, visto que a dimensão espiritual está muito presente nas suas formas de vida e nos seus saberes. No

entanto, ao contrário da religião, a espiritualidade não deve ser entendida como necessariamente dogmática. Na tentativa, originalmente correta, de impedir o dogmatismo na universidade, a reforma humboldtiana pós-iluminista retirou a religião do ensino superior, e com isso expulsou também a espiritualidade dos ambientes universitários.

Segundo Carvalho (2019), dois importantes movimentos de “descolonização” do padrão euro-americano e racista, arraigado no mundo acadêmico se encontram em curso em várias universidades brasileiras, e um seria mera ilusão sem o outro: cotas raciais para o ingresso de negros e indígenas na graduação; e o que nomeia de cotas epistêmicas, concernente à inclusão de mestras e mestres de ofício no corpo docente. Compartilhamos inteiramente do ponto de vista apresentado por Carvalho. Contudo, ainda há brechas a serem pensadas e preenchidas para uma desarticulação cada vez mais completa desse sistema.

Exemplos são sempre profícuos: Makota Kidoiale, filha de Mãe Muiande do quilombo Manzo Ngunzo Kaiango⁹, em Belo Horizonte, portadora de um saber ancestral inestimável e imensurável, e participante do “Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais¹⁰” como docente, manifesta grande desejo em fazer uma pesquisa, como autora, conforme seus princípios ancestrais, como gosta demarcar. Mesmo na iminência de ser contemplada com o título de notório saber, o que lhe confere o *status* de doutora. O conhecimento que detém, foi e é aprendido e apreendido através da oralidade, do contato cotidiano com a Matriarca, as mais velhas, e também os mais velhos da comunidade, bem como com as entidades na vivência do terreiro/casa. Com uma capacidade analítica e crítica SULEada, muitas vezes não observada em pesquisadoras e pesquisadores inseridos no mundo acadêmico (em sua maioria brancas e brancos das classes média e alta), Kidoiale tem ainda uma capacidade de apreensão através da oralidade pouco vista. Sua linguagem falada não se assemelha à linguagem culta/acadêmica, tampouco cultivou o hábito da leitura e da escrita, muito menos a acadêmica/científica.

Pensamos em formas de inclusão, especialmente na pós-graduação, uma vez que este nível de ensino passou a ser o instrumento de reserva de vagas de *status* privilegiado, especialmente na função de docência do mundo acadêmico. Com a expansão do ensino superior no Brasil, não somente o mercado, mas, sobretudo, a própria academia reorientou seus critérios de admissão. Essa reorientação muitas vezes não foi no plano formalizado dos critérios, mas, dos princípios incutidos pelas avaliadoras e avaliadores, que entendem que devem garantir a “qualidade”, minimamente na pós-graduação a partir da seleção mais rigorosa de alunas e alunos. A linguagem do mundo acadêmico é regida por regras e regularidades específicas, conformada por padrões e normas, e se traduz num mecanismo eficaz, portanto, invisível (ainda), como critério de exclusão de outras culturas. “Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem”, nos alerta Bernardino-Costa (2019, p. 261).

Contudo, a matriz afro-pindorâmica traz de sua ancestralidade formas, estilos e ritmos diferentes de produção na relação com a natureza e o trabalho, muito distintos do modo capitalista de produzir. A aceleração na cronologia dos tempos gerada pelas novas tecnologias, e as relações efêmeras oriundas do modelo de produção mercantil, tornou o mundo líquido no contexto do hiperconsumismo contemporâneo (LIPOVETSKY, 2007). As tradições indígenas e afrodiáspóricas estão distantes desses processos hiperindividualistas, alimentados pelo produtivismo atual. A Capoeira Angola preceitua um ritmo lento e calmo para os seus movimentos por meio da tomada de consciência de cada postura corporal, articulada com a ancestralidade, sua história, seus significados culturais, e os sentidos singulares de

⁹ Um pouco dessa história de resistência afrodiáspórica pode ser encontrada em: Kidoiale e Muiandê (2017).

¹⁰ Título da disciplina na UFMG, consoante à concepção do Encontro de Saberes (CARVALHO, 2019).

cada praticante. Mestre João Angoleiro, de Belo Horizonte, Minas Gerais, segue a tradição do grande Mestre Pastinha da Capoeira Angola: *“quanto mais calmo, melhor para o capoeirista”*. No seu depoimento a uma pesquisa de doutorado, Mestre João deixa claro sua resistência contra a correria fomentada pela modernidade (SOUZA, 2016). Contudo, a universidade brasileira não está fora desse processo produtivista da lógica capitalista, tendo como centro de referência o modelo acadêmico euro-americano. A introdução dos Saberes dos Mestres nos ambientes universitários nacionais provocará novas configurações e outras pedagogias, como salienta Carvalho (2019, p. 92):

Já os mestres e mestras tradicionais não comungam dessa lógica capitalista produtivista, porque ela não faz parte do seu modo de vida. O Encontro de Saberes, nesse sentido, entra na direção oposta da lógica da quantificação do saber, porque alguns de seus sistemas de conhecimento seguem uma lógica de homeostase, ou de tentativa de retorno periódico ao equilíbrio, em vez da ênfase na entropia, que cresce constantemente, como deve crescer o consumo segundo a lógica dominante do capital.

A ideia colonial de que a razão ocidental, patriarcal e branca está acima da natureza, devido a sua suposta superioridade, nobreza, e avidez predatória, criou uma dicotomia brutal entre natureza e cultura. Pelo contrário, o pensamento afro-pindorâmico é articulado e interseccional, no sentido de integrar de forma dialógica e tensional distintas dimensões da pluridiversidade ecossistêmica, e a complexidade multidimensional do ser humano. Os rituais sagrados dessas matrizes ancestrais sempre incorporam elementos da natureza, como folhas, água, raízes, sal e fogo, juntamente com a invocação dos espíritos. As entidades representam diversos elementos da natureza, pois se atribui a ela grande respeito, pelas suas energias, sua proteção, seus alimentos, e sua conexão com a condição humana. Obviamente, que os animais também estão incluídos nessa lógica de convivência e reconhecimento como seres participantes dos ciclos vitais que acompanham essa cosmovisão.

Em termos de energia vital, temos o Axé como elemento afrodiaspórico presente em diversas práticas culturais da matriz (SODRÉ, 2017). Uma experiência que se vive em rituais de batuques, capoeiras, sambas, jongos, candomblés, umbandas, candombes, congadas, maracatus, e outras manifestações de origem afro-brasileira, que não pode ser descrita em palavras, apesar da simbolização discursiva da sua existência. Sem desconsiderar a importância da escrita, Mãe Stella lembra que os velhos africanos sabiam mais de trezentos sonetos, os quais recitavam no jogo de búzios. Contudo, entende que “há assuntos que jamais deveriam ser escritos [...] que eu considero uma devassa ao candomblé” (JOAQUIM, 2001, p. 46), uma vez que os segredos se têm a obrigação de guardar na cabeça. Uma energia positiva e estimulante que integra o grupo em suas expressões e seus movimentos, trazendo alegria, saúde, transcendência, e coletividade. Entretanto, o Axé pode estar ruim, quando a energia não circula bem, e traz toxicidade para as relações. Só quem vive o processo pode perceber ou não, e entrar no jogo é sempre uma tarefa arriscada, pois a mandinga circula em configurações diversas. Essa forma feiticeira de viver e ser, em termos de reconhecer energias circulantes que atravessam sistemas abertos que necessitam de proteção e cuidado, está presente nas práticas afro-pindorâmicas. Em pesquisas realizadas por Palhares (2017) e Ennes (2016), acerca do processo formativo da Capoeira, todos os Mestres entrevistados revelaram que ficaram enfeitiçados e encantados quando viram a Capoeira pela primeira vez, e dela não se desvincularam nunca mais, pois a vibração e a identificação foram intensas. O trabalho de Felizardo Junior (2017) sobre a prática do Black Soul também mostrou essa força energética quando praticantes dançavam numa praça central da cidade de Belo Horizonte, tanto para as crianças quanto para os jovens e os idosos participantes daquele movimento,

sendo a alegria a sua grande força vital. Há confluências, como nos mostra Beatriz do Nascimento:

É possível concluir que o corpo negro se move por essa cartografia cultural, consciente ou inconscientemente, em transe ou em trânsito, embalado em trilhas sonoras do Atlântico negro, acústicas e/ou eletrônicas: afoxé, congada, samba, *blues*, *jazz*, *reggae*, funk, *sambareggae*, *rap*, *drum'n'bass*, etc. [...] A cabeça sintetiza tudo isso (RATTS, 2012, p. 68).

O levantamento desses elementos organizadores da educação afrodiaspórica, nos mostra um caminho a ser assumido, em diálogo com os Mestres através dos Encontros de Saberes, no contexto das universidades brasileiras, como um movimento epistêmico libertador das amarras euro-americanas coloniais. Todavia, necessitamos de uma nova configuração que será desenvolvida nesse processo de decolonização do nosso pensamento e dos nossos estilos de vida. Se a universidade, mesmo como representante da hegemonia euro-americana, no Sul, precisa ser mantida como referência para atestar conhecimentos, é necessário olharmos para onde a violência epistêmica se deixa ver menos, onde é menos perceptível, onde se encontra naturalizada aos espíritos mais aguçados do projeto decolonial.

Considerações Finais

Buscamos destacar alguns dos princípios organizadores da hegemonia ocidental que regem a sociedade brasileira e o mundo acadêmico ainda no século XXI, e que evidenciam a colonialidade. Esse exercício é relevante para o desvelamento dos instrumentos criados pelo colonialismo que permitem sua perenização no tempo e nas configurações sociais e cognitivas, para então, pensarmos as esferas de ação política ético-racial. Esta reflexão nos abre um precedente para sugerir e preencher lacunas para maior efetividade da presença das Mestras e Mestres no Encontro de Saberes, uma vez que suas linguagens são compartilhadas no espaço acadêmico e, ao mesmo tempo, não são contempladas ou reconhecidas nas etapas de seleção como critério ou passível de ser considerada em sua diferença, fora dos parâmetros da norma culta/científica/acadêmica quando esta for necessária, já que trazem preceitos de suas matrizes originárias.

Para tanto, o exercício de SULear, como prática decolonial do pensamento e dos modos de vida, nos impele a pensar a pluridiversidade de linguagens possíveis a habitar o mundo acadêmico em todas suas etapas e atividades, como meio efetivo de se transformar em um espaço, de fato, pluriépistêmico. A linguagem pode atuar tanto como mecanismo de construções sócio-culturais e históricas naturalizadas, como também cumpre a função de reforço e imposição de hierarquias sociais, desde que não se adote posturas críticas frente às imposições. Diante disso, o confronto frente a narrativas que ditam uma suposta superioridade necessitam ser refutadas e desconstruídas na constituição de práticas libertadoras.

A desvinculação de práticas e de pensamentos coloniais representa a consolidação de rupturas histórico-culturais que remeterão para o reconhecimento da nossa subjetividade pessoal e social que foi amortecida ou negada por meio de visões lineares de origem ocidental que praticaram o epistemicídio e genocídio em larga escala de forma brutal. Trata-se de um exercício permanente de uma posição política afirmativa que se traduzirá em novas pedagogias no diálogo com os Mestres e Mestras ancestrais das culturas afro-pindorâmicas, e na produção de epistemologias inovadoras pertinentes com as culturas dos povos do Hemisfério Sul, por meio de uma vigilância epistêmica constante para não se cair em reproduções simplificadas e impositivas. Esperamos que o nosso esforço de levantar esses

apontamentos, em diálogo com outros autores decoloniais, provoque movimentos emergentes para a insurgência de universidades SULeares.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. **Na Casa do Meu Pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

BORGES, Rosane. Prefácio à primeira edição: das perspectivas que inauguram nossas visadas. In: HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: elefante, 2019.

CAMPOS, Márcio D'Olne. **A arte de SULear-se**. IFGW e ALDEBARÃ: Observatório a Olho Nu, UNICAMP. Campinas, SP, 1991. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019

_____. **SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**, 1991a. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.

_____. **SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisférios, lá hegemonia y los indígenas**. In: SOLANO, X.L.; PASCAL, C.; KÖHLER, A.; REZA, H.O; CONTRERAS, M.R.V.; y SOLANO, H.L. (Orgs). **Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo II)**. Chiapas: Retos, 2015. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser no fundamento do ser**. 2005. 339 f - Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Constituições primeiras do arcebispado da Bahia: educação, lei, ordem e justiça no Brasil Colonial, 2006. HISTEDBR (1986 - 2006)**, UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_005.html>. Acesso em: 20 de mai 2019.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial, 2006. HISTEDBR (1986 - 2006)**, UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html>. Acesso em 20 de mai 2019.

COSTA, Jair. **Genocídio: o apagamento de uma identidade**. 2018. 473 f - Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- ENQUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENNES, Fernando Carneiro Machado. **O Baobá em vaso de cristal**: a contribuição da Capoeira na constituição de territórios de identidade negra em Belo Horizonte (1960-1990). Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2016. (Tese de Doutorado em Estudos Interdisciplinares em Lazer).
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 6ª. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo e CAMPOS, Márcio D’Oliveira. Paulo Freire conversa com Márcio D’Oliveira Campos. **Leitura da palavra...leitura do mundo**, 1991. Disponível em: <<http://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 28 de mai 2019.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.
- GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. [S.l.]: Diáspora africana, 2018.
- _____. A categoria político-cultural de amefricanidade. Rio de Janeiro: **Tempo brasileiro**, n. 92/93, p. 69-82, 1988. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>>. Acesso em: 28 mai 2019.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas de esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.
- FELIZARDO JÚNIOR. Luiz Carlos. **Na Encruzilhada do Soul: Lazer, Educação, Dança e Transgeracionalidade na Metrôpole**. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2017. (Tese de Doutorado em Estudos Interdisciplinares em Lazer).
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed Puc - Rio, 2016.
- HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: elefante, 2019.
- _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- JOAQUIM, Maria Salete. **O Papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas; São Paulo: Educ, 2001.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- KANITZ, Roberto Camargos Malcher. **Capoeira Angola na Favela: um ensaio sobre Juventudes, Identidades e Redes Sociais**. Dissertação (Mestrado) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2011.
- MATTOS, Wilson Roberto de. Ubuntu: por uma outra interpretação de ações afirmativas na universidade. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFOGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.
- MESTRE NENEL. BIMBA: um século da Capoeira Regional. Salvador: EDUFBA, 2018.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.
- _____. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. Clacso. 2005.

KIDOIALE, Makota; MUIANDÊ, Mametu. **Manzo: ventos fortes de um quilombo**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2017.

MACHADO, Juanpedro. Afro-uruguaio: tecendo suas histórias com linhas invisíveis uma aproximação à comunidade. In: WALKER, Sheila. **Conhecimento desde dentro: os afro-sulamericanos falam de seus povos e suas histórias**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

MELO, Vinicius Thiago de. **História da Capoeira de Rua de Belo Horizonte (1970-1990): manifestação cultural, lazer e política na sociedade moderna**. Dissertação (Mestrado) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2013.

LE, Makota. **Manzo: ventos fortes de um Kilombo**. Belo Horizonte: Faculdade de letras UFMG, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição**. Diáspora africana: Editora Filhos da África, 2018.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlanta: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: imprensa oficial, 2006.

RAMOS, Renata Carvalho Lima (Org.). **Danças Circulares Sagradas: uma proposta de Educação e Cura**. 2ª. ed., São Paulo: Triom, 2015.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombismo: modos e significações**. Brasília, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2017.

SOUZA, Dimas Antonio de. **Campo de Mandinga: fundamentos estéticos, éticos e políticos da Capoeira Angola**. Doutorado (Tese) em Estudos Interdisciplinares em Lazer. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2016.

STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2015.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: a construção da identidade moderna**. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

UDE, Walter. Psicologia e Complexidade: algumas reflexões para a produção de um enfoque multidimensional no cuidado com a obesidade. In: FRONTZEK, Luciana Gaudio Martins. **Obesidade e Psicologias**. Curitiba: Editora Juruá, 2015.

*Recebido em 20/05/19
Aceito em 20/07/19*