

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
LICENCIATURA EM EDUCOMUNICAÇÃO

ELISA CAMARGO CANJANI

Roda de conversa com filhos de imigrantes bolivianas:
pedagogias decoloniais, pedagogias feministas latino-americanas e Educomunicação

SÃO PAULO

2021

ELISA CAMARGO CANJANI

Roda de conversa com filhos de imigrantes bolivianas:
pedagogias decoloniais, pedagogias feministas latino-americanas e Educomunicação

Versão corrigida

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educomunicação, pelo curso de Licenciatura em Educomunicação pelo Departamento de Comunicações e Artes – CCA, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Lago

SÃO PAULO

2021

ELISA CAMARGO CANJANI

RODA DE CONVERSA COM FILHOS DE IMIGRANTES BOLIVIANAS:

pedagogias decoloniais, pedagogias feministas latino-americanas e Educomunicação

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educomunicação, pelo curso de Licenciatura em Educomunicação pelo Departamento de Comunicações e Artes – CCA, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Lago

Data de aprovação: ___/___/_____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador

Membro titular

Membro titular

Local: defesa on-line

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ana, minha filha e meu melhor projeto, por se juntar àqueles que trabalham por uma sociedade mais justa e ao meu companheiro de vida e meu apoio nessa empreitada, Luiz. Agradeço às minhas sobrinhas queridas, que me inspiram e alimentam minha confiança na humanidade, Serena e Yasmin.

Às minhas amigas Ana Carolina, Larissa, Mariana e Nathália de quem muito me orgulho e com quem aprendi novas maneiras de estar no mundo. Foram quatro anos inesquecíveis de boas conversas e risadas que me alimentarão eternamente. Aos meus companheiros e professores da Educom, que me acolheram carinhosamente nesse processo.

Às minha novas amigas, profundamente admiradas por sua coragem e força incansáveis, dona Yolanda, dona Miriam, dona Graciela, enfim, a todas as mulheres da *Asociación* que me acolheram com tanto carinho no seio de sua comunidade, com quem tenho aprendido muito e sem as quais essa pesquisa não existiria.

Ao don Hugo e à dona Justina, por seu empenho e generosidade.

À Julieta Paredes e sua capacidade de articular conhecimento acadêmico e práxis, tecendo movimento transformador de resgate e ressignificação.

Ao Dário, em especial, e toda a equipe administrativa, pelo atendimento sempre atencioso e gentil.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Lago, que tem toda a minha admiração e me guiou nessa empreitada, buscando o melhor em mim.

CANJANI, Elisa Camargo. **Roda de conversa com filhos de imigrantes bolivianas:** pedagogias decoloniais, pedagogias feministas latino-americanas e Educomunicação. 2020. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Este trabalho se propõe a refletir sobre as relações entre as pedagogias decoloniais, pedagogias feministas latino-americanas e a Educomunicação, partindo de uma roda de conversa realizada com adolescentes filhas(os) de imigrantes bolivianas que moram na cidade de São Paulo. Para tanto, convoca em diálogo as autoras e autores caros aos campos citados. Realiza, através de breve contextualização da história boliviana, uma trajetória de reconhecimento da adoção da visão binária da modernidade, da narrativa excludente e redutora pelo nosso sistema de ensino, cujo efeito é a hierarquização de seres e saberes que mantém as assimetrias sociais. Propõe um olhar crítico para a “bricolagem” do viver contemporâneo que fragmenta as identidades e esvazia de significados as heranças e a comunhão com a história do continente.

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais; pedagogias feministas latino-americanas; roda de conversa; educomunicação; imigrantes.

CANJANI, Elisa Camargo. **Conversation round with children of Bolivian immigrants:** decolonial pedagogies, Latin American feminist pedagogies and Educommunication. 2020. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educomunicação) – Departamento de Comunicações e Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the relationship between decolonial pedagogies, Latin American feminist pedagogies and Educommunication, starting from a conversation circle held with teenage daughters of Bolivian immigrants who live in the city of São Paulo. For that, it invites in dialogue the authors dear to the mentioned fields. It carries out, through a brief contextualization of Bolivian history, a trajectory of recognition of the adoption of the binary vision of modernity, of the excluding and reductive narrative by our education system, whose effect is the hierarchy of beings and knowledge that maintain social asymmetries. It proposes a critical look at the “bricolage” of contemporary living that fragments identities and empties the legacy and communion with the continent's history of meaning.

Keywords: Educommunication; immigration; decolonial pedagogies; Latin American feminist pedagogies; conversation round.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cidades Tiahuanacotas.....	17
Figura 2 – Ídolos e huacas dos collasuyus	21
Figura 3 – Nueva corónica y buen gobierno.....	24
Figura 3 – Criolos e criolas.....	31
Figura 4 – Espanhóis cristãos de Castela.....	32
Figura 6 – Eduardo Leandro Nina Quispe	42
Figura 8 – Capa Manual del idioma general del Perú.....	44
Figura 9 – Colheita de batatas.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. RODAS DE CONVERSA.....	13
2. SOBRE A BOLÍVIA, BREVEMENTE.	16
3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	26
3.1 Modernidade/Colonialidade	28
3.2 Pedagogias decoloniais	33
3.3 Pedagogia feministas latino-americanas	38
3.4 Uma experiência pedagógica na Bolívia: Nina Quispe.....	41
3.5 “Não existe pedagogia pura”	43
3.6 Temporalidades, urbanias e cidadanias em Martín-Barbero	45
3.7 Breve apresentação sobre a Educomunicação.....	49
4. RELATANDO A RODA DE CONVERSA	52
5. ANÁLISE.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	68
GLOSSÁRIO.....	73

INTRODUÇÃO

“Não serão pois os 500 anos que nos separam da chegada invasora que me farão bendizer a mutilação do corpo e alma da América e cujas mazelas carregamos hoje ainda.”

Paulo Freire

Este trabalho se propõe a refletir sobre as propostas das pedagogias decoloniais, das pedagogias feministas latino-americanas e da Educomunicação, partindo de uma roda de conversa realizada com adolescentes filhos de imigrantes bolivianos(as) que vivem na cidade de São Paulo. Os adolescentes de quem estamos falando são filhos de mulheres que participam de um grupo organizado que está se formando no *Feminismo Comunitário¹ de Abya Yala²* – de Julieta Paredes – em busca de compreender, resgatar e valorizar sua ancestralidade, enquanto refletem sobre suas vulnerabilidades na condição de mulheres e imigrantes.

Essa proposta surge como parte de um caminho que começou a ser trilhado em 2017, com a pesquisa de Iniciação Científica intitulada “*Alunos imigrantes nas escolas públicas de São Paulo: um olhar da Educomunicação*” (CANJANI, 2018), motivada pela publicação de notícias sobre o aumento exponencial de estudantes imigrantes ingressando nas escolas públicas e, na esteira dessa realidade, a dificuldade de adaptação encontrada por estudantes e corpo docente, a carência de políticas e diretrizes pedagógicas voltadas ao tema. A análise daquela pesquisa concentrou-se no ambiente do Ciclo Fundamental II, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos, partindo da premissa de que seriam detentores de uma visão geral da situação, suas questões particulares e relações interpessoais. Foram eleitas três escolas, duas estaduais e uma municipal, nas áreas do Centro e Zona Oeste, buscando verificar se – e como – diferentes abordagens político-pedagógicas refletem no cotidiano escolar. Nesse trabalho, desenvolvi temas como a história das migrações nos contextos global, nacional e local; políticas migratórias; os conceitos de assimilação, integração, multiculturalidade e interculturalidade; as perspectivas de Alain Tourraine (2000) e Stuart Hall (2006). Refletir sobre a abordagem que adotei, embora não exclusivamente branca, embasada fundamentalmente na perspectiva acadêmica ocidental

¹ A grafia do termo sem espaço aparece no último publicado por Paredes em 2020, *Para descolonizar el feminismo: 1492-Entronque patriarcal y Feminismo Comunitario de Abya Yala*, indicado nas referências. Entende-se que é um recurso para diferenciação de outras vertentes do feminismo comunitário.

² Paredes explica: “Abya Yala é o nome dado ao continente americano pelo povo Kuna do Panamá e da Colômbia antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus. Significaria literalmente “terra em plena maturidade” ou “terra de sangue vital”. Os povos originários usam esse nome como uma reivindicação política, discursiva e descolonizadora.” (PAREDES, 2019, p. 79).

masculina, é seminal no caminho que estou trilhando nesse momento.

A predominância de estudantes bolivianas(os) nas escolas, fruto do processo de migração que se intensificou a partir de meados da década de 1990, acabou por definir o grupo pesquisado, entendendo que a maior amostragem nos traz – ao menos em tese – uma multiplicidade de questões. Por exemplo, temos uma geração de filhas(os) de bolivianos nascida no Brasil (e que se identificam como brasileiras) e recebemos crianças nascidas na Bolívia, produzindo situações ricas de acolhimento e senso de solidariedade entre estudantes. Temos o desconforto da essencialização de estudantes com base no fenótipo, muito embora parte das crianças não mantenha, necessariamente, vínculo identitário com a Bolívia. Outro exemplo a ser observado é a diversidade da distribuição da comunidade boliviana na cidade, tanto espacial quanto temporalmente. As situações variam desde as escolas e bairros onde imigrantes já se encontram adaptados e em número significativo; as escolas e bairros onde a presença da comunidade ainda é recente ou incipiente e a população residente se ressentem com o convívio, gerando conflitos; ou ainda, a formação de novos bairros que atraem a comunidade, na base do boca a boca. Existem famílias que já possuem situação financeira estável, inclusive casa própria; aquelas que já conseguiram organizar suas próprias oficinas; aquelas que estão integradas e ativas culturalmente; as que vivem à margem e alheias aos espaços de acolhimento na cidade, inclusive pela dificuldade de bancar o deslocamento ou superar o medo que sentem pelo fato de não entenderem português ou serem indocumentados.

As mulheres, como pude constatar empiricamente, migram para o Brasil em situações diversas como: decisão compartilhada da família em busca de uma “vida melhor”; decisão unilateral do marido; fuga de violência doméstica ou da violência de gênero em um sentido mais amplo; tratamento de saúde para si ou para filhos (a Bolívia não tem, ou não tinha até antes da pandemia, um sistema de saúde público gratuito); decisão pessoal, também em busca de uma “vida melhor”; enviadas pela família para morar com parentes, ou conhecidos de parente, em geral, casos de captação de trabalhadores para as oficinas. Muitas migram solteiras e se casam com patrícios, muitas são mães solo. Foram comentários diagonais sobre as mães das crianças, proferidas pelas coordenadoras das escolas, que despertaram meu interesse pelas mulheres: violência doméstica, racismo, a cisão entre filhos “abrasileirados” e pais que lutam para manter seus valores. Nessa perspectiva, iniciei o projeto de mestrado que se encontra em andamento “*Resistências femininas: redes de comunicação de mulheres migrantes latino-americanas na cidade de São Paulo*”, pelo

qual fui recebida no seio de um grupo de mulheres bolivianas, a *Asociación de Mujeres Imigrantes Luz y Vida – Sembrando semillas*, as quais acompanho não só em reuniões pelos bairros da cidade, mas dentro de suas casas, na sua intimidade – um efeito colateral da pandemia provocada pela Covid-19, que me jogou dentro dessa realidade e me apresentou novos questionamentos.

Uma observação curta de Dona Mara, diretora da *Asociación*, descortinou uma questão tão simples quanto abissal, a qual não fui incapaz de intuir: “– Boa parte das famílias bolivianas que vivem no Brasil tem como primeira língua o quéchua, o aimará ou outra das línguas faladas na Bolívia, sendo o castelhano a segunda língua”. Portanto, todas as discussões sobre a possibilidade dos pais ajudarem os filhos nas atividades escolares, sobre as dificuldades na transição escrita-oralidade podem estar muito mais comprometidas do que o senso comum nos induz a crer. Quando pensamos na dificuldade de integração das famílias no Brasil, tendemos a pensar em falantes do castelhano e suas similaridades com o português, quando já existe uma tensão originada nas questões socioculturais bolivianas que, até onde pude constatar em minhas pesquisas, escapa-nos. Ou seja, para além de toda a boa vontade, ainda pensamos no acolhimento das crianças oriundas de países formados na colonização espanhola, pelo viés do colonizador e de sua língua.

A segunda observação foi feita por Dona Yara, presidente da *Asociación*, mãe de um menino de 17 anos e de uma menina de 14: quando começou a aprender português, em 2014, vivia há quatro anos no Brasil. Basta fazer uma conta rápida para descobrir que seu menino tinha cerca de 7 anos quando chegou no país e 11 quando a mãe começou a dar os primeiros passos na língua em que foi alfabetizado. E mais: ainda hoje, momento em que já está estabelecida, tem sua própria oficina em sua residência e consegue dedicar grande parte de seu tempo a amparar mulheres e famílias mais vulneráveis, ainda trabalha longas jornadas. As crianças sofrem duramente com essa presença ausente, e também as mães, por assistirem ao sofrimento dos filhos sem uma alternativa viável. Embora esta segunda observação esteja mais próxima daquilo que conseguimos perceber e compreender no cotidiano das escolas, o fato de ganharem voz, rosto e nome toma uma dimensão humana que ancora a teoria.

Dona Mara, hoje costureira e mãe de um menino de 15 anos, nascido no Brasil, estudava Ciências da Educação na Bolívia – com especialização em Educação Popular – e atuava na área. Migrou para o Brasil por motivos que não cabem aqui tratar e, embora seu curso encontre-se inconcluso, mantém seu olhar de educadora em sua prática cotidiana, que entendo como uma prática política. É dela o projeto de encontros com adolescentes imigrantes e filhos de imigrantes,

fruto das preocupações que relata: adolescentes que resolvem sozinhos seus sofrimentos emocionais para não sobrecarregar os pais; adoecimentos psicológicos; dificuldades pedagógicas; em alguns casos o isolamento social – anterior à pandemia – provocado pelo alto custo do deslocamento na cidade; a falta de recursos financeiros para dispor da medicina especializada: “– Temos que ser mães, psicólogas, um pouco de tudo...”, aponta.

Início esta reflexão traçando um breve panorama da história da Bolívia, a primeira das grandes lacunas que identifiquei não só em minha própria compreensão do sistema-mundo e consequentemente, de minha compreensão sobre a comunidade sobre a qual elegi como tema, mas na educação formal, em geral: o que aprendemos na escola sobre nossos vizinhos, além de que não têm saída para o mar? Realizo então um voo de pássaro sobre os caminhos percorridos na formação do Grupo Modernidade/Colonialidade e os conceitos desenvolvidos por seus pensadores para chegar às reflexões e propostas de Catherine Walsh, às pedagogias feministas latino-americanas, aos ensinamentos de Paulo Freire, às espacialidades de Martim-Barbero, para concluir as considerações teóricas olhando para a Educomunicação. Apresentados os percursos e conhecimentos adquiridos em campo e na academia, a questão que se coloca, então, é: como somar ambas as experiências na produção de uma reflexão que contribua com o debate sobre os caminhos da educação sem resvalar em posições essencialistas – adotando um “modelo de imigrante” – ou, no caminho oposto, em posições tão vagas e generalistas que acabem por não produzir sentido de fato.

1. RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa propostas nesta pesquisa encontram seu embasamento nas proposições de Paulo Freire, passando pela elaboração dos círculos de cultura, da dialogia, da escuta atenta, da construção coletiva de conhecimento, dos temas geradores e do convite à participação, quebrando o ciclo do aluno “consumidor” e rompendo a cultura do silêncio “gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora” (FREIRE, 1981, p. 27), ou ainda, “algo próprio aos oprimidos, que se amuralham para sobreviver” (FREIRE, 1981, p. 57). Segundo o autor, uma vez pronunciada, essa (ou essas) realidade opressora se desvela e, a partir de então, é possível reelaborar o mundo vivido e transformá-la. Olhando para os círculos de cultura, podemos transpor a observação de Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, para o universo dos alunos migrantes – ou filho de migrantes – retomando a observação já feita na introdução, quanto ao cuidado com a homogeneização dos alunos:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FIORI, 1994, p. 6).

Partindo, portanto, da necessidade de reconhecimento das demandas formuladas pelos próprios adolescentes, as Rodas de Conversa se apresentam como alternativa relevante, dado que promovem o diálogo, permitem a troca de experiências e reflexões, sem haver uma resposta “correta” ou “desejável”, mas, ao contrário, que a contribuição esteja no compartilhamento das experiências e construções de sentido para cada participante e para o grupo. Melo e Cruz entendem que as Rodas de Conversa têm a “característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.” (MELO; CRUZ, 2014, p. 32), favorecidos pela descontração e informalidade que se encontra na ideia de “conversa”. Lembram também que se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual não há

busca de consenso ou um processo diretivo fechado.

Afonso e Abade (2008) apresentam o *Projeto Rodas de Conversa*, que promove discussões em torno dos temas *Cidadania e Direitos Humanos*, dirigido a grupos ou entidades solicitantes, utilizando a metodologia participativa. As autoras explicam que com a adoção de técnicas de dinamização do grupo e a promoção da escuta e circulação da palavra, constroem um espaço que possibilita o diálogo entre participantes, promovendo a cultura de reflexão (AFONSO; ABADE, 2008, p. 18). Afirmam que a Roda de Conversa sensibiliza, motiva e mobiliza as(os) participantes enquanto sujeitos e cidadãs(os) a refletirem sobre aspectos de sua relação com o tema em debate (AFONSO; ABADE, 2008, p. 22), contribuindo para a ampliação de horizontes.

É importante apontar que a proposta original de construção das Rodas de Conversa foi estruturada para acontecer em etapas parciais, nos diferentes bairros onde fosse possível o encontro, coordenadas por d. Mara e d. Yara, seguindo o mesmo ritual que adotam para as rodas de mulheres: dinâmica inicial de apresentação do grupo – eu inclusive; dinâmica de socialização do grupo; roda de conversa – eu participando – dinâmica de fechamento dos trabalhos, lanche comunitário. As perguntas seriam elaboradas por mim e aprovadas pela Profa. Dra. Claudia Lago, orientadora dessa dissertação, encaminhadas para as coordenadoras que as apresentariam aos pais das(os) adolescentes participantes, previamente. Como alertam Afonso e Abade (2008, p. 24), é importante que se estabeleça um clima em que as(os) participantes se sintam confortáveis para se expressar, dentro de seu repertório de vida e a anuência dos pais, para além de uma formalidade ética, esta entendida como o estabelecimento de uma relação de respeito e confiança mútuos.

Dos encontros iniciais seriam convidadas(os) as(os) adolescentes para a Roda final, abrindo uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças apontadas nos diversos bairros e a identificação de demandas. Os encontros promovidos pela *Asociación* acontecem em espaços geralmente públicos ou religiosos cedidos pelos administradores, e consequentemente estão condicionados à organização das agendas, que são muito bem organizadas e com boa antecedência. O episódio da epidemia de coronavírus impossibilitou que ocorressem dessa forma, inclusive porque muitos dos espaços seguem fechados ao público. A Roda de Conversa possível, portanto, ocorreu nas normas de segurança da pandemia, com apenas cinco adolescentes participantes, autorizados pelos pais, e o casal que gentilmente se dispôs a trazer as duas meninas, moradoras do bairro Cidade Tiradentes. Eles mesmos têm filhas menores e são membros ativos da *Asociación*, tendo oferecido sua casa para um encontro de mulheres do qual participei. As diretoras da *Asociación* não puderam

participar: eu me apresentei e fiz a coordenação do encontro que aconteceu no chamado “Espaço das Crianças”, na varanda da residência de d. Yara. Iniciamos com uma apresentação geral, mas não fizemos dinâmicas de socialização ou fechamento.

A pesquisa acadêmica, tanto quanto minha imersão na vida da comunidade, foram fundamentais para a elaboração de perguntas pertinentes, postas na roda. Mesmo com um número tão reduzido de participantes e sem a preparação das rodas iniciais, foi mantida a expectativa de melhor compreender quais são os impactos que o fato de serem imigrantes ou descendentes trazem para sua educação; para sua formação enquanto sujeitos; para as relações sociais no ambiente escolar; quais as relações afetivas e culturais mantêm com a Bolívia e como se percebem enquanto portadores de uma ancestralidade que suas mães estão buscando resgatar, dentro de um processo mais amplo que se desenrola na América Latina, tanto na academia quanto entre descendentes de povos originários e da diáspora africana.

2. SOBRE A BOLÍVIA, BREVEMENTE.

Esta breve introdução à história da Bolívia se deve ao fato de que todas as discussões apresentadas pelas pedagogias latino-americanas que se seguirão estão fortemente ancoradas nos saberes e organizações sócio-políticas anteriores à invasão colonizadora, que permanecem no cerne da identidade das comunidades de origem indígena – sem aqui atribuir um sentido de congelamento no tempo: Paredes (2020, p. 71) mostra, por exemplo, que as mulheres *curacas* permaneceram no comando político e social de suas comunidades até o início da República, ainda que não com o poder original.

No entanto, é importante esclarecer que estamos apresentando um apanhado de perspectivas, dentre as várias existentes, e propostas por pesquisadores/as das mais diversas áreas. A opção por apresentar esse capítulo se deve à constatação empírica de que pouco nos dedicamos, olhando para os ciclos da escola formal, às culturas pré-hispânicas: as informações tendem a se concentrar no Império Inca – relegados a figuras folclóricas adoradoras do Sol, protagonistas de sacrifícios humanos – e praticamente desconhecemos as civilizações anteriores ou os embates posteriores entre os povos originários – Darcy Ribeiro (1979) denomina Povos-Testemunho – e colonizadores. É interessante apontar que o processo de revisão histórica que tomou folego na última década do século XX traz as mulheres – amplamente ignoradas pelas pesquisas publicadas no momento anterior – para o centro da história.

Marques (2009, p. 37), na introdução de artigo “que dedica-se à reconstrução da história boliviana a partir da dicotomia étnica que se vislumbra desde a chegada do colonizador espanhol” toca em ponto fulcral: o apagamento da história como instrumento de subjugação. Fato é que a presença humana nesses territórios remonta a 12.000 anos, época em que etnias e civilizações complexas, até então descritas pelo olhar da modernidade-colonial, floresceram:

No contexto intelectual boliviano de inícios do século XX, o problema índio é de suma importância, como se observa de modo notável na discussão entre o índio como uma raça inevitavelmente atrofiada do Povo Enfermo de Alides Arguedas (2012 [1909]) e a abertura à possibilidade de integração do índio à sociedade, através da Creación da Pedagogia Nacional que expôs Franz Tamayo (1975 [1910]). Nesse contexto podem ser lidas as atitudes aparentemente contraditórias de Posnansky: por um lado a intenção de exaltar Tiwanaku, o “berço do homem americano” como um emblema do orgulho nacional, com a respectiva resistência de uma parte da elite urbana (LOZADA, 2008). Por outro lado, um desprezo aberto, até o ponto da confrontação, pelo indígena contemporâneo (CRIALES, 2017, p. 11).

A civilização de *Tiahuanaco*, ou *Tiwanaku*, se desenvolveu às bordas do Lago Titicaca e estendeu sua influência entre o norte do Chile, o noroeste argentino, o altiplano boliviano e o sul peruano. Estado teocrático, organizado em um sistema fortemente hierárquico, contava com uma casta superior que dominava ritos e cerimônias religiosas e habitava o centro urbano principal, religioso; uma classe dirigente que ocupava centros urbanos secundários e centros administrativos rurais e, na base da pirâmide social, os camponeses que se espalhavam pelo território. Estima-se que a capital e centro cerimonial, também Tiahuanaco, situada cerca de 70 km da atual cidade de La Paz, já existia como aldeia por volta de 1.500 AEC e alcançou proporções urbanas entre os anos 600 e 800 EC³. O período de declínio, por volta de 950 EC, em que pesem as versões clássicas de colapso econômico-ambiental ou invasão militar, é objeto de revisão histórica. Ojje, na Península de Copacabana, Pachiri e Lukurmata, próximas ao Lago Menor, nas margens do rio Katari e Khonkho Wankane, próxima à Laguna Aguallamaya, às margens do rio Bravo eram centros urbanos secundários importantes.⁴

Figura 1 - Cidades Tiahuanacotas



Fonte: Wikimedia.org⁵

³ Antes da Era Comum e Era Comum

⁴ Segundo Criales (2017, p. 2), o conceito de Tiwanaku-centrismo principalmente nos vales interandinos é objeto de revisão histórica

⁵ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ciudades_tiahuanacotas.jpg. Acesso em: 15 jan. 2021.

A cultura *Tiahuanaco* detinha conhecimentos avançados de matemática, astronomia, agricultura intensiva, metalurgia, cantaria, estatuária de grandes proporções, cerâmica e têxteis. Conhecimentos científicos de hidrologia e hidráulica eram aplicados na construção de equipamentos de uso urbano e agrícola, dotando as cidades, por exemplo, de sistemas de drenagem e abastecimento de água e os campos agricultáveis (muitas vezes elevados, para evitar enchentes) de aquedutos, diques e lagoas artificiais. A arquitetura era bastante desenvolvida. Não desenvolveram escrita. A deidade suprema *Pacha Mama* (ou Mãe Terra) tem sua origem nessa civilização: a terra, como tudo no universo, é viva, fonte de vida e sua função comunitária é reconhecida. A produção destinava-se ao consumo e, assim como o conhecimento, ao compartilhamento com a comunidade. As elites detinham grandes rebanhos que produziam carne para consumo e lã para têxteis, além do controle de rotas comerciais de folhas de coca, milho e pimenta, provenientes das terras baixas.

Durante o período Intermédio Tardio, entre o século XII e meados do século XV, no altiplano andino predominaram povos nativos que se autodenominavam *jaqi*, falantes do idioma *jaqi aru*, de procedência controversa. Formaram a etnia aimará, os *collas*. Segundo Criales; “O Intermédio Tardio representa os antecessores mais antigos do “aymara”, isto é, ao indígena no Altiplano, posteriormente incanizados e hispanizados resultando no aymara contemporâneo.” (CRIALES, 2017, p. 2). O autor esclarece que a ideia de ocaso de *Tiahaunaco*, como já comentado, e a de um período de barbárie e desorganização protagonizado pelo reinado *Colla*, são construções em revisão histórica.

O Império Inca, ou como por eles denominado *Tahuantinsuyu*, ou *Tawantinsuyo*, de etnia quéchua, consolida-se no século XIII, com sede em Cusco: organização social profundamente hierarquizada, habitantes de cidades com urbanização sofisticada e redes viárias desenvolvidas. Incorporava o mosaico étnico disperso nas quatro regiões administrativas em que se dividia, suas heranças culturais e centenas de línguas distintas com predominância do quéchua e do aimará. Segundo Calvimontes (2013, p. 23), um processo civilizatório de caráter pluricultural, plurilíngue e plurinacional.

O território atual da Bolívia se distribuía em duas das quatro regiões do império: *Collasuyu*, ou *Qullasuyu*, altiplano andino onde predominava a etnia *colla*, e *Antisuyu*, menor, na porção amazônica. Segundo Souchaud e Baeninger (2008, p. 273) a identidade boliviana é marcada pela convivência dos dois modelos de ocupação territorial: o incaico, altamente urbano e o *colla*, com

seus povoados dispersos. Organização social coletivista baseada em comunidades endogâmicas, agropastoris, detentoras do direito de uso de porções de terra em proporção suficiente para sua subsistência – o *tupu* equivalia à medida de terra necessária para a subsistência de um indivíduo e sua área variava conforme a capacidade de produção do terreno (FAVRE, 2004, p. 32), podendo ou não formar um grupo étnico. Os homens tinham direito ao uso de um *tupu* e as mulheres, meio *tupu*. Toda a terra pertencia ao Estado, assim, quando o explorador de um *tupu* falecia, ele era destinado a outra pessoa.

Os *ayllus* – comunidades compostas por parentesco, em um sentido distinto daquilo que conhecemos, mas não cabe nos estender no assunto – baseavam suas estruturas sociais na reciprocidade entre indivíduo, comunidade e Império, autossuficiência e compartilhamento da terra e recursos naturais. Segundo Favre (2004, p. 32), as famílias vizinhas se ajudavam reciprocamente nas épocas de semeadura e colheita; doentes, idosos e viúvas eram auxiliados por aqueles que estavam aptos no cultivo dos campos e as casas dos recém-casados eram erguidas também, com o auxílio da comunidade. Para Calvimontes, a organização multidimensional da civilização andina está intimamente ligada à realidade material e espiritual dos *ayllus*: unidade social comunitária ancestral, forjada ao longo das diversas civilizações que floresceram na região.

As linhagens eram paralelas: os homens eram responsáveis pelos filhos homens e anciões; as mulheres eram responsáveis pela descendência e ascendência feminina. Organização política hierárquica, *ayllus* menores estavam subordinados a *ayllus* mais poderosos. Os agrupamentos de *ayllus* eram denominados *markas*, os agrupamentos de *markas* constituíam uma *laya* e estas, por sua vez, um *suyo* – reino. A hierarquia de poder contava com *kurakas* (ou *curacas*), *jilakatas* e *malkus*, entre outros, responsáveis pela administração da sociedade, além de toda uma hierarquia sacerdotal. Todas as instâncias incluíam mulheres em posições de poder. Aos senhores/as dos *ayllus* cabia suprir as necessidades de subsistência de órfãos, viúvas e necessitados, assim como os *ayllus* eram de responsabilidade da instância superior, e assim por diante.

A noção que se tinha de propriedade, tanto da terra quanto de seus recursos naturais, era coletiva, apesar de o Inca – mediador ente os deuses e os homens – ser visto como aquele a quem tudo isso fora legado, justificando que fossem determinadas por ele as formas de distribuição das benesses naturais. Heraclio Bonilla, historiador peruano, adverte para o fato de que este modelo de organização e dinâmica social, apesar de contar com uma elite imperial e religiosa, não pode ser confundido com uma aristocracia rural e tampouco matizado a partir das noções de lucro ou acumulação que norteariam a empresa colonial (MARQUES, 2009, p. 40).

Cada *ayllu* possuía um ser sagrado: *huaca*, entidade protetora e fornecedor de sua força vital – múmias de ancestrais homens ou mulheres; uma entidade histórica fundadora de sua linhagem, *mallqui*, e um ser sagrado protetor da família em aspectos da vida íntima e doméstica: *conapa*⁶ (OLIVEIRA, 2006, p. 61). Não havia dualismo espírito-matéria ou concepções excludentes, o cosmos era entendido como um ser vivo e as relações com o sagrado estavam baseadas em reciprocidade e complementariedade. As *huacas* designam, também, todas as sacralidades incaicas, incluídas as principais: Sol e Lua, com quem o Imperador podia se comunicar para conhecer passado e futuro:

O sagrado se expressava nas *huacas* que continham uma variedade de formas e significados, como a de antepassados/as de uma linhagem, heróis/heroínas culturais, elementos da natureza (árvores, plantas, pedras, conchas, penas), animais, sepulturas, centros rituais, templos ou como de um “acidente” geográfico (montanha, manancial, rio, lago, etc.); não havia, portanto, uma forma fixa e universal de representação das divindades. Enfim, esta denominação abarcava todo ser ou objeto que as histórias sagradas assinalavam com uma certa função nas sociedades em questão (OLIVEIRA, 2006, p. 60).

As mulheres aparecem tanto nos mitos quanto na participação político-administrativa de *Tahuatinsuyu*: deusas; heroínas; sacerdotisas do Sol, *acllas*, que com os sacerdotes, oficiavam os rituais; *layqas*, as sacerdotisas sábias e adivinhas; “médicas”; governadoras e fundadoras de dinastias femininas, chamadas *coyas*; senhoras *cápac*, que governavam cada uma das quatro regiões do império dividindo o poder com um senhor *cápac* e *kuracas*. Mama Huaco, guerreira responsável pela fundação do império irmã de Manco Cápac, fundador da dinastia Inca com Mama Ocllo; Chañan Cusi Coca, foi guerreira, chefe do *ayllu* Chocosocho e *huaca*. De acordo com sua posição social, detinham terras, riquezas que redistribuíam conforme o princípio de reciprocidade e redistribuição. (OLIVEIRA, 2006).

O lugar das mulheres e as concepções sexo/gênero nas civilizações pré-hispânicas é seminal, tanto para as concepções dos feminismos latino-americanos contemporâneos quanto para o pensamento decolonial, nas discussões acerca da modernidade/colonialidade/patriarcado, passando por propostas de patriarcado de alta, baixa e média intensidade (WASSMANSDORF;

⁶ A grafia que encontramos em outros textos é *conopa*.

2016)⁷. Integra o escopo mais amplo de resgate dos significados filosóficos e demais aspectos da cultura ancestral dos povos originários, central nas propostas pedagógicas latino-americanas que envolvem essa pesquisa. O Feminismo Comunitário de Abya Yala entende que existia algum nível de hierarquia patriarcal, em uma versão distinta do patriarcado ocidental.

Figura 2 – Ídolos e huacas dos collasuyus⁸



Fonte: Nueva Corónica Y Buen Gobierno.⁹

A invasão espanhola introduz uma nova lógica e uma nova concepção de mundo, como

⁷ Marina Lis Wassmansdorf, em seu artigo *Feminismos de/pós coloniais sob rasura: as perspectivas de gênero e patriarcado de María Lugones, Rita Segato e Julieta Paredes*, se propõe a discutir e comparar as visões de gênero e patriarcado das três pensadoras, feministas latino-americanas que integram o debate de/pós colonial, a partir de suas obras. Segundo a autora, Lugones entende que gênero e raça são conceitos introduzidos pelo sistema colonial; Segato defende a existência de um patriarcado de baixa intensidade nas comunidades ancestrais que, a partir da invasão espanhola, assiste à hipervalorização das atribuições do homem e o esvaziamento das atribuições da mulher indígena, rompendo com o equilíbrio baseado na dualidade complementar em que se fundavam. Julieta Paredes entende que a dualidade complementar *chacha-warmi* (homem-mulher) trazia em sua concepção uma versão do que atualmente se entende como machismo, racismo e classismo, e a soma dos patriarcados ancestral e ocidental, produzem o “entronque patriarcal”.

⁸ O desenho retrata as oferendas rituais dos povoados e províncias que compunham o Império. Incluíam o sacrifício de animais e humanos e o incensamento de ídolos e huacas. O texto se refere a ervas, plantas e preparos que se mantêm na alimentação cotidiana, como a “chicha”, uma bebida fermentada. Tais sacrifícios anuais eram obrigatórios e testemunhados pelas figuras.

⁹ AYALA, Felipe Guamán Poma de. *Nueva Corónica Y Buen Gobierno* (1). 1615, p. 186.

bem coloca Calvimontes (2013), sem sucesso, no entanto, na destruição da organização básica dos *ayllus*. Francisco Pizarro tem seu primeiro contato com essa civilização em 1526 e em 1529 recebe autorização da coroa espanhola para exploração do território do Peru, onde se estabelece, em 1532, em um ponto da costa norte denominado San Miguel de Piura. Derruba o império enfraquecido devido à disputa sucessória em 1533, com o apoio de grupos aimarás, quando executa aquele que se tornou o último *Sapa Inca*: Atahualpa, ou Ataw Wallpa. O Imperador negocia sua pena de morte convertendo-se ao catolicismo, quando é batizado com o nome de Francisco e, com essa manobra, ao invés da morte na fogueira, é enforcado. Antes de morrer, promete voltar e encerrar o ciclo de dominação espanhola originando, como explica Marques (2009, p. 41), um dos principais mitos das comunidades indígenas bolivianas: o inca que retorna, ou *inkarri*¹⁰.

O historiador boliviano Carlos Mesa atentaria para o fato de que a importância político-estratégica da captura do chefe máximo dos povos que se buscava conquistar teria sido apontada a Pizarro por seu primo distante, Hernan Cortez, que acabara de derrubar a civilização asteca, também de características teocráticas, localizada no atual México. Para estas sociedades, o encarceramento dos imperadores, verdadeiros mediadores entre o divino e o humano, teria o condão de desmitificar sua onipotência e, conseqüentemente, desestabilizar as populações que viviam sob sua proteção (MARQUES apud MESA, 2009, p. 40).

Pizarro funda a cidade de Lima em 1535. Em 1536, a cidade é invadida por uma coalisão inca derrotada, aparentemente, com o auxílio do exército pró-conquistadores enviado pela mãe da concubina – batizada – cedida a Pizarro. A convivência entre povos originários e colonizadores nunca foi pacífica, são inúmeras as rebeliões protagonizadas por líderes – homens e mulheres – quéchuas e aimaras. Darcy Ribeiro (1979) cita a Conjuração de Oruro, em 1739, que não chegou a ser deflagrada, liderada por Juan Vélez de Córdova, filho de pais europeus nascido na América¹¹ e a insurreição comandada por Juan Santos Atahualpa, mestiço de origem quéchua criado por jesuítas, falante de espanhol e latim, que pretendia restaurar o Império Inca.

Os exemplos se seguem: em 1781, Túpac Amaru e sua companheira¹² Micaela Bastidas morreram esquartejados, após liderarem rebelião em Cuzco. Em 1781, Túpac Katari e sua

¹⁰ Em outros textos encontrei a frase atribuída a Túpac Katari.

¹¹ Filhos de europeus nascidos na América são chamados *criollos* e estão abaixo dos genuinamente europeus na hierarquia social.

¹² Estamos evitando o uso da palavra esposa para evitar a ideia de subalternidade que concebe o casal ocidental seja acionada.

companheira Bartolina Sisa lideraram um cerco de 109 dias à cidade de La Paz, em retaliação a massacres de comunidades indígenas. Bartolina foi capturada e torturada por um ano, até que morreu nua, arrastada por cavalos em praça pública com Gregoria Apaza. Tomás Katari morreu em 1781 e sua companheira, Kurusa Yawi, posteriormente; Isadora Katari foi condenada em 1782; Maria Lupiza foi presa em 1781; Tomasina Silvestre, morta em 1781; Manuela Tito Condori, desterrada em 1783; Tomasa Tito Condemayta, morta em 1781; Juana Arzuduy morreu em 1862. Todo esse panteão de mulheres líderes – não subalternas, líderes –, apagado pela narrativa do colonizador ocidental, vem sendo resgatado pelos movimentos feministas latino-americanos.

Wasserman afirma que duas guerras marcaram profundamente a identidade do país: a Guerra do Pacífico, pelo controle do Deserto do Atacama em 1879, envolvendo Peru e Chile, resultando na perda da saída para o mar por parte da Bolívia; e a Guerra do Chaco, entre 1932 e 1935, pelo controle do subsolo, fomentada por companhias petrolíferas. Segundo a autora, converteram-se em mitos fundadores do nacionalismo boliviano, a despeito das elites dominantes terem atribuído as derrotas à heterogeneidade étnica, classificando-a uma fraqueza congênita do país e obstáculo para a modernidade (WASSERMAN, 2004, p. 320). A revolução de 1952, ainda segundo Wasserman, foi outro evento chave para a consolidação da identidade boliviana: projeto de instituição de uma comunidade cultural e síntese das culturas indígena e ocidental.

A língua não foi o único traço cultural preservado pelos indígenas. Além de manter hábitos culturais relacionados à produção da vida cotidiana, os descendentes indígenas permaneceram mobilizados no debate sobre o direito dos povos à autodeterminação. O levante de Túpac Katari, por exemplo, ocorrido no final do século XVIII, uma das mais espetaculares revoltas indígenas, motivadas pelas condições de opressão aos quais haviam sido submetidas as populações nativas da região, permaneceu como uma referência cultural para as classes oprimidas do país, sobretudo os camponeses (Grondin, 1984, p. 8). O processo de “integração à vida nacional”, forjado ao longo do século XX pela minoria branca, e os processos de mestiçagem não foram suficientes para suprimir os debates sobre a identidade étnica na Bolívia (WASSERMAN, 2004, p. 330).

Entre 1964 e 1982, a Bolívia viveu um período turbulento de ditaduras militares e nas últimas décadas temos assistido ao fortalecimento político e identitário das populações indígenas, mas não avançaremos. Como já colocado, o objetivo desse capítulo era recuperar um panorama histórico pouco ou nada explorado na educação formal, para melhor situar a comunidade de imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, apontando para a possibilidade de uma contribuição preciosa na construção de uma educação aberta a saberes outros.

Figura 3 – Nueva corónica y buen gobierno¹³



Fonte: Nueva Corónica Y Buen Gobierno. 1615¹⁴

Talvez seja possível pensar na invasão espanhola como uma combinação de situações e coincidências infelizes que acabaram por permitir que, a partir da chegada de poucas centenas de

¹³ Obra manuscrita pelo cronista de ascendência inca Felipe Guamán Poma de Ayala entre 1585 e 1615, descoberto em 1908 na Biblioteca Real de Copenhague. Na primeira parte da obra, conta a história dos povos andinos, africanos e europeus até a invasão espanhola e a chegada de S. Bartolomeu. Na segunda parte, faz uma proposição sobre o que seria um bom governo. Filho da elite local, intérprete indígena, introduziu na obra de aproximadamente 1000 páginas cerca de dez línguas nativas, ilustrações representando as iconografias cristãs e quéchua, além de denunciar práticas como castigos e torturas, produzindo uma obra (TOMASEVICIUS, 2012); (LESSA, 2009). Para além do testemunho de uma época, o autor sai em defesa da comunidade e carrega para o texto escrito as narrativas de uma sociedade de tradição oral.

¹⁴ AYALA, Felipe Guamán Poma de. *Nueva Corónica Y Buen Gobierno* (1). 1615, p. 3.

homens munidos de mosquetes, milhões de vidas tenham sido exterminadas e a desqualificação sistemática de saberes, religiosidades, filosofias e todo ecossistema social, político e produtivo legítimo tenha ferido profundamente as identidades dos povos originários. Esse processo produziu novas formas de opressão e desqualificação na própria comunidade, cruzamentos e intersecções das opressões originais, que precisam ser desveladas a partir daquilo que se manteve vivo e evoluindo ao longo das gerações, no resgate do significado dessas ancestralidades apagadas. O “cogito” cartesiano “penso, logo existo”, que valida a ideia de conhecimento universal anunciado pelo homem europeu, é resultante da dominação e desumanização dos povos indígenas e africanos (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2018, p. 9), e é a partir dessa condição que os pensadores da decolonialidade convocam os pensadores afrodiaspóricos, no movimento de valorização e reconhecimento de seus corpos e saberes.

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Pode parecer paradoxal a reunião de uma proposta vinda dos estudos decoloniais com o FeminismoComunitário de Abya Yala, e espero que o decorrer do trabalho possa justificar a adoção dessa perspectiva. O FeminismoComunitário de Abya Yala é crítico ao pensamento decolonial – dado que o percebe atrelado à construção do pensamento moderno/colonial, ainda que por oposição – no entanto, a interculturalidade crítica constrói reflexões sobre políticas públicas, sobre os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade vigentes e sobre o modo de enxergar a integração das chamadas “minorias” na América Latina que somam novos questionamentos àqueles propostos por autores que nos guiam na construção do pensar educacional. Acredito que essas duas perspectivas caminham juntas e dialogam ao longo de seus processos de construção. Passamos também brevemente pela pedagogia de re-existência, de Achinte (2006; 2013; 2014), que também se insere no grupo das pedagogias decoloniais, de uma beleza que não pode ser ignorada.

Esse caminho nos convida a olhar para expressões amplamente aceitas e empregadas, frutos da naturalização do olhar eurocêntrico para as chamadas periferias. Apenas nesse último parágrafo, identificamos dois termos que não cabem nesse modo de olhar para o mundo global: “minorias” e “América Latina” – já que, parafraseando Julieta Paredes (2014, 2019; 2020), a Abya Yala foi rebatizada em homenagem a Américo Vespúcio e aos povos latinos, que não guardam relação histórico-cultural com povos originários. O mesmo se dá, por exemplo, com “Pindorama” e “Brasil”, ou ainda, “periferia”, no contexto de sistema-mundo construído na modernidade-colonialidade.

Apresento as observações de Julieta Paredes, orientadora não só do grupo de mulheres já citado, mas grande pensadora crítica do pensamento hegemônico moderno/colonial e presença incansável na articulação dos tecidos de resistência feminina de base em toda a América Latina, ela mesma uma estudiosa da memória social como instrumento de resistência e ressignificação da história, cultura e modos de vida dos povos originários. Trago também um breve relato sobre a experiência de Nina Quispe na Bolívia (ALEJO, 2013), um entre tantos exemplos que mostra a educação enquanto processo histórico de resistência e ressignificação, como tantas experiências brasileiras que conhecemos melhor. Paulo Freire é uma das grandes referências quando se trata de

educação, seja para hooks, seja para Walsh, lembrando que o pensamento decolonial mantém laços estreitos também com o pensamento afrodiaspórico.

bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir*, trata de sua experiência como professora na academia e aborda a influência de Paulo Freire em sua prática docente, segundo a autora, mentor das perspectivas de consciência e engajamento crítico que desenvolveu para utilizar em aula (HOOKS, 2013, p. 26). No entanto, marca um distanciamento ao afirmar: “O próprio Freire, não só em suas conversas comigo como também em várias obras escritas, sempre reconheceu que se situa na posição do homem branco, especialmente aqui nos Estados Unidos.” (HOOKS, 2013, p. 20). Estende as ressalvas à pedagogia crítica, segundo a autora, ainda um discurso de e para brancas(os) que não integra um número significativo de vozes negras ou não brancas, embora reconheça a inclusão, por alguns autores, de “um verdadeiro reconhecimento das diferenças” (HOOKS, 2013, p. 20). Assinala a dificuldade de se converter teoria em prática, visto que não apenas as(os) estudantes, mas também as(os) professoras(es) são chamados, na perspectiva crítica, a rever suas próprias posturas e concepções:

Os indivíduos tinham dificuldade para captar plenamente a noção de que o reconhecimento da diferença poderia também exigir de nós a disposição de ver a sala de aula mudar de figura, de permitir mudanças nas relações entre os alunos. Muita gente entrou em pânico. O que viam à sua frente não era a reconfortante ideia de um “caldeirão” de diversidade cultural, de um arco-íris coletivo onde todos estaríamos unidos em nossas diferenças, mas sim todos sorrindo amarelo uns para os outros. Era a essência da fantasia colonizadora, uma perversão da visão progressista de diversidade cultural (HOOKS, 2013, p. 46).

Catherine Walsh (2013, p. 38-42) faz uma longa referência a Freire na introdução do livro *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, onde afirma sua importância na fundamentação da leitura crítica do mundo enquanto fazer político-pedagógico. A autora analisa o processo de autocrítica e o repensar contínuo realizado por Freire ao longo de suas obras. Conjectura sobre a influência de sua experiência em África na incorporação da racialização e da colonização em suas reflexões sobre o exercício do poder. Observa que não só o autor cita Fanon desde suas primeiras obras, mas chega a entabular um diálogo o autor no livro *Pedagogia da indignação*, ressaltando que o olhar de Fanon está voltado para o problema colonial e a desumanização do sujeito negro.

Walsh lembra que, para Fanon, a experiência de ser negro é uma questão social que

transpassa a experiência individual. Cita outros autores decoloniais, como Maldonado-Torres, que se refere à postura do autor como “atitude decolonizadora” e “humanismo decolonizador” (WALSH, 2013, p. 38-42). Fanon deixa claro que a descolonização requer tanto a consciência própria dos povos negros da alienação como a consciência dos brancos de sua cumplicidade no sistema moderno-colonial-racial; quer dizer, a aprendizagem e desaprendizagem de todos. No entanto, seu projeto é principalmente com os sujeitos que vivem em corpo, alma e mente a racialização-desumanização da diferença e ferida colonial, que dizer, os *damnés de la terre* ou os “condenados da terra” (WALSH, 2013, p. 43).

Introduzo as reflexões de Martín-Barbero (2002; 2008; 2015) acerca de temporalidades, urbanias e cidadanias que dialogam diretamente com as questões da imigração, da comunicação e da educação, olhando para a experiência das des-ancoragens na contemporaneidade. O arcabouço teórico se completa com uma breve recuperação dos pouco mais de 50 anos de reflexões críticas sobre a comunicação de massa e seu papel na difusão e manutenção do ideário moderno/colonial, que convergem na construção do pensamento e *práxis* educacionais, nas palavras do professor Ismar Soares (2013; 2020), e que, longe de ser um movimento isolado, integra esse movimento de pensadores e propõe “a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

3.1 Modernidade/Colonialidade

Luciana Ballestrin (2013, p. 108), que fala a partir das ciências sociais, explica que a supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização via libertação nacional durante a Guerra Fria. A autora apresenta a trajetória dos pensadores latino-americanos que nasce como Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirado no Grupo de Estudos Subalternos sul-asiático (leia-se Guha, Spivak, Bhabha, entre outros), no início dos anos 90. Divergências teóricas entre os membros encerram o grupo em 1998 e dão origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade que, segundo a autora, traz em sua genealogia a Teologia da Libertação (desde os anos 60 e 70); a teoria da dependência; os debates na América Latina sobre a modernidade e pós-modernidade

(anos oitenta), discussões sobre hibridismo na antropologia e comunicação nos estudos culturais (anos noventa). Como inspiração, são citadas as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade; o Grupo de Estudos Subalternos; a teoria feminista mexicana; a teoria pós-colonial e a filosofia africana (BALLESTRIN, 2013, p. 99).

Para o pensamento *decolonial*, a colonialidade, parte constitutiva da modernidade, se dá em três dimensões: do poder, do saber e do ser. O grupo adota o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Aníbal Quijano que, segundo o autor, nasce com o colonialismo e persiste enraizada na cultura e na estrutura do sistema-mundo capitalista, moderno/colonial:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social. Se origina e mundializa a partir da América (QUIJANO, 2007, p. 93).¹⁵

A colonialidade do saber se traduz na perspectiva e no modo de produzir conhecimento eurocentrados, constituídos a partir da secularização burguesa do pensamento europeu: o entendimento de que haveria apenas um único paradigma válido: o iluminista. Ballestrin (2013, p. 100) cita Mignolo, para quem a colonialidade do poder entrelaça os controles da economia, da autoridade, da natureza e recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Oliveira e Candau (2010, p. 21), lembram que para o autor, a colonialidade produz a geopolítica linguística: “estabeleceram o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, como consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa.”. Mignolo desenvolve também outro conceito chave, a diferença colonial, e propõe o horizonte epistemológico transmoderno, diálogo entre: as epistemologias e subjetividades produzidas pela modernidade/colonialidade e as epistemologias/subjetividades produzidas nas margens, na experiência da colonialidade:

Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a diferença colonial, entendida como

¹⁵ No original: *La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América.*

pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

A diferença colonial expressa, portanto, o reordenamento da geopolítica do conhecimento tanto na crítica à subalternização de conhecimentos outros, quanto na emergência de uma nova epistemologia, construída na intersecção entre o pensamento hegemônico e as epistemologias interditas. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 26) não se trata de erradicar as relações de poder constituídas, mas de um “posicionamento crítico de fronteira” para transformação ou reconstrução dessas relações, visibilizando outras formas de pensar, saber e ser a partir de “outras comunidades interpretativas.”. Ainda nesse sentido, lembramos que para Quijano (2007, p. 94), o eurocentrismo não é apenas a perspectiva europeia ou dos detentores do controle capitalista mundial, mas de todo o conjunto daqueles que foram educados sob sua hegemonia, tendo naturalizado esse padrão de poder. O fim do colonialismo, portanto, não significou o fim da colonialidade, a revisão nas construções das subjetividades e da ocidentalização dos imaginários e epistemologias:

Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Para Maldonado-Torres (2016, p. 84) o principal problema criado pela Modernidade é a indiferença do Ser e da tecnologia no mundo moderno em relação à contribuição do “não ser”. O autor afirma que, na colonização das Américas, a fusão das visões teológico-escolástica e secular do mundo teve como resultado a divisão ontológica do ser e a construção de um imaginário civilizatório hierarquizante: “a Modernidade mesma produz o ‘fato da colonialidade’ ou desumanização moderno-colonial” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 83). Criaram-se categorias de humanos e sociedades nas quais, usando o homem moderno europeu e sua noção de civilização como régua, classificam-se todos os outros seres e seus saberes.

Figura 3 – Criolos e criolas¹⁶



Fonte: Nueva Corónica Y Buen Gobierno¹⁷

Na introdução do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018) apontam a necessidade de se olhar para as tradições de resistência das populações negras afrodiaspóricas, indígenas e os “condenados da terra” (Fanon, 1968), dado que o racismo estrutura o sistema-mundo político colonial e organiza as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas e a divisão do trabalho (BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2018, p. 6) negando a possibilidade de produção de conhecimento fora desse enquadramento, e citam especificamente a população negra brasileira.

Eu confesso a vocês, esse negócio de fazer um discurso lindo, um discurso de amor, de amorosidade cristã, e no dia seguinte considerar o indígena um ser ontologicamente inferior, vá para o inferno! Não tem sentido! Eu tenho a impressão de que isso é muito importante para a gente (FREIRE, 2013, p. 41).

¹⁶ *Criollos* e *criollas* eram os europeus nascidos na América espanhola, que na hierarquia social se colocavam entre os europeus e os povos originários. A figura ilustra o “fato da colonialidade”, com os personagens retratados com indumentárias e instrumentos da corte europeia.

¹⁷ AYALA, Felipe Guamán Poma de. *Nueva Corónica Y Buen Gobierno* (2). 1615, p. 251.

Os subcapítulos seguintes trazem um apanhado geral das reflexões que permeiam a desconstrução desse conhecimento, que se ergue sobre a premissa de uma universalidade abstrata e homogeneizante, ignorando possibilidades outras que o conhecimento cartesiano estabelecido na hierarquia da cor e da localização geográfica dos corpos. Esse exercício reflexivo, no entanto, carrega a incerteza já anunciada na introdução desse trabalho – na voz de bell hooks – sobre o quanto este debate intelectual nos insere na realidade, de fato.

Figura 4 – Espanhóis cristãos de Castela¹⁸



Fonte: Nueva Corónica Y Buen Gobierno¹⁹

Oliveira e Candau, pesquisadores que analisam “a problemática da educação intercultural no contexto latino-americano” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 15), citam Walsh, que dirige sua crítica à América Latina em geral, quando aponta que a perspectiva decolonial não se traduz na “mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na

¹⁸ O desenho retrata um casal de espanhóis de Castela. Comparando o retrato com a figura anterior, que mostra um casal *criollo*, não se pode deixar de reparar nas diferenças marcantes entre as vestimentas repletas de bordados, botões e detalhes, nos terços que carregam nas mãos, nos adornos de cabeça, marcando a distinção entre o europeu genuíno e aqueles que, embora descendentes, são filhos da terra colonizada.

¹⁹ AYALA, Felipe Guamán Poma de. **Nueva Corónica Y Buen Gobierno (2)**. 1615, p. 415.

perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (idem, 2010, p. 27). Não se trata, portanto, de incorporar demandas e discursos subalternizados no padrão epistêmico eurocêntrico colonial (idem, 2010, p. 28), mas de uma nova lógica epistêmica em que as diversas epistemologias se relacionem horizontalmente. Essa mesma crítica é dirigida por Bernardino Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel às abordagens brasileiras – em que pese a generalidade – e olham para o descolamento academia/realidade sócio-política-cultural que a Educomunicação luta para superar.

O descolamento do projeto decolonial da luta política das populações negras, caso se concretizasse, seria uma traição à própria decolonialidade. Esse é um risco que visualizamos quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos e, no entanto, não citam qualquer autor negro ou indígena, ou sequer têm qualquer relação como os movimentos sociais, limitando-se a dialogar com os membros da rede de investigação modernidade/colonialidade e com outros teóricos latino-americanos que falam a partir de uma perspectiva da população branca. Em outras palavras, a decolonialidade se torna mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade. Nem tudo que brilha é ouro, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFUGUEL, 2018, p. 7).

3.2 Pedagogias decoloniais

Quanto Catherine Walsh (2013) fala em pedagogias, não está falando no sentido instrumental do ensinar enquanto transmissão de saber na escola formal. Cita Paulo Freire, Franz Fanon e Jacqui Alexander, entre outros, para propor pedagogias críticas ao pensamento moderno-colonial e aos sistemas de subordinação e opressão que o constituem. Pedagogias que se entrecruzam e se constroem na resistência, convocando conhecimentos subordinados, ancorados na memória coletiva que povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua “existência digna, complementar e relacional de seres” (WALSH, 2013, p. 26), abraçando a pluralidade dos modos de viver e saber. Pedagogias que, para além da construção de caminhos para uma leitura crítica do mundo, estão intimamente ligadas à descolonização, o desaprender de todo o imposto pela colonização para a construção de um novo humano, num projeto coletivo. Não se trata, segundo a autora, de um novo campo de estudos ou paradigma crítico:

Assim se pode entender o pedagógico e o decolonial, de um lado – e retomando e

parafrazeando Alexander (2005) – como metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas. E por outro lado, como componente central e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor: o que cede e impulsiona os processos de desengajamento e desapareço, e o que conduz a situações de de(s)colonização (WALSH, 2013, p. 64).²⁰

A partir de conceitos já comentados: a colonialidade do poder de Anibal Quijano, que associa a construção da ideia de raça à hierarquia dos papéis e lugares no sistema global de trabalho; da colonialidade do saber, perspectiva eurocêntrica e hegemônica do conhecimento; e da colonialidade do ser, citando Maldonado-Torres, que olha para a desumanização racial produzida pela modernidade, Walsh propõe a colonialidade cosmogônica: olha para binariedade cartesiana que, ao inserir as relações espirituais e sagradas das comunidades indígenas e afrodescendentes nas categorizações construídas na modernidade – homem/natureza, emoção/razão, corpo/espírito – mina as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, sua continuidade civilizatória. Essa matriz da colonialidade, que circunscreve as quatro dimensões (poder, ser, saber e cosmogonia), tem como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação a raça, o racismo e a racialização, para além das relações culturais ou de classe (WALSH, 2009, p. 4).

Walsh prossegue argumentando que o discurso neoliberal utiliza-se de uma suposta proposta multiculturalista que reacomoda os projetos do capitalismo global num processo de re-colonialidade (2009, p. 4) e reconstrói as relações entre Estado e sociedade reduzindo conflitos étnicos e incrementando a eficiência econômica da ação estatal em âmbito global (WALSH, 2009, p. 7). Em texto de 2010, *Interculturalidad crítica e educación intercultural*, a autora identifica três abordagens distintas para o termo intercultural: “interculturalidade relacional”, “funcional” e “crítica”. A primeira faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas, sem que entre na equação relações de des/igualdade. Nas Américas, por exemplo, a perspectiva da “interculturalidade relacional” se dá na convivência que se construiu historicamente e não considera contextos de poder, dominação ou colonialidade.

Ao tratar da perspectiva da “interculturalidade funcional”, remete a Fidel Tubino, para

²⁰ No original: *Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafrazeando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.*

quem a perspectiva reconhece as diversidades e diferenças culturais, promovendo o diálogo, a convivência e a tolerância para integrá-las na estrutura social vigente (WALSH, 2010, p. 77) sem, no entanto, passar por discussões sobre as assimetrias sociais e ignorando os dispositivos e padrões do poder institucional-estrutural que mantém as desigualdades (WALSH, 2009, p. 9). Cita Zizek, para quem a lógica multicultural enquanto incorpora as diferenças, neutraliza-as e esvazia-as de sentido, convertendo-se em estratégia de dominação.

Neste sentido, o reconhecimento e respeito a diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual da interculturalidade “funcional” entendida de maneira integracionista. Esta retórica e ferramenta não apontam a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias mas ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social objetivando impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos historicamente excluídos em seu interior (WALSH, 2009, p. 4).²¹

A “interculturalidade crítica” – que no texto de 2010 já citado, a autora afirma ser um projeto a se construir – deve ser entendida como projeto político, social epistêmico e ético que, por meios não violentos, propõe a redução das assimetrias sociais (WALSH, 2009, p. 8). Tem sua origem nos movimentos sociais de base, como discurso político, reivindicativo e parte da história daqueles que sofrem uma história de submissão e subalternização em busca de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental (WALSH, 2009, p. 9). Segundo a autora – lembrando que, embora a discussão não esteja contida geograficamente, fala a partir do contexto equatoriano – trata-se de um processo que vai além do que se apregoa como educação intercultural, intercultural bilíngue ou filosofia intercultural na medida em que questiona ausências de saberes, tempos e diferenças (WALSH, 2009, p. 11) e caminha em direção a construção de novos marcos epistemológicos.

Mas este caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também cruza as do saber e ser. Ou seja, se preocupa também por/com a exclusão, negação e

²¹ No original: *En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior.*

subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; pelas práticas – desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas e adicionalmente, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p. 11).²²

Walsh (2009, p. 25) propõe uma pedagogia fundamentada na humanização e na descolonização, ou seja, no re-existir e no re-viver enquanto processos de re-criação, pedagogias que apontam e cruzam duas vertentes conceituais. A primeira, citando Fanon, pedagogias que, estimulando a autoconsciência, induzam à ação em direção à consciência, à humanização individual e coletiva e à libertação; que permitam pensar a partir da condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, atravessadas pelo campo cosmogônico-territorial-mágico-espiritual. A segunda vertente, são as pedagogias relacionais, que se constroem em relação a outros setores da população, assumindo a responsabilidade pela criação e exercício de um projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. Catherine Walsh²³ problematiza:

Considerar esse trabalho político-pedagógico e pedagógico político no contexto atual latino-americano é, talvez, mais complexo hoje, tanto pelo reconhecimento e a inclusão dos “oprimidos” e “condenados” nas instituições e os discursos públicos, oficiais, neoliberais e transnacionalizados – dando a impressão de que o problema está dissolvido – como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo avançar na construção de sociedades, Estado e humanidade radicalmente distintos, mas diante do racismo dissimulado e estratégias opostas – cada vez mais sofisticadas – de contínua manipulação, cooptação e subversão. (WALSH, 2009, p. 1).²⁴

Achinte (2013) olha para a questão da dimensão temporal imposta pelo ocidente europeu

²² No original: *Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruce a las del saber y ser. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación.*

²³ Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Fala a partir do contexto equatoriano.

²⁴ No original: *Considerar este trabajo político-pedagógico y pedagógico-político en el contexto actual latinoamericano es, tal vez, más complejo hoy, tanto por el reconocimiento y la inclusión de los “oprimidos” y “condenados”⁴ em las instituciones y el discurso públicos, oficiales, neoliberales y transnacionalizados – dando la impresión que el “problema” está disuelto-, como por las luchas que los movimientos indígenas y afrodescendientes están logrando avanzar en la construcción de sociedades, Estados y humanidad radicalmente distintos, pero ante racismos solapados y estrategias opositadas -cada vez más sofisticadas- de continua manipulación, cooptación y subversión.*

aos territórios invadidos: uma concepção civilizatória construída sobre um “antes” – onde os não brancos, primitivos selvagens foram congelados – e um “depois”, pertencente aos conquistadores. As bases sobre as quais se assentavam as sociedades pré-hispânicas foram substituídas pelas lógicas da modernidade colonial, configurando um sistema de representação que tinha na cor da pele sua escala hierárquica: o autor fala em “cromática do poder” e lembra que esse processo é denominado “branqueamento” por Fanon, onde o ideal a ser atingido é estar o mais próximo possível do branco, do “puro”, do “imaculado”:

Assim as coisas, tempo e re-presentação se configuraram para formar uma potente equação quase indissolúvel: o pré (anterior a) e o epidérmico cromatizado (índio, negro, cafuso, mulato). O pré-moderno ficou caracterizado por todo não branco, periférico na paleta da hierarquização cujo centro foi reservado para a pureza de sangue que precisava de limpeza de qualquer traço de índio ou negro. A luz do não branco iluminou as trevas dessas outras cores bastardas, sujas, mezcladas com os que estavam manchados estes seres depreciáveis mas úteis para o sistema produtivo de exploração imposto (ACHINTE, 2013, p. 444).²⁵

O autor prossegue afirmando que as sociedades ditas pluriétnicas e multiculturais se acomodaram então, pela cartilha moderno/colonial, em uma geografia física-territorial onde se dá a dominação e em uma temporalidade excludente. O sistema simbólico de representações, e dentro dele o campo das artes, também se submetem à régua eurocêntrica, confinando a produção não branca no território do exótico, do folclórico. Sociedades com duas faces: de um lado, o reconhecimento, que sustenta a narrativa democrática e de outro, a rejeição, quando a diversidade étnica se configura barreira (ACHINTE, 2013, p. 445).

Achinte lembra Adorno e Horkheimer – para quem o projeto iluminista, na tentativa de eliminar os mitos, criou o mito da racionalidade. A sensação de segurança enraizada na racionalidade colonizou nossa cotidianidade e os sistemas educativos e, somada à ideia de êxito, sustentam a fantasia de estabilidade nos vários campos da existência dos sujeitos. Fomos colonizados pelas narrativas da precisão, da linearidade, do desenvolvimento sequencial. É nesse contexto que o autor propõe o ato criador enquanto pedagogia da existência:

²⁵ No original: *Así las cosas, tiempo y re-presentación se conjugaron para formar una potente ecuación casi indisoluble: lo pre (anterior a) y lo epidérmico cromatizado (índio, negro, zambo, mulato). Lo pre-moderno quedó caracterizado por todo lo no blanco, periférico en la paleta de la jerarquización cuyo centro fue reservado para la pureza de sangre que precisaba de limpieza de cualquier traza de indio o de negro. La luz de lo blanco iluminó las tinieblas de esos otros colores bastardos, sucios, mezclados con los que estaban embadurnados estos seres despreciables pero útiles para el sistema productivo de explotación impuesto.*

O ato criador é pedagogia da existência, na medida em que deve desatar os nós que a narrativa ocidental imprimiu em cada um e cada uma de nós, e talvez reproduzamos com a inconsciência de não saber que quando na escola, no lar, ou qualquer outro espaço sociocultural, advogamos pela certeza, não estamos mais que construindo medos que nos prendem na maravilhosa jaula de suas próprias imagens fantasmiais. Enfrentar os medos é trabalhar o lado oculto da presunção de estabilidade e equilíbrio, é adentrarmos as águas tormentosas da autonegação que impôs o discurso da lógica, que nos privou da experiência de vida (ACHINTE, 2013, p. 450).²⁶

Achinte (2013, p. 451) prossegue, afirmando que a colonialidade do ser nos fez depositários da hegemonia de outros, que fizeram do nós sua “outridade”. Entende a decolonialidade como processo que nos permite reconhecer outras histórias, trajetórias e formas de estar no mundo, resgatando a humanidade daqueles que a tiveram usurpada pelo projeto moderno/colonial.

3.3 Pedagogia feministas latino-americanas

Espinosa *et al.*²⁷ pontuam que em Abya Yala são múltiplas as experiências pedagógicas feministas e experiências de educação popular. Explicam que o conceito de colonialidade de gênero – a negação da humanidade das mulheres não brancas, indígenas e afro-diaspóricas e a dupla exploração colonial/patriarcal– é seminal para o feminismo de(s)colonial, que propõe uma transformação radical nas relações sociais que oprimem as mulheres racializadas (2013, p. 405) através do diálogo, do intercâmbio e da produção de saberes: “Essa produção de conhecimento requer pedagogias que contribuam para que o pensar como comunidade, como processo, impacte na cotidianidade.”²⁸ (ESPINOSA *et al.*, 2013, p. 407).

Segundo as autoras, as pedagogias de(s)coloniais, partindo de contextos específicos, de realidades concretas, olham para as opressões com uma lente mais ampla: para a negação da

²⁶ No original: *El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural abogamos por la certeza, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. Enfrentar los miedos es trabajar del lado oculto de la presunción de estabilidad y equilibrio, es adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica, que nos privó de la experiencia de vida.*

²⁷ Espinosa *et al.* usam a expressão descolonial, que tomei a liberdade de colocar entre parêntese pela coerência do texto.

²⁸ No original: *Esa producción de conocimiento requiere entonces pedagogías que contribuyan a que el pensarse como comunidad, como proceso, impacte en la cotidianidad.*

participação das mulheres racializadas tanto na organização da produção da vida quanto do saber-poder e trazem, como constante, a produção do conhecimento articulando teoria e práxis. Buscam aquilo que existindo não foi enunciado – ou ainda, foi silenciado – na produção de conhecimento comunitário e organizativo, ancorado na cotidianidade de cada uma dessas comunidades, em experiências locais e regionais para além de fronteiras políticas.

Espinosa *et al.* (2013, p. 418) anunciam as pedagogias de(s)coloniais em sintonia com a pedagogia da libertação de Paulo Freire, na crítica das verdades impostas à revelia dos saberes genuínos das comunidades, no desenvolvimento da capacidade de (re) pensar e questionar o mundo, na construção de novos pontos de vista. Nesse contexto, opõe-se ao feminismo hegemônico, pensado a partir das construções racistas e classistas do pensamento ocidental. Articulam-se ao redor da memória estendida (longa) na compreensão das problemáticas atuais e da intersecção de formas de dominação presentes. Buscam a construção coletiva, em diálogo com outros movimentos e atores sociais. Apresentam uma lista de intenções:

- a aliança dentro e entre comunidades,
- possibilitar o diálogo não obscurecido pela colonialidade de gênero, de poder, de ser, de saber;
- criar formas de sermos humanos e onde não haja lugar para a classificação social, a hierarquia e a subordinação não façam sentido,
- reconhecer e recuperar os saberes ancestrais acumulados desde gerações,
- (re) criar saberes a partir da revisão daqueles que não honram o “bem viver”,
- desvelar e recriar as formas de resistência histórica e cotidiana das mulheres e integrantes da comunidade.

Julieta Paredes (2014) fala em descolonialidade, no sentido de um posicionamento que resgata um pensamento pré-existente à colonização, um pensamento que não se coloca “em relação” ao pensamento eurocêntrico. Explica que a decolonialidade mantém o olhar da modernidade sobre aqueles denominados indígenas: em entrevista dada a Spyer, Malheiros e Ortiz, reconhece a importância da conceituação de Quijano, mas entende que essa disputa passa por uma substituição de poder, portanto a agenda permanece dada nos termos do colonizador. O Feminismo Comunitário de Abya Yala olha para o momento pré-colonial, para o resgate dos

pensamentos dos povos originários que não se relacionavam em absoluto com os pensamentos europeus, mas eram, sim, contemporâneos e paralelos. Nessa perspectiva, não existe sentido em se definir o movimento como antipatriarcal, anticolonial ou anticapitalista, já que não são referência para esse modo de ser e saber. Os termos feminismo, patriarcado e gênero são adotados como estratégia política, porém reconceituados, “inspirados nos nossos irmãos que são parte de nossas comunidades e povos, mas desde os nossos corpos de mulheres” (PAREDES, 2019b, p. 29). É uma outra maneira de entender, organizar a sociedade, viver a vida (PAREDES, 2014, p. 86). Para a autora, a Europa foi responsável por se apropriar e significar a palavra “modernidade”, como um suposto “melhor” estágio de toda a humanidade, considerando o tempo histórico da existência como uma linha delimitadora em que a Europa deixa para trás todos os povos e se assume como vanguarda “avançada”.

Queremos questionar esse suposto estágio superior euro-ocidental – não é verdade, porque em Kollasuyo, que era a região que hoje é a Bolívia, em 1492, quando esse evento colonizador ocorre, por exemplo, a distribuição administrativa respondia ao poder do Inca, mas também havia autonomia nos territórios dominados e governados pelas autoridades locais, onde havia controle da fome e da saúde pública. Por outro lado, mulheres, nossas avós, participavam da vida política e das campanhas militares autonomamente, enquanto que na Europa essa participação não existia. Todas as mulheres no Kollasuyu possuíam terras, meio tupu ao nascer até morrerem. Se olharmos para a Europa, as mulheres não tinham terra e não participavam autonomamente nem da vida política, nem da militar. Então, quem estava na vanguarda em termos de direitos em 1492? (PAREDES, 2019a, p. 81).

É nesse contexto que se encontra o ativismo de Paredes, que atua na pedagogia do cotidiano, na formação de consciência crítica, na atenção para a linguagem enquanto elemento simbólico e ideológico: por que chamar América a um território já nomeado pelos povos originários – seja Abya Yala, seja Pindorama? Por que nos chamarmos latinos? Por que “descobertos”? Por que devemos nos render ao feminismo branco-ocidental, se as mulheres de Abya Yala eram sujeitos de direito enquanto as mulheres ocidentais não tinham direito algum até a história recente? E podemos completar esse raciocínio indefinidamente: se o mito de criação de Abya Yala conta com quatro homens e quatro mulheres, pares complementares, enquanto o ocidente judaico-cristão traz Adão e à mulher cabe o papel de lasciva, pecadora, culpada pela expulsão do Paraíso? Se o mito da fundação de Roma traz meninos gêmeos e o papel feminino é de uma loba, cuja função é mantê-los vivos e alimentados? Paredes também comenta: eles têm

filosofia, nós cosmovisões. Eles têm arte, nós o artesanato e o folclore...

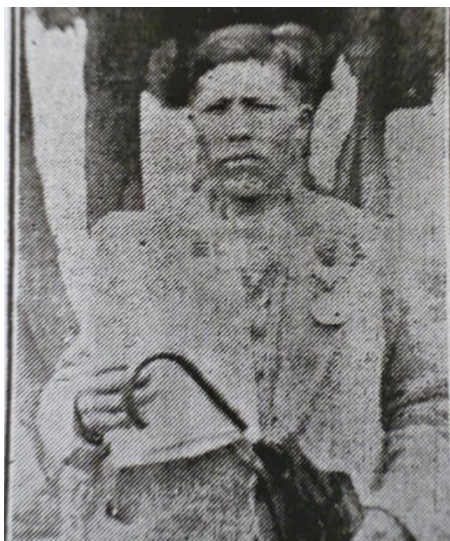
3.4 Uma experiência pedagógica na Bolívia: Nina Quispe

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anti-colonial (HOOKS, 2013, p. 10).

O sociólogo e antropólogo aimara, Esteban Ticona Alejo, olha para as contribuições dos camponeses e indígenas nas práticas anticoloniais, experiências de resistências epistemológicas e ontológicas que conformam a história boliviana – ainda que atravessadas muitas vezes pela colonialidade – como o legado de Eduardo Nina Quispe e sua concepção para educação e políticas indígenas entre as décadas de 1920 e 1930. O autor (ALEJO, 2013) nos conta que Nina Quispe, aimara, nasceu em um *ayllu*, *Chi'wu* ou *Chivo*, em 1882, em um momento histórico contraditório, no qual as expropriações de terra e expulsão dos índios pela oligarquia rural e mineradora eram práticas correntes, assim como a missão civilizadora e evangelizadora que procurava fixar o índio nos seus territórios de origem, para que não migrassem aos centros urbanos. A migração aimara para os arredores de La Paz, fruto das expropriações e expansões, intensificou-se durante as décadas de 1910 e 1920, dando origem a organizações indígenas poderosas, a partir de agremiações existentes desde tempos coloniais.

Entre 1910 e 1940, toda uma teorização sobre a educação rural com vistas a “civilizar” os índios, através da educação básica e alfabetização, gerou escolas rurais, em distritos próximos a La Paz, e escolas “ambulantes”. Entre meados das décadas de 1920 e 1930, Nina Quispe reclama o acesso da população indígena – aimaras, qhéchuas, moxenhos, tupi-guaranis e outras etnias – à educação com conteúdos programáticos próprios. Entre 1928 e 1930, estabelece a base para o “Centro Educativo Kollasuyo”, onde dá início à alfabetização de crianças. O projeto começa em sua casa e posteriormente conquista espaço em uma escola oficial. Torna-se mediador entre as comunidades indígenas e as instituições oficiais. Como a Sociedade República del Kollasuyo – outro nome usado pelo autor – fundada em 1930, existiam outros centros geradores de formação indígena, como o centro Educativo de Aborígenes Bartolomé de Las Casas, também criado por um movimento indígena, atuante entre 1912 e 1952.

Figura 6 – Eduardo Leandro Nina Quispe



Fonte: TESEOPRESS²⁹

A Sociedade era uma instituição comunitária de *ayllus* e *markas* (ver p. 14), integrada por todos os *jilakatas* – autoridade máxima – e representantes dos *ayllus*, expandia sua influência por vários departamentos: Potosí, Oruro, Cochabamba, Chuquisaca, Santa Cruz, Beni y Tarija, além de várias províncias de La Paz. O autor prossegue mostrando que a proposta pedagógica de Nina Quispe voltava-se para a formação integral e crítica das(os) estudantes, baseada no respeito mútuo ao indivíduo, “sem distinção de idade ou posição social” (ALEJO, 2013, p. 341), princípio de sua cultura original:

Esta proposta mostra que Nina Quispe não só estava preocupado com a educação, mas também por uma formação integral de seus educandos dentro dos princípios éticos e ideológicos de sua cultura. Por isso buscava que seus ensinamentos fossem a tomada de consciência do índio em relação a sua realidade de opressão e injustiça. Nesse contexto, propunha uma espécie de “educação libertadora”, embora com um conteúdo de descolonização (ALEJO, 2013, p. 341).³⁰

²⁹ Disponível em: <https://www.teseopress.com/encarnaciones/chapter/la-folklorizacion-disputada-el-proyecto-de-nacion-de-eduardo-nina-quispe/>. Acesso em 25 nov. 2020.

³⁰ No original: *Esta propuesta muestra que Nina Quispe no sólo estaba preocupada por la educación, sino también por una formación integral de sus educandos dentro de los principios éticos e ideológicos de su cultura. Por eso buscaba que sus enseñanzas sean la toma de conciencia del índio respecto a su realidad de opresión e injusticia. En este entendido, planteaba una especie de “educación liberadora”, aunque con un contenido de descolonización.*

Nina Quispe, como demonstra Alejo, propunha a participação ativa das comunidades indígenas no processo educativo, garantindo que os conteúdos oferecidos se mantivessem ligados às realidades culturais das diversas etnias, fortalecendo seu poder reivindicatório nos âmbitos sociais e territoriais. Opunha-se à exotização do indígena, numa aproximação, aparentemente, com as discussões atuais sobre a indústria da folclorização. Organizou em 1930, mesmo ano em que funda a *Sociedade República del Kollasuyo* – que reivindicava como do mesmo nível que as instituições republicanas – o Congresso de Indígenas. Nina Quispe é detido durante a guerra do Chaco, em uma manobra de silenciamento do movimento indígena. Não foram encontradas informações sobre o que se passou depois.

A experiência foi aqui relatada como exemplo da coesão e resistência indígena que marca a identidade boliviana.

3.5 “Não existe pedagogia pura”³¹

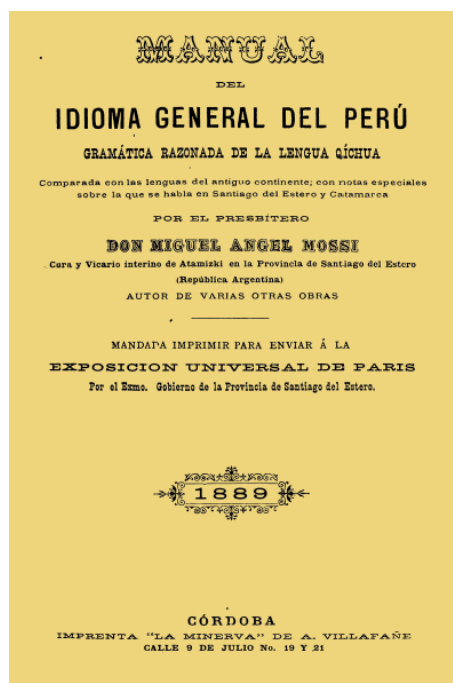
Walsh lembra ser Freire quem propõe o ato de educar e educar-se como ato político; a responsabilidade do pensamento crítico; a ética enquanto princípio inerente à prática educativa e a autocrítica como prática e processo contínuo de reflexão e ação. Destaca sua vivência na África, como provável momento em que passa a pensar no poder exercido desde conceitos como raça e racialização, na rebeldia como *práxis* política e pedagógica de existência e resistência (WALSH, 2009, p.17).

Em prefácio – escrito em 2002 – ao *Pedagogia da Esperança*, Leonardo Boff esclarece: “É oprimido fundamentalmente porque internalizou dentro de si o opressor que lhe tolhe a voz, a palavra, a ação autônoma e a liberdade” (FREIRE, 2011, p. 9). Nesse livro, Freire reafirma a necessidade do educador se familiarizar com os saberes dos grupos populares, suas leituras de mundo, suas religiosidades e a maneira como constroem e vivem suas resistências. Assinala a necessidade da pesquisa epistemológica para entender como grupos populares organizam seu saber, dando-lhes o crédito justo. Propõe que o problema fundamental, de natureza política, é entender que conteúdos pedagógicos são ideológicos e identificar emissores, destinatários e sobre quem os objetivos a favor e contra se lançam. Não existe neutralidade na educação ou escola fora

³¹ (FREIRE, 2013, p. 40)

das relações de poder, a educação é uma prática política e é a prática quem dá vida ao discurso. Prossegue, em outro momento, afirmando que a escola em si não é boa nem ruim, mas reprodutora das relações históricas entre a sociedade e a estrutura dominante, que são dialéticas, dinâmicas e cuja natureza contraditória abre espaços que podem ser ocupados (FREIRE, 2013, p. 45).

Figura 8 – Capa Manual del idioma general del Perú³²



Fonte: Manual del idioma general del Perú: gramática razonada de la lengua quíchua.³³

Sem negar a atuação dos especialistas, entende que toda a comunidade envolvida no contexto escolar deve contribuir, democratizando o poder de escolha (FREIRE, 2011, p. 153). Também não se trata do educador se omitir ou imprimir sua “leitura de mundo”, mas mostrar ao aluno que existem outras possibilidades. Freire prossegue, afirmando que o diálogo não reduz e não nivela os sujeitos, mas os valoriza enquanto detentores de seus conhecimentos. Entre professores e estudantes, o diálogo não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre

³² Neste manual o autor aponta a pouca atenção dada à língua quéchua, segundo ele a “mais perfeita, elegante, harmoniosa das línguas conhecidas.” (MOSSI *apud* CORDEIRO, 2014, p.211).

³³ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manual_del_idioma_general_del_Peru_-_Miguel_Angel_Bossi. Acesso em: 25 nov. 2020.

eles. Também não se trata, na educação popular, de relegar à formação técnica, mas de combiná-la com uma educação para compreender criticamente o mundo:

A verdade porém é outra. Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento apenas técnico não dá (FREIRE, 2011, p. 186).

Freire, ainda nesse mesmo livro, coloca-se diante da relação colonizador-colonizado: a superação da burocracia e da escola colonial, com a “formação de um política cultural que levasse a sério a questão das línguas nacionais, chamadas pelos colonizadores de dialetos” (2011, p. 243), sem, no entanto, negar o passado colonial e se apropriando de suas positivities. Esse tema é abordado também no livro *Pedagogia da tolerância*, quando diz ser fundamental para o dominador destruir a identidade cultural do dominado:

[...] Na História dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compreensão do mundo branco também; a língua do branco é a única que é língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do civilizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven (FREIRE, 2013, p. 29).

3.6 Temporalidades, urbanias e cidadanias em Martín-Barbero

Martín-Barbero afirma que, entre o final do século XVIII e meados do século XX, tanto na filosofia quanto nas ciências sociais – no âmbito dos tempos dos acontecimentos históricos, das revoluções, transformações sociais – se observou a hegemonia da percepção do tempo sobre a percepção do espaço, que perde sua densidade quando a experiência de estar no mundo deixa de ser linear para se transformar na experiência de deslocamento entre os pontos de uma rede formada por fios de meadas que se entrelaçam (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 98). O olhar iluminista substituiu o olhar romântico – que propunha o resgate do passado – e volta-se para o futuro, fazendo da novidade a única fonte cultural legítima: a representação do progresso da raça humana é

inseparável da representação do progresso ao longo de um tempo homogêneo e vazio. A renovação incessante é necessária à sobrevivência do sistema, convertendo o progresso em rotina e esse progresso vazio se confunde com a mudança aparente que as imagens produzem, o que leva G. Vattimo a afirmar que: “o sentido em que se move a tecnologia já não é tanto o domínio da natureza pelas máquinas, mas o desenvolvimento específico da informação e a comunicação do mundo como imagem.” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 100).³⁴

Segundo o autor, a contemporaneidade, fabricada em grande parte pelos meios de comunicação, desbota as cores do passado, destituindo-o de suas complexidades e ambiguidades, tornando-o conectável a qualquer outro ponto tão efêmero e ressignificável quanto. Converte o acontecimento em sua imagem, comprimindo o presente no instante. Referindo-se à televisão, observa que fluxo contínuo de imagens descontínuas e fragmentadas permitem que textos distintos se integrem nas grades de programação, produzindo a dissolução dos gêneros e o efêmero é convertido em proposta estética. Enquanto no racionalismo da ilustração as relações são de oposição, na episteme contemporânea as relações são de interação e se desenrolam em interfaces que possibilitam a construção de novas arquiteturas e saberes. A relação homem / computador se converte em uma nova figura da razão e uma nova corporeidade. A mediação tecnológica torna-se estrutural (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 101).

Martín-Barbero nos introduz no debate sobre a experiência contemporânea dos “deslocamentos”, fruto da dualidade espaço/território, elencando processos que – como explica – se até então orientaram a sociedade moderna, agora nos desorientam. Se a partir do século XVIII, através da literatura e das artes, construíram-se as comunidades imaginadas, os lugares de pertencimento, as territorialidades que conformavam a ideia de nação, “essa representação, e seus meios, são hoje completamente incapazes de dar conta da dupla des-ancoragem que experimenta a nação, tanto em seu espaço como em seu tempo” (2002, p. 267). Na contemporaneidade, a unidade nacional se fragmenta nas reivindicações dos diferentes grupos que a compõe e surge o *território do lugar*: a ancoragem se dá na corporeidade do cotidiano, na materialidade da ação e na reciprocidade, tecido na proximidade dos parentescos e das vizinhanças (2002, p. 268). Classifica quatro espacialidades entre as quais nos deslocamos³⁵:

³⁴ A tradução desse texto de Martín-Barbero por Richard Romancini encontra-se nas referências bibliográficas e o trecho entre aspas, na página 210.

³⁵ (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 209).

O *espaço habitado*, da ligação uterina³⁶ do ser com o espaço íntimo que o acolheu e acolhe, onde se constitui um corpo consciente, matriz da noção do território que protege e provê esse corpo; espaço do ritmo primordial que rege a dança do universo de seus elementos, entre eles, nós seres humano. Espaço do cuidar, do prover, do envolver: espaço do feminino, “da matria”.

O *espaço imaginado*, que Barbero identifica como primeiro espaço da identidade moderna, o espaço da “nações”, das fronteiras físicas e culturais, das identidades conformadas em comunidades; organizadas em Estados e legitimada pelo patrimônio. O espaço do masculino, da “pátria”.

O *espaço produzido* das tecnologias físicas ou virtuais onde se desenvolvem os meios de e para a comunicação. São os caminhos que conectam pontos, sejam eles estradas, atalhos, labirintos ou redes virtuais. São as máquinas de guerra, as tecnologias de comunicação, os veículos. É tecido nos imaginários. Mobiliza-se nas redes feitas de velocidades em que o tempo comprime/desmaterializa os espaços enquanto permitem a interação polissêmica (o autor usa “multívoca”) e à distância, que descorporizam os sujeitos. O espaços dos grupos, das comunidades que constituem os grupos maiores, Martín-Barbero chama “fratéria”.

O *espaço praticado*, das urbanias onde se criam diferentes modos de estar juntos, por onde passam e se entrecruzam os rejeitados, os excluídos, os interditados, os destituídos, das ressignificações, associações de ideias e construções de sentido (palimpsestos e hipertextos). Também o espaço das cidadanias, das heterogeneidades, onde as memórias locais e as utopias universais se encontram no projeto de formar a cidade; nas reinvenções: o projeto de “fazer política” que passa pelos movimentos de representação, participação, autogestão e reconhecimento; nas intermedialidades, o projeto de re-criação da cidade nos encontro das oralidades, da corporeidades, das literalidades eruditas e visualidades digitais.

O autor cita texto de Foucault³⁷ e afirma que a maneira como olhamos o espaço, na sociedade ocidental tem sua própria história: o espaço medieval era constituído por um conjunto hierarquizado de lugares, estáticos, onde cada elemento se encontrava circunscrito: sagrado/profano, urbano/rural, terrestre/celeste: o espaço de localização. O estático dá lugar ao movimento quando Galileu, no século XVII, concebe o espaço infinito e aberto. Na atualidade,

³⁶ A palavra usada no texto original é “*matria*”: *El espacio habitado o la “matria”*.

³⁷ Conferência proferida em 1967: De espaços outros.

prosegue, os espaços são “setorizados”³⁸: sistemas relacionais distribuídos em configurações variadas e, nesse contexto, o autor problematiza a setorização humana. Os parâmetros são adotados em determinados contextos e com determinados objetivos: “De fato, ocorreu uma certa dessacralização teórica do espaço (aquela sinalizada pela obra de Galileu), mas talvez não tenhamos ainda alcançado uma dessacralização prática do espaço.” (FOUCAULT, 2013, p. 114), o que significa que ainda perduram sistemas de oposição: público/privado, lazer/trabalho/familiar/social.

No texto referido por Martín-Barbero, Foucault cita Bachelard para observar que se em nossos espaços interiores estão presentes vários aspectos de nossas vivências, nos espaços exteriores vivemos conjuntos de relações que definem localizações (setorizações) irreduzíveis entre si, onde não é possível a sobreposição (FOUCAULT, 2013, p. 115). Entre tais espaços “setorizados”, Foucault analisa as heterotopias de desvio, os espaços que cabem àqueles que não “encontram lugar” na média, nos padrões, nos lugares reservados à norma. As heterotopias são relacionais, têm um funcionamento específico na sociedade em que se encontram, podem sobrepor em um único lugar real vários espaços incompatíveis entre si e estão, muito frequentemente, relacionadas a recortes temporais. Essa discussão é interessante quando se pensa no local que ocupa o imigrante na cidade.

Voltando à Martín-Barbero, o autor afirma que os Estados-Nação modernos criaram a figura do estrangeiro ao criar a identidade de nascimento: o imigrante introduz a ambiguidade e desestabiliza a ordem social e política, ao se instalar em um lugar que não lhe pertence. Compara o incômodo provocado pelos fluxos de imigrantes aos fluxos de informação e imagens, as novas linguagens que também chegaram para desestabilizar as autoridades e hierarquias constituídas: dado que o pensamento binário nos condicionou a acreditar que a verdade se instala em um único polo, tudo aquilo que se move do local onde esperamos encontrá-lo nos provoca incômodo e incerteza (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 23). O mesmo processo acontece com a ruptura na educação formal provocada pelas novas mídias: as novas linguagens constituem meios poderosos de socialização que rompem com formas de intermediação e autoridade até então estabelecidas, seja nas famílias, seja nas escolas.

³⁸ A palavra no original é *emplacement*, traduzida no texto adotado por “alocação”, que tomei a liberdade de substituir por setor/setorização ou localização(ões). Da mesma forma, substituí “espaço de extensão”, da tradução em português, por “espaço infinito”, com menos receio, pois está assim traduzida em castelhano.

“[...] Radicalizando a experiência de des-ancoragem produzida pela modernidade, a tecnologia digital deslocaliza os saberes modificando tanto o estatus cognitivo como institucional das condições do saber, e conduzindo a um forte borramento das fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, arte e ciência, saber especializado e experiência profana (no sentido de conhecimento leigo). É assim que as transformações nos modos como circula o saber constituem uma das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer. A dispersão e fragmentação das quais a mídia, a esse respeito, é responsabilizada, como se se tratasse de um efeito perverso, adquirem no plano da relação entre produção social e conhecimento um sentido outro; já que é em seu caráter disperso e fragmentado que o saber está podendo escapar ao controle e a reprodução predominantes em seus lugares legitimados de circulação.” (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 27).³⁹

3.7 Breve apresentação sobre a Educomunicação

Ismar Soares (2013) define a Educomunicação como campo de intervenção social que traz entre seus objetivos a promoção e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos de convivência e a ampliação do potencial comunicativo de indivíduos e comunidades. O autor data as primeiras experiências de educação para a comunicação na América Latina no início da década de 1960, tendo a produção cinematográfica como suporte, momento em que se formaram cineclubes e se organizaram encontros em espaços particulares, escolas católicas ou ainda em igrejas, a partir da mediação de padres, que comentavam as películas. Nos anos 70, ainda segundo Soares, difundiu-se a “leitura crítica dos meios” em espaços não formais, fazendo franca oposição aos meios de comunicação de massa e a influência cultural – leia-se dependência cultural, associada ao contexto da teoria da dependência econômica – em especial a televisão. Relata que ainda na década de 1970:

A força do pensamento latino-americano no campo da comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da Educomunicação como gestão de processos comunicativos

³⁹ No original: “Radicalizando la experiencia de des-anclaje producida por la modernidad, la tecnología digital deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arte, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituyan una de las más profundas transformaciones que una sociedad pueda sufrir. La dispersión y fragmentación de las que a ese respecto se culpa a los medios, como si de un efecto perverso se tratara, adquieren en el plano de la relación entre producción social y conocimiento un sentido muy otro; ya que es en su carácter disperso y fragmentado como el saber está pudiendo escapar al control y la reproducción imperantes en sus legitimados lugares de circulación.”

(SOARES, 2013, p. 181).

Soares descreve a década de 1980 como o momento em que a UNESCO articula a aproximação entre a educação e a comunicação no âmbito das políticas públicas e, nesse contexto, encontra os pensadores latino-americanos se “descolando” da escola europeia, caminhando em direção a novos referenciais. Importante apontar que o autor destaca a contribuição da Igreja Cristã, ao longo de todo esse processo. Durante a década de 1990, a educação para a comunicação se volta para a educação dos receptores, tendo se ramificado em duas vertentes: a análise das formas de produção das mídias e emprego das TICs na educação e, em outra perspectiva, as propostas inseridas na esfera cultural. O autor está se referindo aqui aos Estudos Culturais e, no âmbito da América Latina, a Martín-Barbero e Guillermo Orozco:

Foi possível, desta forma, passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos e medos que configuram a cultura do cotidiano (SOARES, 2013, p. 184).

Soares prossegue relatando que a primeira década dos anos 2000, no Brasil, é marcada pelo protagonismo do NCE-USP, cujas pesquisas orientam para “um novo paradigma de visualização da interface comunicação-educação, que passava a ser assumida como um espaço do agir coletivo, voltado essencialmente para a cidadania e além da lógica do mercado.” (SOARES, 2013, p. 185). Paradigmas esses voltados para a interdisciplinaridade – ciências humanas e as artes – e a superação do pensamento binário da modernidade na construção e fortalecimento de ecossistemas comunicativos, carregados de intenção educativa e objetivando o “pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais” (SOARES, 2013, p. 185). Lembrando aqui que o que se propõe é liberdade de expressão a partir do desenvolvimento de leitura crítica dos meios.

Naquilo que tange especificamente à relação entre a educação e a comunicação, no texto *Educomunicação: um campo de mediações*, publicado em 2000, Soares nos lembra que ainda que a Modernidade tenha constituído ambos os campos como independentes e aparentemente neutros, na América Latina contribuições teórico-práticas de pensadores como Freinet, Freire, Martín-Barbero e Kaplún as aproximaram (SOARES, 2000, p. 13). Cita Fernando Font, que propõe o conceito de “inteligência sentiente”, onde “a faculdade de apreensão da realidade é operada

conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata do homem” (SOARES, 2000, p. 16) em contraposição à divisão razão/sensibilidade operada pela Modernidade, convertendo primeiramente o ato de sentir em ato de aprender, para que então opere a razão. Cita Méndez Sanchez, que propõe uma educação voltada para a valorização do sujeito e da sensibilidade no processo educativo e a adoção da racionalidade plural e da valorização da diversidade, em substituição à racionalidade universalista (idem).

Soares observa também, citando Furter, que enquanto a escola formal está contida em espaços físicos delimitados, obedece a sistemas burocráticos e hierárquicos, dirigida a um público específico e regida por ideologias político-econômicas de Estado, a comunicação de massa reúne um conjunto de instituições de caráter transnacional, desburocratizado e desterritorializado, dirigido a um público aberto e obedece a organizações transnacionais não necessariamente explícitas, “responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade” (SOARES, 2000, p. 13). No entanto, o autor observa que, se por todas as razões citadas há quem discorde da possibilidade de integração sem que ocorra a perda das identidades dos campos, também há quem defenda a ideia, tendo a interdiscursividade como eixo condutor. E nesse último campo estão pensadores caros à Educomunicação, como Canclini “que coloca em meridiana evidência a necessidade de o sistema educativo envolver-se – em seu confronto com a moderna produção da cultura – com o mercado, o consumo e o sistema de comunicação que o serve” (SOARES, 2000, p. 17), entendendo o consumo como “um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos materiais e espirituais (idem) e observa “o poder manipulador do mercado, principalmente na destruição e subversão das ferramentas de leitura do mundo” (idem). Ismar Soares, então, reivindica – e vinte anos e uma pandemia depois, podemos constatar empiricamente o peso dessa afirmação – a importância da leitura crítica do consumo para a formação cidadã.

Podemos apreender, a partir desse breve panorama somado ao subcapítulo 3.2, que a Educomunicação, como a entendemos, integra um processo coletivo de construção de epistemologias latino-americanas que olha para a complexidade das identidades, formadas num contexto espaço-temporal que abriga ancestralidades negadas, a binariedade moderno-colonial e o produto: sujeitos contemporâneos fragmentados em imagens efêmeras que saltam de um ponto a outro, imersos em uma espécie de éter, quinta-essência produto da comunicação.

4. RELATANDO A RODA DE CONVERSA

Antes de tratar da roda de conversa, é importante apontar a interferência do momento atual neste trabalho, assunto já abordado na sessão 2: a pandemia provocada pelo coronavírus prejudicou não só os encontros com as mulheres – mães das crianças que seriam entrevistadas –, como o projeto inicial dos encontros de adolescentes idealizado por d. Mara⁴⁰, que aconteceriam nos diversos bairros da cidade e seriam acompanhados por mim na qualidade de pesquisadora. Os encontros foram adiados uma primeira vez e a segunda onda da pandemia provocou um segundo adiamento. Como bem coloca d. Mara, as questões que permeiam a vida escolar das crianças não são homogêneas e cada um dos bairros convive com suas especificidades e demandas. O grupo de pais do Brás, por exemplo, não permitiu que as crianças participassem da roda de conversa, entendendo que os pais devem resolver problemas de integração dos filhos – palavras de d. Mara. Sendo assim, esclareço que a visão apresentada aqui é parcial e restrita à conversa realizada com adolescentes cujos pais autorizaram o encontro⁴¹. Importante também esclarecer que os adolescentes entrevistados não são filhos de feministas comunitárias – ideia original do projeto – mas de mulheres que frequentam os encontros promovidos por elas: d. Yara viajou à Bolívia com os filhos após a eleição de Arce e o filho de d. Mara preferiu não participar, embora estivesse presente.

Cinco adolescentes participaram da roda, três meninos, moradores de Guaianases, filhos de amigas de d. Mara e duas meninas (irmãs), que vieram de Cidade Tiradentes especialmente para a roda. As meninas são vizinhas de don Hélio e d. Juliana (nomes fictícios), que as trouxeram. Conheci o casal em um encontro de mulheres que se deu na casa deles em setembro último (setembro de 2020) e d. Juliana participa com regularidade dos encontros de mulheres. Sentamos todos, inclusive don Hélio e d. Juliana, no terraço organizado como espaço infantil, e eu segui o protocolo dos encontros, oferecendo salgadinhos e refrigerantes que foram dispostos em uma mesinha, ao alcance dos adolescentes.

Comecei perguntando se havia alguma objeção na gravação da conversa, mas todos

⁴⁰ D. Mara estudou Ciências da Educação com especialização em Educação Popular, na Bolívia e trabalhava na área, mas a graduação foi interrompida quando migrou para o Brasil. É uma das fundadoras da AMILV.

⁴¹ O encontro aconteceu no espaço infantil da AMILV, em Guaianases, espaço este organizado para a reunião de crianças em idade de creche, durante a pandemia, para que não interrompessem seu desenvolvimento cognitivo – cálculo, porque não estive presente durante as atividades, que reuniam de 6 a 8 crianças. Rebeca (nome fictício), de 14 anos, elaborava atividades a partir de pesquisa nas redes.

concordaram. Avisei ter iniciado a gravação pelo celular, colocado na mesa dos salgadinhos com a ciência de todos. Em seguida, montei a câmera e expliquei que começaria a gravação em vídeo desde que não houvesse objeção, deixando claro que as gravações se destinavam exclusivamente à memória e registro da pesquisa e que não seriam em hipótese alguma, divulgadas. Pedi então que me informassem nome, idade, nacionalidade, série e escola onde estudam – expliquei que o nome da escola só ser mencionado se sentissem confortáveis – e codinome com o qual gostariam de ser identificados na pesquisa. Nenhum deles quis se auto atribuir um codinome, portanto, os nomes fictícios foram dados por mim. Houve um grande constrangimento inicial, espaço que preenchi falando um pouco sobre a minha pesquisa anterior, até que Marco abriu os relatos.

Marco tem 15 anos, é brasileiro nascido em São Paulo e gêmeo de Gustavo, que também está presente. Cursam o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola integral de Guaianases que não identificou. Seus pais e seu irmão mais velho são bolivianos nascidos em La Paz, a irmã mais nova também é brasileira. André tem 10 anos, é boliviano e filho de bolivianos, está no 4º ano do Fundamental I de uma escola estadual em Guaianases. Os irmãos e a irmã nasceram aqui. O gêmeo de Marco, Gustavo, disse apenas que estava na mesma escola e série. Helena e Graciela são irmãs, têm 12 e 11 anos, são brasileiras, filhas de pais bolivianos. Estudam em uma escola estadual de Cidade Tiradentes, nos 7º e 5º anos do Fundamental.

Perguntei se eram chamados “bolivianos” na escola e se achavam bom, ruim ou não fazia diferença. André respondeu que todo mundo o chama de “boliviano”, mas para ele “é normal”. Marco primeiro disse “mais ou menos”, então comentou que o chamavam de “boliviano”, mas ele sempre respondia que não era boliviano, que era “brasileiro como eles”. As meninas disseram que não e Gustavo não comentou. Perguntei quantos deles visitavam a Bolívia nas férias⁴² e Helena responde que foi duas vezes, mas era bem pequenininha e não voltou mais. Perguntei se era muito diferente daqui e André explica – “Muito... é bem frio, tem nevoeiro, tem muitas subidas... é normal lá, mas é mais grande lá...”. Perguntei se a cidade era maior, e André respondeu que sim, mas não soube dizer o nome da cidade.

Perguntei se eles aprendiam a história dos pais e a resposta de Helena foi negativa. Marco respondeu que mais ou menos, mas não na escola – “só uma vez que a professora foi viajar e ela falou um pouquinho como é que era a Bolívia...”. Perguntei se eles gostariam que a escola

⁴² Esta pergunta se relaciona com a Iniciação Científica: a orientadora da escola da Casa Verde me contou que muitas das crianças viajavam para a Bolívia nas férias, inclusive para uma “festa da colheita”, que gerou o rumor de que os pais as levavam para “trabalhar no campo”.

abordasse mais a história da Bolívia e a resposta de Marco foi – “Sim”. Todos concordaram que seria “bacana” e têm curiosidade. Marco e Gustavo contam que às vezes perguntam para os pais e eles contam um pouquinho, que recentemente a sua avó materna morreu: caiu, quebrou a perna e fez uma cirurgia... depois de três dias morreu porque não conseguia respirar e a mãe está muito triste. Os pais de todos falam espanhol, aimará e português. Helena conta que os pais têm o costume de conversar em português com elas e em aimará entre si, quando não querem que elas entendam. Costumavam falar em espanhol, mas agora ela entende bem. Perguntei se eles achariam legal aprender aimará e todos responderam sim. Não conhecem a cultura boliviana e não conversam sobre isso com os pais.

Outro tema que surgiu na Iniciação Científica foi o “preconceito invertido”: os professores esperam de estudantes de origem boliviana um comportamento “exemplar”⁴³: estudantes quietos, tímidos estudiosos e qualquer um que foge à regra se “abrasileirou”. Pergunto se os professores esperam mais deles, ficam esperando que sejam mais perfeitos que os “brasileiros”. Helena responde “– Eu acho sim. Acha que a gente é um pouco mais esperto, só porque a gente é um pouco mais quieto ou um pouco mais tímido”. Todos afirmam que as crianças brasileiras nunca “implicaram” com eles por serem “bolivianos”⁴⁴. Marco diz que isso só acontecia quando mudava de escola por conta de mudança de domicílio e precisava fazer novas amizades: os meninos insistiam muito para eles dizerem palavrões em espanhol, mas ele se recusava.

Perguntei então sobre como é ser alfabetizado sem ter a ajuda dos pais. Helena explica que começou a aprender tudo sozinha pela televisão, em programas infantis: o alfabeto, tudo: “– Então quando eu cresci eu fui crescendo tudo sozinha, tipo eu fiz as lições sozinha, aí eu comecei a aprender tudo, tipo o alfabeto eu aprendi tudo sozinha pela televisão, pelos programas infantis. E depois meu pai ficava impressionado como eu aprendi tudo sozinha porque ele não entendia muito bem o português, eu perguntava pra ele e ele falava “– Filha, desculpa, eu não entendo porque meu desenvolvimento lá na Bolívia é bem diferente daqui”. Ela está se referindo ao currículo escolar. Perguntei se as professoras da escola ajudavam com as dúvidas, mas Helena respondeu que “– Mais ou menos, porque eu não perguntava muito, mas eu prestava mais atenção na aula para fazer melhor em casa”. Daí conta: “– E aí, como minha irmã foi crescendo, eu também fui ajudando ela, aí ela conseguiu aprender melhor”.

⁴³ Comportamento esperado em uma “educação bancária”.

⁴⁴ Essa afirmação contradiz um relato de d. Mara, que tem depoimentos bastante doloridos de crianças que são chamadas de “sujas”, “feias”, “índias” na escola.

Das festividades na escola, Helena responde que gosta das festas de despedida e dia das crianças. Minha intenção era saber um pouco sobre os encontros que fazem parte do calendário escolar, como Festa da família, Festa das Nações, mas todos responderam que em suas escolas não acontecem. Pergunto como estão sendo as aulas na pandemia, Helena e Graciela estão tendo aula pelo WhatsApp, no celular já que não têm computador em casa. Perguntei se não era muito cansativo e a resposta das duas foi: “– Mais ou menos”, mas preferem aulas presenciais. Quanto à rotina, estão fazendo aulas pelo aplicativo da Secretaria Municipal de Educação, que não tem grade horária e pelo WhatsApp, onde as aulas acontecem das 13h às 15h, não são muito difíceis, mas passam muitas lições. André disse que tem aula diariamente, com muita lição. Marco e Gustavo estão começando a frequentar a escola, mas está mais difícil. Nenhum deles relatou tristeza. Marco diz que não costumava sair de casa, então não faz diferença e conta que irmão mais velho, que já está na faculdade (não sabe qual) saiu para uma festa e só voltou no dia seguinte: o pai ficou uma fera. Aproveitei o gancho e perguntei se eles gostariam de fazer faculdade, todos responderam que sim, mas só as meninas responderam sobre sua escolha: Helena quer ser administradora de negócios, Graciela quer ser veterinária. Pergunto, então, se eles têm alguma orientação sobre como chegar à faculdade e a resposta é: não. Não recebem nenhuma orientação sobre as faculdades, sobre os cursinhos populares, enfim, sobre os instrumentos disponíveis para atingir seus objetivos.

Pergunto se eles não achariam bacana que os pais dessem aulas para quem quisesse aprender espanhol, aimará ou quéchua e então Gustavo lembra de uma história estarrecedora sobre Marco que, estimulado, conta: quando pequenos, usavam o espanhol para se comunicar na escola, apesar de proibidos pela professora, como acontecia no ambiente doméstico. Passaram a ser agredidos fisicamente e, em determinado momento, a professora acabou por “rasgar” a orelha de Marco, de tanto “puxá-la”. O pai foi reclamar na escola, mas também acabou por exigir dos meninos muitas horas de estudos, fechados no quarto, para que aprendessem português. Gustavo me conta, então, que apesar de não conseguir enxergar bem, era mandado para o fundo da classe e cedia as carteiras da frente para outras crianças. Pergunto se eles sabem o que os pais faziam na Bolívia antes de vir ao Brasil. Segundo Marco, pai conta que quando era criança ajudava a mãe vendendo nas ruas. Pergunto se eles recebem estudantes que chegam da Bolívia e Helena conta que ela com outras colegas da classe apoiaram uma menina boliviana, incentivadas pela professora, e a adaptação foi rápida. Marco lembra apenas de uma menina que só falava espanhol no quarto ano, ainda na escola do Brás. Para Helena a escola ideal teria mais brincadeiras.

Don Hélio, então, entra na conversa dizendo que teve muito medo de que a filha não se adaptasse na escola, quando se mudou do Brás para Cidade Tiradentes. Mas não ocorreram problemas. Conjectura que o problema às vezes é dos pais, de como tratam as crianças e que “antigamente” as crianças bolivianas sofriam preconceito. Em outro momento, diz que às vezes são chamados “Bolívia”, mas não pensa que seja discriminação e, nesse caso, as crianças têm que ser fortes: “– Eles sabem que são brasileiros”. Retira a responsabilidade da escola, que entende como um lugar de educação formal⁴⁵, nos casos de preconceito. Comenta que as filhas não têm a mesma educação que a sua e arrisca uma proporção: hoje os pais educam 30% do que seus pais educaram. Quando pequeno, acordava 5h trabalhava até as 7h, usava meia hora para o café da manhã e o banho, caminhava até a escola – que ficava longe – e estudava das 8h até as 13h. Chegava na aula cansado e com muito sono: estudar era um esforço enorme. À tarde, trabalhava também. Diz que os pais deveriam contar as histórias de suas infâncias para que os filhos se valorizem e no futuro, não sejam costureiros. Reconhece o quanto é difícil para as crianças ouvirem: sua filha mais velha, agora com 7 anos, chora quando ele conta suas histórias. Lembra, se divertindo, que ganhava do pai meias de futebol bem grandes que, à medida que furavam eram cortadas e costuradas na ponta, até ficarem “bem curtinhas”. O “tênis” precisava durar o ano inteiro. Lamenta não ter estudado mais e espera que as filhas não precisem repetir seu sofrimento.

– É muito interessante compartilhar as histórias dos pais, (...) eles não são mais bolivianos, eles são brasileiros. Eu posso dizer assim, sempre nos falamos né: “bolivianos”, “bolívia”, aí... pra mim... eles tem que se sentir mais bolivianos que brasileiros porque eles já tem uma identidade⁴⁶ que fala Brasil, né... (Don Hélio).

Don Hélio comenta como foram difíceis seus primeiros contatos com a língua falada: não conseguia entender as palavras ou diferenciar muitas delas. Por ordem da dona da oficina, ficava meia hora por dia fechado, estudando os encartes de promoção do supermercado: cebola, cenoura, abacaxi... Nesse momento me lembro da alfabetização de minha filha e como tínhamos longas conversas sobre a diferença entre as palavras escritas e como as pronunciávamos. Era um corrigir sem fim: – Não é “di”, mamãe, é “de”. Não é “vam’bora...”, mamãe, é “vamos embora”. Foi um tempo em que recebemos, também, alguns arquitetos de Curitiba no escritório e eles brincavam

⁴⁵ Entendi aqui como o local da educação bancária”.

⁴⁶ Don Hélio está se referindo ao RG.

muito com a “fala de paulista”, achavam graça na falta dos erres finais: “– Vou *passá* amanhã pra pegar as amostras”, da supressão do “d”: *fazeno, pegano, construino*. Lembrei de minha mãe contando que, quando pequena, decidiu ensinar um inglês e começou pelas palavras *palito* e *paletó* – que pronunciamos *palitó*. Não sei muito bem de onde ela tirou isso... me pareceu alguma piada antiga. Don Hélio lembra que ia às compras, por ordem da empregadora, mas não conhecia a palavra “troco”: entregava o dinheiro e ficava esperando que algo acontecesse. Também não sabia fazer a conversão: voltava para a casa/oficina e entregava tudo para que a senhora conferisse.

Tinha 19 anos quando chegou ao Brasil, sozinho. Fala castelhano e aimará como os pais e explica: “– Meus pais são de La paz, lá falam aimará”. A esposa é de Cochabamba, fala quéchua. São *collas*, uma forma pejorativa de designar aqueles os originários do altiplano, do antigo *Collasuyo*. Explicam a diferença para os *cambas*, que vivem nas regiões de Santa Cruz de la Sierra, e, segundo o casal, falam uma língua que mistura castelhano, “português” e “puxa” o sotaque “argentino” de Buenos Aires. Brincamos um pouco com os sotaques e don Hélio emenda: “– É interessante também aprender a falar: se você está com um *camba*, fala como *camba*, se você está com um argentino, fala como argentino... aí você vai... esse que eles tem que fazer, né... se seu pai fala aimará⁴⁷, (?) a gente lá pode falar aimará...”

A conversa caminha para o receio de que suas filhas se envergonhem dele quando entrarem na adolescência. Lembra da vergonha que sentia dos pais, de suas vestimentas, de não querer apresentá-los às namoradas ou convidá-los para as festas da escola, para o dia das mães ou o dia dos pais: a mãe de *pollera*, o pai de *chancletas*⁴⁸. Agora que é pai, sente-se arrependido, mas não há o que fazer, o pai já faleceu. Cita o ditado: “– Aquilo que você plantou, vai colher.” Conjectura que os pais trabalham dia e noite, preocupados em pagar o aluguel e acabam não orientando os filhos, que passam o dia todo no celular ou na tv.

Passamos a conversar sobre os encontros que d. Mara pretende realizar com os adolescentes e don Hélio observa que durante a pandemia muitos pais morreram: “– Os pais deixaram os filhos, as mães deixaram os filhos... coisa mais triste, né. Hoje em dia a gente tem que valorar muito, como você falou, nossas raízes, nossos princípios e valores, mais importante, né... por exemplo: as pessoas que passamos uma experiência muito grande na vida [...] pra continuar esse mundo, você tem que deixar seus princípios, suas raízes. [...] Eu vou te contar, essa reunião e muita, muita

⁴⁷ Interessante perceber que neste momento ele muda a acentuação da palavra para *aymará*, até então a pronúncia era *aymara*.

⁴⁸ *Pollera*, no caso, é a saia das cholas. *Chancletas* são chinelos.

criança ali, muitos adolescentes que podem se interessar, fazer um encontro, seria muito interessante. [...] Antes eu morava de aluguel lá no centro, tivemos que trabalhar dia e noite para nossos filhos terem uma moradia digna, e para elas poder chegar em casa, ter um quarto, escritório pra elas estudarem, esse é o meu propósito [...]”.

Figura 9 – Colheita de batatas⁴⁹



Fonte: Nueva Corónica Y Buen Gobierno⁵⁰

⁴⁹ As batatas são um importante item da alimentação ancestral da população andina e, como veremos na sessão de análise, também pode ser usada como uma forma de desqualificar a população de origem indígena.

⁵⁰ AYALA, Felipe Guamán Poma de. **Nueva Corónica Y Buen Gobierno** (2). 1615, p. 461.

5. ANÁLISE

Com já era esperado, ficou evidente que um trabalho de investigação como esse depende da construção de uma relação de confiança e uma vivência que não acontece em uma única tarde de bate-papo. Não quero dizer com isso que as(os) adolescentes sonegaram informações, mas talvez não haja percepção ou, não podemos descartar, que não ocorram mesmo problemas de convívio com esse grupo, ou pelo menos, não aqueles que identificamos e qualificamos como tal. Pergunto-me, também, o quanto as rodas de conversa preparatórias, dirigidas por d. Mara, não teriam me surpreendido e até que ponto, não estou elegendo como problema algo que diz respeito à minha subjetividade e às minhas vivências. O tempo da escutatória foi atropelado. Fato é que como pesquisadora me sinto sempre escorregando nesse terreno que é “narrar” o outro.

As(os) cinco adolescentes que se manifestaram na roda de conversa trouxeram em comum, bastante tranquilidade em relação ao convívio dentro da escola, exceto pelo episódio de agressão narrado por Marco e, mesmo assim, quem trouxe o assunto inicialmente foi seu irmão. Segundo Mayra Gomes, os discursos narram o mundo atribuindo os lugares na normalidade e da patologia, estabelecem valores, determinam lugares e hierarquizam, desenhando a paisagem que será vislumbrada (GOMES, 2003). Nesse caso, o uso do castelhano tomou esse lugar da patologia e a insegurança dos meninos em narrar o fato demonstrou isso: só se sentiram confiantes em sua indignação depois que eu mesma validei o episódio como absurdo, portanto há que se perguntar quantas outras situações similares são dadas como “fatos da vida” e naturalizadas.

Como contraponto, o episódio da agressão ocorreu em uma escola do Brás, provavelmente há 7 ou 8 anos. Segundo don Hélio, sua filha que hoje tem 7 anos, estava completamente integrada em uma escola também do Brás onde estudava antes de se mudarem para a Cidade Tiradentes, assim como as duas meninas que participaram da roda. Os nomes das escolas em nenhum momento foram citados, lembrando que esse foi um acordo nosso, para que se sentissem confortáveis em comentar. Há que se ter em mente a relatividade tanto o espaço temporal quanto o espaço geográfico, lembrando que a cidade e seus habitantes constituem um organismo vivo em mutação constante: escola e bairro de ontem não são necessariamente escola e bairro de hoje, principalmente em uma cidade como São Paulo, extremamente sensível às condicionantes que regem mundo globalizado e conseqüentemente sujeita a velocidade de transformação vertiginosa.

Voltando às adolescentes, mudaram-se recentemente para uma área em formação com uma

população significativa de bolivianas(os)⁵¹: Don Hélio, vizinho, brinca que a rua deveria se chamar “rua dos Bolivianos”, portanto é de se imaginar que sendo a população “recente”, a rejeição à comunidade seja menor do que em uma região onde a comunidade está consolidada, como nos casos que identifiquei em pesquisa anterior:

Quanto ao preconceito contra alunos estrangeiros serem reforçados pela família, as opiniões se dividem. Na escola do bairro da Liberdade, a coordenadora afirmou que não percebe o problema: talvez seja possível conjecturar que é um bairro que tem uma longa tradição na recepção de imigrantes. Na escola localizada na Casa Verde, onde o estabelecimento de imigrantes é mais recente, as coordenadoras afirmam que percebem essa influência. No entanto, é importante ressaltar que a coordenadora P., levanta a questão do preconceito como uma questão de reação ao diferente (CANJANI, 2018, p. 62).

Lembro aqui Nibert Elias que pensa a questão do outro, do estrangeiro, do *outsider* a partir da pesquisa que realizou durante a década de 1950 em uma comunidade inglesa, à qual atribuiu o nome fictício de Winston Parva. Identifica a noção de pertencimento ao lugar – entendido em sua diacronia, no tempo necessário para que se criem laços afetivos e sociais que identificam um sujeito como membro daquela determinada comunidade. Aos *outsiders*, são atribuídos ou exacerbados valores e comportamentos considerados inadequados, enquanto os estabelecidos são enaltecidos. Passam a ser anunciados como ameaça ao *status quo* local. Elias chama a atenção para a diferença entre estigmatização grupal e preconceito individual, em que a atribuição de um “valor humano inferior” torna-se arma na disputa de poder, dirigido a um grupo que deixou para trás sua comunidade e precisa lidar com novas regras sociais e culturais (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Podemos voltar também às reflexões de Martín-Barbero quando localiza os espaços da cidade: as(os) filhas(os), nascidas(os) aqui, o *espaço da mátria*, adquirem direito ao *espaço imaginado* da pátria, ao contrário das mães e pais, que permanecem estrangeiros. Nenhum deles

⁵¹ Participei de uma reunião de mulheres na casa de don Hélio em um domingo à tarde. Pareceu-me uma dessas áreas que são primeiro ocupadas e posteriormente regularizadas pelo poder público, lindeira à ruas devidamente asfaltadas, conjuntos habitacionais, transporte público e hospital. O caminho me foi indicado, uma vez que não há endereço oficial. As ruas são de terra, com traçado irregular e não tem qualquer manutenção: atravessamos muitas valas provocadas pela erosão. Existe luz elétrica e as casas, de alvenaria, estão sendo muito bem construídas, aos poucos, e em sua maioria ainda não foram rebocadas. Muitas crianças brincam na rua, algumas residências instalam, em suas garagens, um pequeno comércio. No trajeto passamos pelo Terminal de ônibus Cidade Tiradentes, Hospital Tiradentes e Hospital Santa Marcelina, cerca de 15 minutos do nosso destino. Pelo Google Maps é possível observar estação da SABESP, EMEIs, EMEFs, CEIs, Escola Municipal de educação Profissional, Escola técnica estadual, Mercado Municipal, a Bibliotecas Céu Azul, UBSs, CRAS, igrejas evangélicas: adventistas, pentecostais, batistas e católicas. Uma região em franca expansão urbana.

se identifica com a Bolívia – André e Helena viajaram para lá muito pequenos, mas nem sequer sabiam informar o nome da cidade onde estiveram. Marco, Gustavo e Graciela não conhecem o país. Esta informação também contrasta com informação que recebi de uma escola na Casa Verde, em pesquisa anterior já citada, de que o número de crianças bolivianas ou filhas de, que costumavam viajar para a Bolívia nas épocas de festas, era expressivo e havia uma política informal de tolerância para com as ausências, já que sobrepujam o calendário letivo.

Don Hélio e d. Juliana têm como língua materna o aimará e o quéchuá. O censo de 2012⁵² nos mostra que no departamento de La Paz, 31,88% dos habitantes aprenderam a falar em aimará até os 4 anos e, no departamento de Cochabamba, esse número é 38,14%. Se incluirmos os demais idiomas oficiais indígenas, os números aproximados por departamento são: Potosi, 57%; Chuquisaca, 44%; Cochabamba 42,5%; La Paz, 35%; Oruro, 31,7%; Santa Cruz, 11,6%; Tarija, 8%; Beni, 7% e Pando, 5,5%. Em números totais 29,6% da população aprendeu a falar em um idioma indígena oficial, até os 4 anos. Não encontrei um levantamento sobre a população que fala exclusivamente uma das línguas indígenas, mas em visita à feira da rua Coimbra, me deparei com adolescentes e jovens, principalmente mulheres, que não falavam o castelhano e essa informação foi depois corroborada por d. Mara e d. Yara: migram das áreas rurais do altiplano para São Paulo, sem habitarem regiões urbanas da Bolívia. Estavam à frente das barracas atendendo clientes, mas ao serem abordadas por mim, mesmo falando castelhano, entravam visivelmente em pânico e alguém, que parecia ser a dona da barraca, rapidamente tomava frente. Mudei minha abordagem, mas demorei para entender: não eram só indocumentadas com medo de serem descobertas pela imigração, também não entendiam o que eu estava falando.

Hooks comenta que encoraja em suas aulas, que estudantes negras(os) usem sua primeira língua⁵³, no caso o vernáculo negro, para depois traduzi-la, com intenção pedagógica: para que estudantes brancas(os) experimentem a sensação de não compreender o que é falado: “Esse espaço proporciona não somente a experiência de ouvir sem “dominar”, sem ter a propriedade de fala nem tomar posse dela pela interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não inglesas” (HOOKS, 2013, p. 230). A autora nos mostra que romper com a primazia da língua é um ato político e transformador. Don Hélio e d. Juliana lembram, para além da desqualificação das línguas indígenas, a hierarquia construída no sotaque do castelhano falado em Santa Cruz de la Sierra,

⁵²Disponível em: http://censosbolivia.ine.gob.bo/censofichacomunidad/c_listadof/index/01/x/x/x. Acesso em: 24 out. 2020.

⁵³ Graduação, curso de *Escritoras Negras*.

centro econômico do país. bell hooks cita um verso de Adriene Rich: “Essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (HOOKS, 2013, p. 223). A autora está se referindo à língua inglesa, mas o comentário pode ser facilmente transportado para o castelhano ou o português. Prossegue afirmando que o problema não é a língua “mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.”(idem, p. 224). Fato é que a língua tem uma dimensão política, enuncia epistemologias e ontologias: olhando para o grupo da Roda, percebemos que bastou uma geração para serem praticamente apagadas. Como coloca Walsh, a colonialidade cosmogônica mina a continuidade civilizatória (ver pág. 34).

bell hooks observa, na introdução de seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a necessidade de desconstruir a ideia de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula e para onde convergem todos os olhares e traz a ideia das comunidades de aprendizagem, onde todos têm a contribuir e cabe ao professor valorizar a presença de cada um (HOOKS, 2013, p. 18). O fato de as crianças não saberem que as escolas têm dias de confraternização como parte do calendário escolar como “Dia da Família”, “Feira das Nações” e outros, mostra como o espaço da escola é subaproveitado por elas(es) e pelas mães e pais, o que nos leva de volta às urbanias e cidadanias de Martín-Barbero, e a indagar como e em que medida se apropriam dos *espaços praticados*.

Lembramos a fala de don Hélio, ao pensar no espaço escolar para além das atividades regulares, como ponto de convergência da comunidade no compartilhamento e construção de saberes como, por exemplo, a possibilidade dos pais ensinarem aimará ou quéchua em atividade aberta à comunidade. Experiência inserida no campo da “interculturalidade crítica” proposta por Walsh, um projeto voltado para o diálogo intergeracional, para o resgate da memória social e da continuidade histórica desvinculada noção de evolução unilinear, para as reflexões acerca da pluralidade de maneiras de se estar no mundo, em contraponto ao olhar excludente do pensamento moderno-colonial. Caminhar, portanto, em direção à construção de novos marcos epistemológicos, considerando os aspectos relacionais da estrutura social onde se inserem. Importante não se perder de vista que estamos falando de adolescentes que se identificam como brasileiros e com modos de viver inscritos em um universo maior que é a megalópole.

As(os) adolescentes participantes da Roda não se identificam com a Bolívia, as informações que recebem porventura sobre o país ou sobre sua ascendência, vêm aparentemente

filtradas pela escola formal ou pelos meios de comunicação: apesar de não termos tocado no assunto de assistirem seus pais serem chamados escravos na mídia, as mães com quem tenho contato se ressentem, humilhadas pela designação. Não há um contraponto evidente, visto que pouco conversam sobre as histórias de vida de seus pais e avós. Fica apontado também que o processo de apagamento da história, para esse grupo, já havia sido iniciado em momento anterior à migração. O deslocamento para o Brasil consolida uma ruptura que já estava em marcha, o afastamento de um modo de vida que não condiz com a imagem de “homem urbano bem-sucedido”.

A conversa com os adolescentes e don Hélio nos leva a propor a valorização das histórias de vida, enquanto instrumento de resgate e fortalecimento das identidades individuais e coletivas; de construção de narrativas outras, que não a da colonialidade e da pluralidade de perspectivas, na contramão da história única. As histórias de vida nos possibilitam entrar em contato com os “não ditos” que nos constroem e, nesse sentido, fazer frente ao processo de “desancoragem produzido pela modernidade”, tal qual coloca Martín-Barbero (2002). Segundo Walsh (2009, p. 64), escrever as memórias e ensinamentos que vêm da tradição oral, para serem aplicadas “dentro e fora” de casa é um componente chave da pedagogia afro-decolonial para visibilizar a diferença afro-ancestral e sua luta ontológica-existencial ante as políticas públicas urbanas. Mais uma vez é importante não nos distanciarmos da compreensão de que não necessariamente as(os) descendentes de imigrantes se identificam com o local de origem de seus progenitores apenas pelo fato de carregarem traços fenotípicos andinos: são brasileiras(os) e se identificam – pelo menos nesse exemplo – com a realidade onde cresceram, ainda que, obviamente estejam imersas(os) e se construam em um ambiente híbrido. Não se trata da atribuição de identidades essencialistas, mas do reconhecimento de trajetórias diversas a serem convertidas em um olhar crítico para a vida cotidiana, com um propósito transformador.

Lembrando que Achinte afirma que “a sensação de segurança enraizada na racionalidade colonizou nossa cotidianidade e os sistemas educativos e, somada à ideia de êxito, sustentam a fantasia de estabilidade nos vários campos da existência dos sujeitos” (ver pág. 37) assistimos a don Hélio lamentar não ter estudado e depositar nos estudos a esperança de que as filhas tenham “uma vida melhor”. A valorização dos estudos é uma característica da comunidade e o desconforto dos pais bolivianos com a conduta de estudantes brasileiras(os), comentário recorrente. Uma das comparações que fazem é que no Brasil, uniforme e material de estudo são gratuitos, enquanto na

Bolívia, tudo é pago e nós não sabemos valorizar o que temos. Como contraponto, segundo esses mesmos pais, o estudo na Bolívia “é melhor”. Todos têm vontade de fazer faculdade, mas nenhum conhecimento sobre como conduzir o processo, sobre cursinhos populares, etc. e o mesmo acontece com os pais, o que nos leva a pensar no ensino superior como um *espaço interdito* pela ausência de comunicação/informação, ainda que o irmão dos gêmeos curse uma graduação que não souberam especificar. Existe uma lacuna evidente entre objetivo e os meios para alcançá-lo. Como contraponto, temos a reflexão proposta por Achinte sobre o mito da racionalidade que, investindo na ideia de linearidade, de desenvolvimento sequencial como uma jornada em direção a um porto seguro, afasta-nos da experiência da vida e seus imponderáveis.

Bernardino-Costa *et al.* (2018, p. 10) afirmam que o cogito cartesiano, para além de produzir a desqualificação epistêmica, produz a negação ontológica na qual o entendimento do que é desenvolvimento humano se ancora nos modelos europeus e norte-americanos e como podemos perceber, produz a vergonha e o afastamento, alimentando a noção de linearidade evolutiva, esperança que don Hélio deposita nas filhas. A fala dolorida de don Hélio sobre ter se envergonhado dos pais e sua cultura na adolescência, a apreensão de que se repita com ele – trazendo Achinte novamente – uma vez estejam as filhas acomodadas em um patamar onde seu direito de existência será reconhecido, aponta para isso.

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que queiram se distanciar dessa terra (WA THIONG’O, 2005, p. 3 APUD BERNARDINO-COSTA *et al.*, 2018, p. 9).

Presenciei alguns episódios ilustrativos dessa desqualificação epistemológica, dessa *bomba cultural* à qual se refere Wa Thiong’o, como o momento em que algumas das mulheres do grupo foram informadas de que estavam sendo chamadas *comedoras de chuños*⁵⁴ por um fornecedor de aviamentos importante na comunidade, também boliviano. O comentário sintético carrega todo

⁵⁴ *Chuños* são batatas desidratadas produzidos no início do inverno nas regiões do altiplano por povos qhéchua e aymara e remonta à civilização incaica. A produção dos *chuños* é uma operação coletiva. O alimento era usado em longos deslocamentos, tem alto poder nutritivo, e pode ser armazenado por longos períodos sem grandes exigências. Os *chuños* de cor branca são chamados *tunta*. São vendidos na rua Coimbra, como outros produtos da culinária do altiplano.

um universo simbólico ao eleger um alimento ancestral dos indígenas do altiplano para humilhar as costureiras que pediam prazo para pagar as compras, no meio da pandemia. Fica ainda mais pesado quando nos lembramos do ditado: “você é o que você come”. Mas isso não nos é estranho, aqui no Brasil temos muitos exemplos como esse.

Em outro momento, solicitaram a minha participação em uma manifestação pelo direito a voto em trânsito em frente ao Consulado da Bolívia, na Vila Mariana. Éramos bem poucos manifestantes e, às tantas, me pediram para segurar uma Whipala⁵⁵ enorme, em forma de faixa – calculo que quase 10m de comprimento. Ao meu lado, estava uma imigrante, costureira, que integra a associação e esteve presente em boa parte das reuniões que frequentei. Estava visivelmente incomodada e deu um sem número de desculpas para não segurar a bandeira: precisava beber água, sair do sol, atender o celular... até que não foi mais possível recusar o pedido, postou-se ao meu lado sem colocar a mão na bandeira e confidenciou, baixinho, alguma coisa como: “– Eu sou de Santa Cruz, se meus amigos me virem segurando essa bandeira, vão tirar sarro de mim até o fim da vida, não vou poder voltar lá...”.

Nesse sentido, tudo passa também pelo reconhecimento – não a rejeição ou a negação - do processo que funda a América Latina e é muito interessante observar o caso boliviano em sua especificidade: elementos de geografia, história e proporção populacional. Aparentemente, a geografia andina foi fundamental – pela dificuldade de acesso e ocupação, pelo clima inóspito – para a preservação de uma cultura que guarda elementos significativos de sua cultura original, mesmo que não nomeados e ainda que atravessada pelo acontecimento colonial. Esse reconhecimento vai nos permitir refletir sobre o real significado de se classificar, lembrando Julieta Paredes (2019), um saber como “crença” ou “folclore”, uma língua como “dialeto”, se perguntar como se dão classificações como “filosofia” e “cosmovisão”, ou ainda, o que está implícito em uma expressão como “étnico”, seja na moda, na culinária ou na decoração enfim, como informações aparentemente ingênuas nos destinam um lugar no sistema-mundo.

⁵⁵ *Whipala*: bandeira de sete cores que representa os povos e a filosofia andina. É também a quarta parte da cruz andina, *Chakana*, que representa os mundos superior, do meio e inferior; os pontos cardeais e o deuses. Em 2009, no governo de Evo Morales, foi adotada como símbolo oficial. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/bolivia-o-que-e-o-que-representa-a-bandeira-wiphala/>. Acesso em: 23 out. 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa herança colonial dá as costas para o continente. Mantivemo-nos nas bordas do Atlântico, olhando para o mar num exercício de edição que se desenrola ao sabor das apropriações e ressignificações que alimentam o sistema-mundo. O que estamos propondo aqui, lembrando Martín-Barbero, é um olhar crítico para a “bricolagem” que esvazia de significados, numa sem cerimônia displicente, as identidades, as heranças e a comunhão com a história – no sentido amplo e do qual somos uma pequena parcela do ecossistema. Estamos propondo um olhar crítico para o modo de existir contemporâneo através da educação, e especificamente, esse modo de existir da megalópole que fragmenta identidades habitantes de um espaço imaginado: o que se é aqui não se é lá, o que vale aqui, não vale lá, o que acolhem aqui, rejeitam lá.

A “bricolagem” se traduz no hábito de recolher fragmentos de informações que recortamos e encaixamos de acordo com nossa própria experiência no mundo: reduzir e aparar para encaixar, portanto, tudo passa pela comunicação. Qualquer proposta para educar deveria partir da reflexão sobre como nos colocamos em relação a esse “outro” e vice-versa, como ele nos é “comunicado”, por quem nos é comunicado e como reverberamos essa comunicação. Trata-se menos de aprender mecanicamente sua história, de forma conteudista e mais do exercício de escutatória, de convocar esse “outro” a se apresentar, de abrir espaço para que se apresente. Uma escuta crítica, um exercício de reavaliação daquilo que imaginamos saber. Um processo atento às armadilhas da “tolerância”, da “exotização”, da apropriação redutora. Para além de optar entre o caminho das pedagogias decoloniais ou das pedagogias feministas latino-americanas, acredito que o papel da academia nesse momento é desconstruir-se. Garantir a escuta, os espaços de diálogo com e entre as vozes não-brancas, as vozes não acadêmicas, as vozes femininas, em busca de uma construção coletiva: cada gesto, cada palavra que escolhemos, cada referência bibliográfica, tem um peso que desequilibra a balança.

hooks afirma que “... o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos” (HOOKS, 2013, p. 51) passa pela revisão na forma de educar, reconhecendo que aprendemos a ensinar imitando um modelo regido pela crença no pensamento único e universal: é preciso investir na formação desse novo modo de ensinar, multicultural, em que estudantes sejam contribuintes, não receptores passivos (cita Freire e a “educação bancária”). Sugere o reconhecimento da voz individual para se criar o espírito de comunidade e lembra que

tanto professoras(es) quanto estudantes precisam aprender a respeitar conhecimentos outros, caminho muitas vezes árduo: “Eu vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor no abandono de velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas.” (HOOKS, 2013, p. 61).

Não bastassem todas as dificuldades envolvidas nesse reaprender a pensar e estar no mundo, também nos deparamos com as dificuldades inegáveis de infraestrutura em nosso continente. No entanto, também nessa questão temos o que aprender com aqueles postos à margem: ao observar processos como os constituídos pelas redes comunicativas migratórias, com recursos financeiros mínimos, é possível vislumbrar novas formas de estabelecer redes educativas, comunicativas e integrativas (inclusive entre as diversas regiões do Brasil), usando as tecnologias de informação e comunicação, lembrando que Martín-Barbero afirma que as experiências e narrativas dos imigrantes e deslocados se misturam cada dia mais densamente com a dos “cibernautas” ao relatarem suas experiências, ao comunicarem-se com seus parentes e, nesse circular de histórias e imagens, narram-se e se fazem existir (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 27).

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. Conocimiento y lugar: más allá de lá razón hay un mundo de colores. *In: ACHINTE, Adolfo Albán (org.). **Textiendo textos y saberes**: cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad.* 1 ed. Popayán: Editorial Universidad de Cauca, 2006. p. 59-82.

ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías Decoloniais**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir.* Tomo I. 1. ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. cap. 13, p. 443-468.

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte. docência e investigación. *In: BORSANI, Maria Eugênia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo.* 1. ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 151-172.

AFONSO, Maria Lucia M.; ABADE, Flávia Lemos. Para reinventar as Rodas. 1. ed. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3bVbgPm392LWkx4YkljNnJhRHc/view>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ALEJO, Esteban Ticona. Eduardo Nina Quispe: el emancipador, educador y político aymara. *In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. 1. ed. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. cap. 10, p. 331-356.

AYALA Felipe Guaman Poma de. **Nueva coronica y buen gobierno**. [...] vol. 1. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191121014717/Nueva_coronica_y_buen_gobierno_1.pdf. Acesso em: 18out. 2020.

AYALA Felipe Guaman Poma de. **Nueva coronica y buen gobierno**. [...] vol. 2. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/211687.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

AYALA Felipe Guaman Poma de. El primer nueva coronica y buen gobierno. *In: **Colección América Antigua***. México: Siglo Veintiuno. 1980. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Relacion_critica_oprimidos/Primer_cronica.1-Guaman_Poma.pdf. Acesso em: 18out. 2020.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CANJANI, Elisa. **Alunos imigrantes nas escolas públicas de São Paulo**: um olhar da Educomunicação. 2018. 79 p. Iniciação Científica (Licenciatura em Educomunicação) - Escola

de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CALVIMONTES, C. Augusto Coaguilla. **Del ayllu al conamaq**: la silenciosa reconstitución política de la organización andina del “Ayllu” en Bolivia. 2013. 425 f. Tesis de grado (Licenciado en Sociología). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolívia.

CRIALES, Juan Villanueva. Lo boliviano y lo indígena en la construcción arqueológica del post-Tiwanaku altioplánico: narrativas no inocentes y alternativas futuras. **Surandino Monográfico**, Bs. Aires, n. 2, p. 1-20, 2017. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/surandino/article/view/3969/3545>. Acesso em: 24 out. 2020.

CORDEIRO, Roberta Henriques Ragi. **Quatro séculos de gramaticografia quéchua**: emergência e desenvolvimento da categoria de caso nominal em perspectiva historiográfica. 2014. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPINOSA, Yuderkis; *et al.* Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en quatro voces. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 403-441.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAVRE, Henri. **A civilização inca**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1994.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Estudos avançados**, São Paulo, 27, n. 79, p. 113-122, jan. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68705>. Acesso em: 14 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

_____. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Maira Rodrigues. **Poder no jornalismo**. São Paulo: Hacker Editores, Edusp, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. ISBN 85-7190-402-3.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LESSA, Giane da Silva Mariano. “**Nueva corónica y buen gobierno**” de Felipe Guamán Poma de Ayala: um novo gênero que emerge no contexto da conquista da América. Caxias do Sul: V SIGET, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/nueva_coronica_y_buen_gobierno_de_felipe_guaman_poma_de_ayala_um_novo_genero.pdf. Acesso em: 25 nov. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARQUES, Pamela Marconatto. À espera do Inca: identidade étnica e espaço político do Tiahuanaco à Bolívia do século XXI. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 37-45, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16092>. Acesso em: 22 out. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. As novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 207-215, abr. 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, Ecuador, n. 128, p. 13-29, abr.-jul. 2015. Disponível em: <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/2545>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. **Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación**. Bogotá: Editorial Norma, v. 18, 2002. 132 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Nuevas sensibilidades: entre urbanias y cidadanias. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 97-215, abr./2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura**. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5. Acesso em: 15 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues De. **Por uma história do possível: o feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia sobre o "Império" Inca**. Brasília: Tese de doutorado apresentado no programa de Pós-Graduação em História - PPGHIS UnB, 2006.

PAREDES, Julieta. **Hilando fino: desde el feminismo comunitário**. 2. ed. Mexico: El Rebozo, v. 1, 2014. Disponível em: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2020.

PAREDES, Julieta. Descolonizar as lutas: a proposta do feminismo comunitário. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2470/2136>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PAREDES, Julieta. **Para descolonizar el feminismo: 1492 - Entronque patriarcal**. La Paz: FeminismoComunitario de Abya Yala, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO, Darcy. As Américas e a Civilização. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C.; MELO, J. M. D. (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: IPEA, 2013. cap. 11, p. 169-202.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUCHAUD, Sylvain; BAENINGER, Rosana. Collas e cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v25n2/v25n2a05>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SPYER, Tereza; MALHEIROS, Mariana; ORTÍZ, María Camila. Julieta Paredes: mulheres indígenas, descolonização do feminismo e políticas do nomear. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 2, p. 22-42, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2465/2130>. Acesso em: 1 ago. 2020.

TOMASEVICIUS, Eduardo. A nueva coronica y buen gobierno, do inca Guamán Poma de Ayala: ¿Una proposta de ordenação colonial nativa?. **Revista Mexicana de Historia del Derecho**, Ciudad de México, v. 25, p. 67-87, 2012. Disponível em: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/historia-derecho/article/view/10138/12166>. Acesso em: 25 nov. 2020.

TOURRAINE, Alan. **Igualdad y diversidad - Las nuevas tareas de la democracia**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. ISBN 968-16-6218-0.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgirI, re-existir y re-vivir. **Maxwell PUC-Rio**, Rio de Janeiro, 25 maio 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 29 ago. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

WASSERMAN, Cláudia. Bolívia: história e identidade. Uma abordagem sobre a cultura e a sociedade contemporânea. In: ARAÚJO, Heloísa Vilhena de (org.). **Os países da comunidade andina**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, v. 1, 2004. p. 317-342. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=308 . Acesso em: 15 mar. 2020.

WASSMANSDORF, Marina Lis. Feminismos de/pós coloniais sob rasura: as perspectivas de gênero e patriarcado de María Lugones, Rita Segato e Julieta Paredes. **Captura Crítica**. Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 157-173, jan./dez. 2016. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacritica/article/view/3474>. Acesso em 15 mar. 2020.

GLOSSÁRIO⁵⁶

<i>Abya Yala</i>	Expressão que nomeia o continente americano e marca a posição política dos povos originários do continente (oposição ao nome América). Ver nota 3 para complemento.
<i>Acllas</i>	As “escolhidas”: sacerdotisas do Império Inca, Virgens do Sol. Viviam reclusas, recebiam educação esmerada, obedeciam a uma hierarquia, eram responsáveis por diversas tarefas como o preparo de alimentos e bebidas sagradas, até a condução de rituais.
<i>Antisuyu</i>	Um dos quatro reinos do Império Inca, correspondia a região aproximada da Amazonia peruana.
<i>Ayllu</i>	Comunidade agrária tradicional andina. Unidade que correspondia a família extensa, uma unidade social. Darci Ribeiro chama de “amplas parentelas”.
<i>Cápac</i>	Senhoras que governavam uma das quatro regiões do Império.
<i>Chacha-warmi</i>	Literalmente, homem-mulher. No entanto, não é um relação concebida dentro do sistema de gênero ocidental. Refere-se ao princípio da dualidade e complementaridade que rege as sociedades andinas.
<i>Chanquetas</i>	Chinelos.
<i>Cholas</i>	Mulheres mestiças e/ou indígenas, adotam vestimenta e cabelos típicos que remontam a dominação colonial.

⁵⁶ Encontrei diversas grafias distintas para a maioria dos termos – castelhano, aymara ou quéchua, por exemplo – assim como uma mesma grafia pode apresentar significados diferentes.

<i>Chuños</i>	Batata que passa por um processo tradicional de congelamento e desidratação, de cor escura.
<i>Colla</i>	Ou <i>kollas</i> . Povos de etnia aymara que habitavam uma região que compreendia desde o Lago Titicaca até o Pacífico, antes do domínio inca e deu origem ao nome <i>Collasuyo</i> . Hoje é usado de forma pejorativa para menosprezar descendentes dos povos originários.
<i>Collasuyo</i>	Um dos quatro reinos do Império Inca, abarcava a porção do sul do atual Peru, norte do Chile e Argentina.
<i>Conopa</i>	Figura sagrada doméstica representada em pequenas figuras talhadas em pedra. Também o espírito que protege as plantas alimentícias.
<i>Coya</i>	Esposa legítima do Imperador e governante em sua ausência.
<i>Criollos</i>	Filhos de europeus nascidos na América espanhola.
<i>Curacas</i>	ver <i>Kuracas</i> .
<i>Huaca</i>	Ou <i>waka</i> . Divindade ancestral ou uma localidade. Expressão do sagrado, com variedade de formas e significados.
<i>Inkarri</i>	Um dos principais mitos das comunidades indígenas bolivianas: o inca que retorna para restaurar o <i>Tahuatinsuyu</i> . Alguns textos atribuem a frase a Atahualpa, o imperador inca enforcado por Pizarro quando da conquista, outros a Túpac Katari quando executados pelos espanhóis, em 1781 após o cerco de La Paz: " <i>¡Volveré y seré millones!</i> ".
<i>Jilakata</i>	Ou <i>jilaqatas</i> . Líder ancião das comunidades camponesas que organizava a vida espiritual e civil e mediava a relação dos <i>ayllus</i> com o <i>Kuraka</i> .

<i>Kuraca</i>	Figura da organização administrativa do Império, chefiava um determinado número de contribuintes, com status hereditário e hierárquico: existiam 5 níveis de kurakas, conforme o números de contribuintes sob seu guarda-chuva.
<i>Laya</i>	Divisão administrativa que congregava várias <i>markas</i> que por sua vez reuniam vários <i>ayllus</i> .
<i>Layqas</i>	Ou <i>laycas</i> . Sacerdotisas, em alguns textos encontrei como bruxos, magos ou feiticeiros.
<i>Malku</i>	Figura da organização administrativa do Império, máxima autoridade político-administrativa.
<i>Mama Huaco</i>	Mama Huaco, guerreira responsável pela fundação do Império junto com o irmão. Primeira governadora (<i>coya</i>) e divindade ancestral (<i>huaca</i>).
<i>Manco Cápac</i>	Irmão de Mama Huaco, fundador do Império Inca e primeiro governante de Cusco. Século XIII.
<i>Marka</i>	Conjunto de <i>ayllus</i> , unidade mínima da sociedade.
<i>Pacha Mama</i>	Ou <i>Pachamama</i> . Divindade máxima: Mãe-Terra.
<i>Pollera</i>	Neste caso, designa a saia das <i>cholas</i> .
<i>Sapa Inca</i>	Imperador Inca.
<i>Suyo</i>	Divisão administrativa. O Império Inca se dividia em quatro reinos ou <i>suyos</i> : Chinchaysuyo, Constisuyo, Antisuyo e Collasuyo.

<i>Tahuatinsuyo</i>	Ou <i>Tawantinsuyo</i> . Conjunto dos quatro reinos que formavam o Império Inca.
<i>Tiahuanaco</i>	Ou <i>Tiwanaku</i> . Civilização anterior ao Império Inca, ocupava regiões do Perú, Bolívia e Chile.
<i>Tunta</i>	Batata que passa por um processo tradicional de congelamento e desidratação, de cor branca.
<i>Tupu</i>	Medida de terra (área) destinada à agricultura, no Império Inca.
<i>Wiphala</i>	Símbolo oficial da Bolívia, bandeira quadriculada de sete cores que representa os povos e etnias andinas.